



ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«Мозаичный ПАРК»

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ
И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Методические рекомендации
к примерной основной общеобразовательной
программе
дошкольного образования «Мозаика»**

Москва
«Русское слово»
2014



УДК 373.24
ББК 74.100
И65

Автор-составитель:

Карасёва Е.Г. — доцент кафедры психолого-педагогических технологий охраны и укрепления здоровья ТОГИРРО.

Рецензенты:

Дмитриева Л.И. — доцент кафедры специальной педагогики ИППСУ, ГОУ ВПО ТюмГУ, канд. пед. наук;

Менчинская Е.А. — доцент кафедры дошкольного и начального образования ТОГИРРО, канд. пед. наук.

И65 Инклюзивное обучение и воспитание детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации к примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования «Мозаика» / авт.-сост. Е.Г. Карасёва. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2014. — 64 с. — (Мозаичный ПАРК).

ISBN 978-5-00007-823-5

В методическом пособии предлагаются рекомендации по организации инклюзивного обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, а также материалы коррекционно-педагогической и коррекционно-воспитательной работы по всем направлениям развития ребёнка дошкольного возраста со специальными образовательными потребностями.

УДК 373.24

ББК 74.100

© Е.Г. Карасёва, 2014

ISBN 978-5-00007-823-5

© ООО «Русское слово — учебник», 2014

Учебно-методическое издание

ФГОС дошкольного образования

**Программно-методический комплекс дошкольного образования
«Мозаичный ПАРК»**

**Инклюзивное обучение и воспитание детей дошкольного возраста
с ограниченными возможностями здоровья**

Методические рекомендации к примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования «Мозаика»

Автор-составитель Елена Геннадьевна Карасёва

Руководитель центра дошкольного образования И.С. Артюхова

Редактор Е.М. Ушакова

Художественный редактор В.В. Тырданова

Корректор Л.Н. Федосеева

Вёрстка Е.А. Бреславского

ISBN 978-5-00007-823-5



9

785000|078235|

Подписано в печать 10.07.14. Формат 60х90/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 4.
Тираж 3000 экз. Изд. № 26048. Заказ № 1815/14.

ООО «Русское слово — учебник».

125009, Москва, ул. Тверская, д. 9/17, стр. 5.

Тел.: (495) 969-24-54, (499) 689-02-65.

Отпечатано в ООО «ИПК Парето-Принт», г. Тверь, www.pareto-print.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
РАЗДЕЛ 1. Обучение и воспитание детей дошкольного возраста с нарушениями слуха	5
РАЗДЕЛ 2. Обучение и воспитание детей дошкольного возраста с нарушениями зрения	13
РАЗДЕЛ 3. Обучение и воспитание детей дошкольного возраста с нарушениями речи	27
РАЗДЕЛ 4. Обучение и воспитание детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата	43
РАЗДЕЛ 5. Обучение и воспитание детей дошкольного возраста с ранним детским аутизмом	51

Введение

Для обеспечения равных стартовых возможностей каждого ребёнка и выполнения федеральных государственных требований основной общеобразовательной программы дошкольного образования необходимо повышение эффективности коррекционной работы, поиск новых форм и приёмов обучения детей с проблемами в развитии.

Инклюзивное образование — это образование, способное обеспечивать адекватное обучение, воспитание, социализацию как детей с особенностями развития, так и их обычных сверстников, максимальное раскрытие потенциальных возможностей личности каждого ребёнка. Оно предполагает создание общественной инклюзивной среды, включающей любого ребёнка и его семью в полноценную жизнь социума на равных правах с другими.

Категории детей с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями)

I, II виды — дети с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие).

III, IV виды — дети с нарушениями зрения (незрячие, слабовидящие).

V вид — дети с нарушениями речи.

VI вид — дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

VII вид — дети с задержкой психического развития.

VIII вид — дети с нарушением умственного развития (умственно отсталые).

В особую группу относят детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы; с нарушениями поведения (с девиантным поведением); со сложными недостатками в развитии (с комплексными нарушениями).

Содержание образовательного процесса в группах определяется программой дошкольного образования и индивидуальными особенностями воспитанников (возраст, структура дефекта, уровень психофизического развития).

Раздел 1

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

В зависимости от степени снижения слуха различают два вида слуховой недостаточности: глухоту и тугоухость.

Глухота — наиболее резкая степень поражения слуха, при которой разборчивое слуховое восприятие речи становится невозможным.

Тугоухость — стойкое снижение слуха, при котором возможно овладение речью с опорой на остаточный слух. Речь при этом имеет специфические нарушения. Детей с нарушениями слуха можно разделить на 4 группы:

- 1) глухие без речи (ранооглохшие);
- 2) глухие, сохранившие речь (позднооглохшие);
- 3) слабослышащие с развитой речью;
- 4) слабослышащие с глубоким речевым недоразвитием.

Дети с нарушениями слуха могут иметь дополнительные отклонения в развитии (одно или в сочетании): нарушения интеллектуального развития; нарушения зрения; нарушения опорно-двигательного аппарата; нарушения эмоционально-волевой сферы.

При лёгкой степени снижения слуха оказывается достаточным усиление громкости звучания речи на занятии, что помогает активизировать ослабленный слух. При тяжёлых степенях снижения слуха детей учат считывать с губ, используют тактильно-вибрационную чувствительность, на занятиях используют и подключают остаточный слух.

Обучение чтению с губ

Перед педагогом стоит задача: сочетая словесные обращения к ребёнку с соответствующими действиями и предметами, научить неслышащего ребёнка необходимым для общения словам. Использовать для этого следует не повреждённый слух, а зрение. Обращаться к ребёнку следует так, чтобы он видел вашу речь, будь то устное слово, написанное или сказанное пальцами.

Если у ребёнка воспитаны некоторые бытовые навыки, то они создадут благоприятные условия для обучения разговорной

речи. Так, выполняя привычные действия, ребёнку легче понять ваши словесные обращения, легче догадаться об их смысле в знакомой ситуации.

Рассмотрим это на примере. Если ребёнок привык при одевании подавать взрослому одежду, привык к определённом порядку, то теперь, если каждому его действию предпосылать словесное указание, он будет понимать эти обращения (такие, как: «Дай носок», «Дай ботинок», «Дай рубашку» и т.п.). Точно так же, если ребёнок привык кивком головы благодарить. Нужно этому действию предпослать слово: «Поблагодари!» Малыш не знает этого трудного слова. Но вы свяжете его с последующим привычным для ребёнка кивком головы, и так постепенно будет образовываться связь между словом и действием. Он научится отличать это слово от других слов. В ответ на обращение «Сядь» ребёнок будет садиться, а в ответ на «Поблагодари» будет благодарить кивком головы. Разумеется, это ещё не полноценное усвоение слова, а только первый шаг к нему.

Чтением с губ называется зрительное различение речи по видимым движениям органов речи говорящего. Часть этих движений легко воспринимается с помощью зрения. Нужно взять зеркало и произнести слова «лампа», «стул». Вы увидите, что губы движутся по-разному. Некоторые слова и даже фразы легко различаются между собой, другие, напротив, зрительно очень похожи. Основной способ обучения ребёнка чтению с губ — обучение непосредственно в быту, т.е. в общении с ребёнком. Также в работе можно использовать специальные игры-упражнения.

На самых первых этапах обучения стоит задача — привлечь внимание ребёнка к устному слову, к подражанию движениям речевых органов. Это является подготовкой к развитию навыка чтения с губ. Ещё до того, как на специальных занятиях ребёнок начнёт учиться различать с губ хотя бы два-три слова, нужно начать более интенсивно пользоваться устным словом в быту. Для этого в различных ситуациях общения с ребёнком выделяются два-три наиболее обиходных слова. Необходимо, чтобы близкие ребёнку люди в общении с ним употребляли данные слова. При формировании навыков самообслуживания и навыков опрятности приёмы обучения ребёнка чтению с губ такие же, как и на занятиях.

Рассмотрим это на примере. Перед тем как ребёнок начнёт мыть руки, следует к нему обратиться: «Возьми мыло!» Если ребёнок не догадывается, что нужно делать, покажите. Затем: «Мой руки!», «Положи мыло!», «Вытри руки!». Привычная последовательность действий подскажет ребёнку смысл ваших обращений, различия в артикуляции в сочетании с соответствующими действиями помогут их понять. За столом перед приёмом пищи сосредоточьте внимание ребёнка на своих губах и скажите: «Ешь!» Аналогичным образом должна проходить работа, связанная с выполнением всего режима дня ребёнка.

До тех пор пока ребёнок ещё не умеет читать и не усвоил буквенный или звуковой состав слова, его возможности чтения с губ очень ограничены. На этом этапе использование чтения с губ в общении воспитывает у ребёнка привычку обращать внимание на губы говорящего и различать слова. Это лишь подготовка к чтению с губ, которое наступит с усвоением слов (т.е. когда ребёнок сумеет самостоятельно повторить их рукой) и с развитием навыка.

После того как ребёнок начнёт самостоятельно проговаривать усвоенные слова, требования к обучению чтению с губ усложняются. Постепенно, по мере того как ребёнок усвоит слова и звуки, необходимо учить его считывать с губ отражённо, повторяя за вами устно. Ребёнок научится смотреть на губы, подражать видимым движениям артикуляции. Например, он подражает положению губ при произнесении звуков «а», «о», «у», «в». Значит, ребёнок научился их видеть, различать.

Изначально следует для ребёнка сделать движения губ взрослого чем-то значимым, привлечь его внимание к устной речи, пробудить во время этих подражательных упражнений интерес, который должен перейти в потребность различать движения губ. Для этого необходимо, чтобы сказанное взрослым и понятое ребёнком слово имело для него жизненный смысл. Поэтому, как только ребёнок станет смотреть на губы, важно пользоваться в общении устным словом. Например, играя в подбор парных игрушек, показать ребёнку игрушку. Он находит сходную игрушку. Сосредоточив внимание ребёнка на своих губах, говорите ему: «Дай!» и просите выполнить задание. Выражение лица, привычная ситуация подскажут ребёнку действие. Несколько раз повторяйте слово, так малыш должен в игре принести 3—4 игрушки. При этом ребёнок каждый раз должен повторять слово отражённо, подражая. Разумеется, на первых порах это

будет только подобие произношения, не более. Важно воспитать у ребёнка привычку отражённо повторять за взрослым то, что произносится, при обращении к нему. Это поможет научиться понимать по губам устную речь. Одновременно это будет для ребёнка первые упражнения речевых органов, подготовка к обучению произношению.

С усвоением ребёнком грамоты и накоплением им слов в тактильной форме возможности узнавания слов по губам возрастают. Совершенствование чтения с губ в непосредственном общении с ребёнком не требует дополнительного времени и сил, но необходимо, чтобы все, общающиеся с ребёнком, знали и выполняли правила устного общения, тогда ребёнок значительно быстрее освоит навык чтения с губ. Кроме естественных упражнений в общении, следует ежедневно использовать игры-упражнения в чтении с губ, предусматривать их в каждодневном плане занятий.

Любое занятие, обучение любой деятельности могут служить ребёнку упражнениям в чтении с губ. Поэтому педагог должен продумывать содержание и порядок фраз, с которыми он обращается к ребёнку. Конечно, чтение с губ — сложный процесс. Уровень понимания речи по губам зависит от общего и речевого развития ребёнка. При всём этом высокая требовательность в пользовании устной речью во многом определяет развитие у ребёнка этого важного навыка, необходимого для общения с окружающими.

Игры для развития навыка чтения с губ

Все эти игры используются также для закрепления навыка чтения, для понимания речи с руки. Усвоив содержание игры, дети затем лучше справляются с ней и в устной форме.

«Покажи»

Сосредоточив внимание ребёнка, педагог даёт последовательно задания: «Покажи нос» (уши, глаза, волосы и т.п.). Или в зависимости от ситуации (за столом, на улице): «Покажи тарелку» (ложку, хлеб), «Покажи дерево» (солнышко, дом) и т.д. Начинать следует с двух-трёх предметов или картинок, постепенно доводя до десяти. Достаточно придать лицу соответствующее выражение, похвалить за правильное выполнение, чтобы обычное называние предметов и их показывание превратились для

ребёнка в занимательную игру. Заранее стоит приготовить поощрительные знаки (цветные палочки, звёздочки, кружочки), которые ребёнок получит в награду за правильно выполненное действие. Также поощрением после игры может служить, например, совместная постройка из кубиков, прогулка. Вариантом этой игры может стать любое лото с картинками. У каждого из участников игры — своя карта. Взрослый называет отдельные предметы, спрашивает: «У кого самолёт, машина, мяч?» Если ребёнок прочитает с губ слово и укажет на нужный предмет, то получает соответствующую карточку лото. Выигрывает традиционно тот, кто первый накроет всю карту лото.

«Что у меня?»

Для самого лёгкого варианта игры потребуется 4—5 игрушек, названия которых ребёнок знает. Игрушки по очереди на глазах у ребёнка складываются в нарядный мешочек. Ребёнок должен достать одну игрушку, спрятать её. Задача взрослого — угадать, какую именно игрушку он спрятал. Ребёнок отвечает: «да», «нет» (сначала проговаривает их тактильно, затем устно). Называя по очереди игрушки, взрослый проявляет «недогадливость», чтобы ребёнок лишний раз прочитал название игрушки с губ. Отгаданную игрушку ребёнок отдаёт, и игра повторяется. По мере усвоения слов «да», «нет» можно заменить их более сложными: «угадал», «неверно», «правильно», «неправильно». Игра усложняется, количество игрушек увеличивается до 8—10. Затем вместо игрушек используются картинки (девочка играет, мальчик рисует; и сложнее: девочка катает большую куклу, мальчик строит дом). Ребёнок берёт одну из 4—5 имеющихся в его распоряжении картинок. Пока взрослый «отгадывает», ребёнок несколько раз прочитает с губ одни и те же фразы. Когда он научится самостоятельно называть предметы и картинки, эту же игру используют для активизации закрепления речи. Уже взрослый будет прятать предметы и картинки, а ребёнок — их отгадывать.

«Кто больше?»

В этой игре должно быть не менее трёх участников (включая взрослого). Разложив на столе предметы или картинки, педагог в быстром темпе называет их. Играющие должны тут же взять себе названный предмет (картинку). Выигрывает тот, кто наберёт больше предметов. Эту игру можно использовать для закрепления названий предметов в устной форме, тогда ведущим

должен стать ребёнок. Сначала он может называть предметы, читая названия по табличке, а усвоив их — говорить на память. Для игры используются всевозможные предметы, картинки, количество и содержание которых меняются с развитием ребёнка и по мере расширения его словаря.

«Поручения»

Большие возможности для упражнения в чтении с губ открывают повседневные дела в связи с подготовкой к занятию и его окончанием («принеси», «убери», «положи», «поставь предметы»): игра в «поручения». Выбрав тему игры, скажем: «Пойдём гулять с куклой». Взрослый последовательно даёт ребёнку поручения: «Принеси куклу» (в зависимости от уровня развития речи ребёнка можно усложнить задачу: «Принеси большую куклу, куклу Олю, куклу в красном платье», «Принеси голубое пальто, шапку»). Затем также последовательно: «Надень шапку», «Застегни пальто», «Завяжи шарф» и т.п. Такие же поручения ребёнок выполняет и в связи с собственными сборами на прогулку. Игра закрепляет понимание этих обиходных фраз. Ситуация и навык собственного одевания помогают ребёнку понять обращения и перевести их в интересный ему пласт игры.

Темы могут быть самыми разнообразными: от бытовых «Покорми куклу», «Уложи спать мишку» до «Построим дом» или «Обставим комнату». Поручения могут быть более точными, если ребёнок уже считает, знает цвета, ориентируется в пространстве («Принеси четыре зелёных кубика», «Поставь справа большое дерево» и т.п.). Игра эта универсальна: когда ребёнок усвоит её, можно усложнить тему и увеличить объём поручений, включить новые слова, которые необходимо закрепить в беглом считывании с губ.

Указания к проведению игр-занятий, направленных на развитие умения читать с губ, и совершенствование этого навыка

- Игры-упражнения, направленные на развитие навыка чтения с губ, следует проводить ежедневно. Они должны быть разнообразны по содержанию и форме, но, по возможности, включать необходимый в общении словесный материал. Периодически нужно возвращаться к ранее усвоенным словам и выражениям, повторять их.

• Важно помнить, что чтение с губ утомительно для глаз ребёнка. Нужно чередовать этот вид упражнений с другими, которые дают отдых зрению. Сосредоточение на губах говорящего не должно превышать 15—20 с при одном обращении, в общей сложности составляя от 1—2 до 5—6 мин у детей среднего и старшего возраста. Всё это следует иметь в виду при проведении занятий. (Например, поручение: «Принеси большого мишку» (3 с). Ребёнок выполняет поручение — отдых.)

• Нужно следить, чтобы ребёнок приступал к выполнению поручения только после того, как задание проговорено до конца. Если ребёнок допустит ошибку, стоит показать, что это связано с поспешностью, с тем, что он не понял (не «досмотрел») фразу до конца.

Правила обучения ребёнка навыку чтения с губ

1. Следует сосредоточить внимание ребёнка на своём лице, прежде чем начать говорить.

2. Лицо говорящего должно быть хорошо освещено и находиться на одном уровне с лицом ребёнка. Голова должна быть неподвижна. Расстояние между взрослым и ребёнком варьируется от 0,5 м до 1,5 м.

3. Произносить слова следует естественно, не преувеличивая мимику лица и артикуляцию (т.е. не двигать преувеличенно губами, не показывать специально положение языка). Произношение не должно быть слишком громким или тихим (шёпот). И то и другое искажает артикуляцию. Привыкнув к такой подчёркнутой артикуляции, ребёнок не сможет читать с губ в других повседневных ситуациях. Говорить нужно в слегка замедленном темпе. Однако не стоит разделять для этого слова на слоги, а лишь более протяжно произносить гласные, чуть-чуть растягивая слог (например: «вода-а-а», «ку-у-укла»).

4. Необходимо следить за тем, чтобы ребёнок отражённо повторял за говорящим, начиная с простого шевеления губами отдельных видимых звуков до повторения знакомых слов с той или иной степенью внятности (в зависимости от его подготовки). Важно не допускать неправильного произношения звуков. Отражённое повторение не только облегчает ребёнку чтение с губ, но одновременно является хорошим упражнением для развития органов речи.

5. Полезно употреблять, обращаясь к ребёнку, короткие предложения. Избегайте говорить отдельными словами. При этом следует произносить слитно не только слоги в словах, но и сами слова в предложении (т.е. не делать пауз между двумя тесно связанными по смыслу словами: «Дай чашку», «Принеси машину»).

6. Новое слово не стоит вводить с губ (это почти всегда бесполезно). Сказав незнакомое слово, тут же дайте ребёнку возможность прочесть его с руки или с таблички, а затем ещё раз повторите устно.

7. Если ребёнок с первого раза не понял знакомое слово с губ, можно повторить второй раз, но не более. При повторении не нужно усиливать артикуляцию, чтобы малыш скорее понял, это даст только отрицательный результат. Ребёнка необходимо научить понимать нормальную речь. Говорить нужно только громче, что естественно сделает артикуляцию более выразительной. Чтобы напомнить ребёнку слово, сначала нужно написать его на доске (при этом ребёнок также должен его отражённо повторить пальцами), затем произнести.

8. Важно использовать ситуацию и интерес ребёнка к предмету, к его названию для того, чтобы лишний раз употребить устное слово. Интерес повышает восприимчивость ребёнка, а ситуация облегчает догадку, что очень важно для развития навыка чтения с губ.

Литература

1. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика. Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛА-ДОС, 2001.

2. Головчиц Л.А. Программа «Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития». М.: Гном и Д, 2006.

3. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха: методические рекомендации // науч. ред. Л.М. Шипицына, Н.М. Назарова. М.: Детство-пресс, 2001.

4. Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. М.: Педагогика, 1970.

5. Сводина В.И. Интегрированное воспитание дошкольников с нарушенным слухом // Дефектология. 2008. № 6.

Раздел 2

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Дети с нарушениями зрения подразделяются на следующие группы:

1) дети с лёгкими недостатками зрительного восприятия (лёгкая степень близорукости, дальнозоркости). Такие дети воспитываются в условиях общеразвивающих образовательных учреждений и могут испытывать трудности в познавательной деятельности и в двигательной сфере;

2) дети с выраженными нарушениями функционального состояния зрения;

3) частично видящие дети. Состояние зрительного восприятия позволяет ребёнку различать лишь свет и тьму, форму отдельных предметов, фигуры на контрастном фоне;

4) тотально слепые (незрячие) дети. Слепые (незрячие) — подкатегория детей с нарушениями зрения, у которых либо полностью отсутствуют зрительные ощущения, либо есть светоощущение или остаточное зрение.

По степени сохранности остаточного зрения различают:

— абсолютную (тотальную) слепоту — полностью на оба глаза выключены зрительные ощущения;

— практическую слепоту — наблюдается остаточное зрение, при котором сохраняется светоощущение или форменное видение (возможность воспринимать контуры, силуэты, пальцы рук вблизи лица).

У слабовидящих детей часто выявляются косоглазие и амблиопия. Косоглазие проявляется в нарушении зрения, бывает односторонним и двусторонним. 90% детей дошкольного возраста с недостатками зрения занимают дети с косоглазием, амблиопией.

Воспитание навыков самообслуживания и навыков опрятности

Начинать обучать малыша с нарушениями зрения какому-либо действию лучше со следующих приёмов:

1. Руки ребёнка лежат на руках взрослого, производящего действие. Таким образом изучаются движения рук, происходит запоминание (пассивное действие).

2. Следующий этап — совместные действия. Взрослый берёт руки малыша в свои и старается произвести действие совместно с ним.

3. Следует помнить, что позиция взрослого при обучении: позади малыша примерно на его уровне (можно сесть на корточки или встать на колени).

Педагог не должен стремиться научить ребёнка всему сразу, нужно разделить действия на мелкие операции и добиться поочерёдного и прочного усвоения каждой операции. Обучая ребёнка, следует опираться на его сохранные органы чувств (слух, зрение, вкус), а также на остаточное зрение, если оно имеется. Приветствуется активное включение в занятия речи: подробные объяснения, попытки ребёнка озвучивать свои действия.

Поведение за столом. Начинать обучать ребёнка с нарушенным зрением самостоятельности в еде необходимо уже в 2—3 года с обучения питью из кружки. Ребёнок должен научиться держать кружку сначала двумя руками, а затем за ручку. Следует помогать малышу пить, слегка поддерживая кружку снизу. Обратите внимание ребёнка, что нужно сначала найти свободную площадь стола и только потом ставить кружку.

В опыте незрячих людей есть много разнообразных способов контроля наливания жидкости в чашку или стакан. Все они достаточно эффективны и смогут помочь незрячему ребёнку быть самостоятельным и аккуратным.

1 способ. Указательный палец. Чашка или стакан держатся так, чтобы верхняя фаланга указательного пальца была опущена в чашку («пальчик заглядывает в чашку»). Держа в другой руке сосуд с жидкостью, можно медленно наливать её в стакан. Как только жидкость в стакане коснётся пальца, необходимо прекратить наливание — стакан полон.

2 способ. Наливание жидкости под счёт. Нужно поэкспериментировать с ребёнком, не торопясь, наливая жидкость в различные виды посуды и считая при этом. Проверено на практике, что небольшая фаянсовая чашка или стакан наполняется при неспешном наливании жидкости на счёт «семь». Соответственно полчашки — на счёт «три-четыре» и т.д. Когда ребёнок овладеет этим способом, он будет считать в уме, чтобы не привлекать вни-

мания окружающих. Важно научить слепого и частично незрячего ребёнка эффективным поисковым приёмам.

Обучение самостоятельности в еде ложкой — более сложный процесс, и его необходимо начинать с небольшой порции вязкой пищи (например, каши). Вначале взрослый помогает ребёнку, сидя за его спиной и направляя своей рукой ложку. Далее ребёнку даётся возможность самостоятельно повторить действие.

Иногда из-за боязни пронести мимо рта, расплескать пищу дети сильно наклоняются к тарелке. Важно следить за этим, приучать ребёнка не наклоняться низко над тарелкой во время еды, подносить ложку ко рту осторожно, не спеша, чтобы не расплескать пищу. Ребёнок должен начинать еду с самого маленького кусочка, чтобы удостовериться, что пища не горячая. Эта привычка к осторожности поможет в дальнейшем не попадать в затруднительное положение.

Главным помощником ребёнку во время еды должен служить кусочек хлеба или, как дети обычно говорят, «корочка-помогалочка». Этой корочкой — своеобразным приспособлением для левой руки — ребёнок помогает себе зачерпнуть ложкой или наколоть вилкой пищу, придерживает кусочек, чтобы, не уронив, донести его до рта.

Одевание. Важно научить ребёнка быть внимательным при одевании. Сначала совместными действиями (рука ребёнка в руках взрослого) нужно рассмотреть одежду, аккуратно разложенную на диване или висящую перед ребёнком на «плечиках». Необходимо обратить внимание ребёнка на то, где у платья передняя сторона (какие детали платья расположены спереди), а где — задняя; научить малыша определять лицевую и изнаночную стороны одежды по отдельным деталям (карман, пуговицы, вышивка и пр.), по фактуре ткани, по рубчику, образуемому швами с изнаночной стороны. В случае если изнанку определить трудно (а это часто бывает, например, с колготками, рейтузами), на одежду обычно пришивают метку; яркую пуговку или маленький лоскуток ткани. Так, пуговка, пришитая к колготкам спереди, может быть для ребёнка ориентиром, помогающим определить переднюю-заднюю и лицевую-изнаночную стороны колготок. Этот ориентир должен быть хорошо усвоен ребёнком и зрительно, и с помощью осязания. Такая подсказка может стать личной меткой одежды ребёнка, по которой он сможет отличить свою одежду от чужой в детском саду и школе. Хорошо, если на

всей одежде будут одинаковые метки. Необходимо сделать метки и на обуви, чтобы ребёнок не путал левый и правый ботинки. Так, на всех правых ботинках (тапках, босоножках и т.п.) в удобном месте будет, например, наклеен кусочек лейкопластыря. Постепенно ребёнок научится определять правый и левый башмачки без использования меток.

Чтобы ребёнок не путался в одежде, выработайте у него определённую схему последовательности одевания, а также приёмы одевания каждой детали одежды. Например: «Найди у свитера переднюю сторону, разложи его на диване так, чтобы передняя сторона оказалась внизу, найди самое большое отверстие и просунь в него голову, найди отверстие для головы, затем просунь руки в рукава, расправь надетый свитер».

Чтобы превратить эти занятия в интересную игру можно изготовить специальный коврик-тренажёр. К полотну с помощью пуговиц прикрепляют вырезанные из отрезков ярких тканей различные детали, образуя единый сюжет. Можно изготовить из обрезков тканей весёлых зверушек: зайчиков, котят, мишек. Прежде чем поиграть с такой игрушкой, ребёнку предстоит её собрать, так как детали — голова, лапки, ушки, хвостик — пристёгиваются к туловищу игрушки пуговками. Постепенно задания можно усложнять, например дополняя коврик-тренажёр новыми деталями: ленточками для завязывания узелков и бантиков, кнопками, крючками, пряжками и пр.

Со шнурками на обуви справиться сложнее. На первых порах их стоит заменить, вставив в отверстия выкрашенную в цвет обуви бельевую резинку. Ботинок при этом шнуруется резинкой, вместо узелка концы зашиваются. Постепенно ребёнка необходимо учить шнуровать ботинки. Для этого используется ещё один тренажёр: кусочек фанеры или плотного картона с двумя параллельно расположенными рядами отверстий и разноцветные шнурки.

Важно научить ребёнка с нарушенным зрением контролировать свой внешний вид. Объясните, что, если он появится небрежно одетым, грязным среди людей, над ним будут смеяться, с ним будет неприятно общаться. Обучите ребёнка приёмам контроля за своим внешним видом. Например: «Застегнувшись, проведи рукой по пуговкам: все ли они застегнуты, каждая ли пуговица нашла именно свою петельку?» Добивайтесь, чтобы такой контроль стал привычкой для ребёнка, непременным

действием, сопровождающим и заканчивающим процедуру одевания.

Поиск вещи. Обратите внимание малыша на то, что всякая вещь, падая, издаёт какой-либо звук. Полезно упражнять ребёнка в распознавании различных звуков, издаваемых вещами при падении. При этом обращайтесь к его вниманию на направление («упало слева»), характер движения («покатилось, рассыпалось» и пр.) и характер звука («звук тихий, значит, упало на ковёр»). Такой анализ поможет эффективнее вести поиски.

Если ребёнок отыскивает вещь, находящуюся на полу, можно учить его действовать двумя способами:

1 способ. Ребёнок сидит на корточках, а ладонью руки совершает поиск предмета, двигая рукой по кругу или по дуге. Радиус круга или дуги постепенно увеличивается.

2 способ. Если ребёнок ищет предмет, зная, что он находится где-то перед ним (на полу, на плоскости стола), можно посоветовать ему ладонью руки совершать зигзагообразные движения (так называемая змейка).

Упражнения ребёнка в поисковых действиях помогут ему справляться не только с уборкой игрушек, но и с выполнением других домашних дел, поручений родителей, сделают его более самостоятельным.

Особенности организации образовательной и коррекционной работы

Воспитатель, работая с детьми с нарушениями зрения, наряду с осуществлением задач обучения и воспитания, решает и специальные задачи, обусловленные особым контингентом детей. К таким задачам относятся:

- создание дополнительных гигиенических и педагогических условий для развития и воспитания ребёнка с нарушением зрения;
- осуществление мероприятий по охране и восстановлению зрения;
- ответственное отношение к здоровью детей и их физическому развитию, организация специфического режима (например, одно из утренних занятий воспитателя переносится на вечернее время, пунктуальное распределение времени работы в группе

логопеда, медсестры по ортопии, тифлопедагога, выход на прогулку, строгое ограничение длительности занятий и т.д.).

Вся работа воспитателя ведётся в соответствии с рекомендациями врача-офтальмолога и тифлопедагога. Каждый вид деятельности, каждое занятие имеют, помимо общеобразовательных задач, коррекционную направленность, вытекающую из совместного с тифлопедагогом плана перспективной работы. Пример выделения коррекционных задач проиллюстрирован в таблице.

Общие дидактические задачи	Специальные коррекционные задачи
1. Формирование представлений о внешнем виде предмета	Формирование компенсаторных приёмов восприятия на полисенсорной основе. Формирование приёмов целенаправленного восприятия с помощью алгоритмизации. Обогащение знаний и формирование представлений об эталонах обеспечивают полноценное восприятие окружающего мира (цвет, форма, величина и т. д.). Расширение объёма представлений о предметах и явлениях, восприятие которых затруднено в естественном опыте (силуэты, контуры). Формирование представления о деталях предметов, малодоступных для восприятия. Формирование представления о движущихся предметах и их восприятие на расстоянии
2. Формирование понятий (развитие мыслительных операций)	Обогащение словаря и развитие образности речи на основе предметной отнесённости слова. Обучение детей выделять и узнавать предмет среди других: по существенным признакам, на основе овладения приёмом сравнения. Обучение приёмам группировки, классификации и обобщения знаний о предметах и явлениях с целью формирования понятий

Общие дидактические задачи	Специальные коррекционные задачи
3. Оперирование знаниями, умениями и понятиями в практической деятельности	Обучение переносить знания, умения, понятия уровня внешней речи в самостоятельную практическую деятельность. Обучение переносить знания, умения, понятия в самостоятельную творческую деятельность, в свободное пространство и на новые для ребёнка объекты

Одним из основных коррекционных направлений является развитие способов зрительного восприятия дошкольника с нарушением зрения. Развитие зрительного восприятия осуществляется воспитателем ежедневно, в процессе целенаправленной деятельности.

Адаптация в детском саду. Прогноз развития и адаптации ребёнка в дошкольном образовательном учреждении зависит от степени нарушения зрительного восприятия, времени возникновения этих нарушений и времени начала (и интенсивности) абилитационной и коррекционно-развивающей работы с профильными специалистами. Условием адаптации ребёнка с нарушениями зрения в общеобразовательной среде в первую очередь является использование специальных техник, методик и приёмов обучения, разработанных для детей с нарушениями зрения. Необходимо помнить, что деятельность таких детей протекает в более медленном темпе. Следует учитывать особенности зрения, рассаживая детей на фронтальных занятиях, позволять им подбирать позу, удобную для максимального использования зрения при работе. Чрезвычайно важен подбор адекватного дидактического материала (рельефного, контурного, яркого). В педагогической работе необходимо сочетать описание предмета с его исследованием, сопровождающимся активными действиями ребёнка для устойчивости понятия. Важен дозированный режим зрительных нагрузок и специальный режим освещения.

Организация рабочего места. Коррекция зрения ребёнка на первом этапе при поступлении его в детский сад заключается в стимуляции хуже видящего глаза путём окклюзии (закрытия) лучше видящего глаза. При этом ребёнок с амблиопией и косо-

глазием попадает в положение слабовидящего, поэтому рекомендуется рассаживать детей относительно месторасположения воспитателя по следующему принципу:

- 1 ряд — дети с очень низкой остротой зрения ($-0,4$);
- 2 ряд — дети со средней остротой зрения (от $-0,4$ до $-0,6$);
- 3 ряд и далее — дети с хорошей остротой зрения (от $-0,6$ до $1,0$).

Кроме того, если у ребёнка окклюзия левого глаза, то его сажают справа от воспитателя, если окклюзия правого глаза — слева от воспитателя, детей с расходящимся косоглазием размещают по центру во 2—3-й ряд, а с парезами глазных мышц — по центру в зависимости от остроты зрения.

При рассматривании объекта, картины детей рекомендуется рассаживать одним из следующих способов: в 2—3 ряда, соблюдая право-, левостороннюю окклюзию глаз; нешироким полукругом; «каре»; «параллельно» — справа и слева от воспитателя по одному ряду детей. Во всех указанных положениях соблюдается окклюзия глаз, острота зрения, вид косоглазия.

Детей с очень низкой остротой зрения (ниже $-0,4$) следует сажать за первую парту (стол) так, чтобы освещение падало слева и сверху. Материал для демонстрации предъявляется не далее 1 м от глаз. Необходим дополнительный индивидуальный показ предмета. Наиболее благоприятен показ предмета на чёрно-белом фоне, либо на зелёном (успокаивающем), коричневом (спокойном, контрастном), или оранжевом (стимулирующем). Следует сочетать предмет и фон по цвету, чтобы можно было лучше его рассмотреть во всех деталях. Предметы должны быть крупными, яркими по цвету, точными по форме и деталям. На занятиях по математике размер предметов — до 15 см, размер используемой натуры — 20—25 см, раздаточного материала — 2—5 см.

Картину обычно демонстрируют на определённом фоне. Можно одновременно демонстрировать две одинаковые картины, чтобы все дети хорошо их видели. Следует тщательно продумать удобное размещение пособий на занятиях по изобразительной деятельности с учётом остроты зрения и окклюзии, а также использовать индивидуальные подставки (вертикаль) для рассматривания объекта, показа приёмов.

Нужно постоянно следить за позой детей в разных видах деятельности, за организацией игрового места ребёнка вне занятий (свет, подбор игрового материала определённого размера, яркости), за сменой деятельности вне занятий.

Организация физкультурной деятельности. На физкультурных занятиях требуется производить замену некоторых упражнений по согласованию с врачом-офтальмологом, дополнительную подстраховку детей во всех видах движений, так как у детей нарушена координация движений в связи с низкой остротой зрения. Следует уменьшить дозировку упражнений с наклонами вниз, прыжками, переворотами со спины на живот, упражнений на животе. При некоторых видах упражнений окклюзия снимается (работа с мячом, лазание, игры на равновесие), чтобы ребёнок ощутил движение своего тела без боязни упасть, получить ушиб. На физкультурных занятиях следует использовать приближение горизонтальной, вертикальной цели, большой её размер, дополнительную страховку в некоторых видах движений, замедленный показ движений, чтобы дети успели его увидеть, а также чаще подходить к детям для фиксации их правильных движений.

Советы по проведению гимнастики для глаз. Обязательным компонентом коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения зрения, является зрительная гимнастика, которая проводится несколько раз в течение дня от 3 до 5 мин, важно проводить эту гимнастику индивидуально в бытовой, игровой деятельности, на прогулке, перед занятиями, во время занятий, между занятиями.

Гимнастику для глаз проводят постоянно со всеми детьми или индивидуально во всех возрастных группах. Рекомендуются следующие упражнения для зрительной гимнастики (двигаются только глаза, голова неподвижна): вправо-влево; вверх-вниз; далеко-близко (удалять и приближать предмет); по кругу (слева-направо); по диагонали (снизу-вверх); по диагонали (сверху-вниз).

Показ предмета для зрительной гимнастики осуществляется в медленном темпе, чтобы ребёнок до конца проследил движение предмета, который должен быть ярким, не очень большим. Предмет показывается чуть выше уровня глаз детей. Он не должен сливаться по цвету с одеждой педагога и окружающей обстановкой. При выполнении зрительной гимнастики дети с низкой остротой зрения стоят перед педагогом, остальные располагаются дальше. Для зрительной гимнастики можно использовать индивидуальные мелкие предметы и проводить её по словесным указаниям. Необходимо учитывать быстроту реакции детей и

соответственно этому выбирать для проведения гимнастики игрушки или словесную инструкцию. Следует отмечать старание, желание и результаты детей.

Особенности коррекционных занятий. Содержанием специальных занятий является не механическая тренировка зрительных функций глаза, а связанная с общеобразовательной программой работа по развитию всех видов познавательной деятельности ребёнка. Эти занятия проводятся на полисенсорной основе при активном включении мыслительной деятельности ребёнка. Сенсорное и физическое воспитание — основа коррекционной работы, поэтому дидактические и подвижные игры с выделением коррекционных задач планируются гораздо чаще, чем в обычном детском саду. Эффективным средством коррекционной работы воспитателя является прогулка, где проводятся дидактические и подвижные игры на развитие глазомера, точности движений, на ориентировку. Для этого подбираются яркие, красочные материалы, способствующие развитию зрительного внимания, восприятия. Вся окружающая обстановка на прогулке используется для формирования зрительных представлений детей, развития полисенсорного восприятия. Воспитатель должен выделять коррекционные задачи в календарном плане работ в течение всего дня: утром, вечером, на прогулке, на занятиях.

Коррекционную направленность занятий определяет:

- 1) использование специальной наглядности, более крупной фронтальной (до 15—20 см) и дифференцированной индивидуальной (1—5 см); использование фронтов, улучшающих зрительное восприятие при демонстрации объектов; преобладание пособий красного, оранжевого, жёлтого, зелёного цветов, способствующих растормаживанию колбочкового аппарата глаза; подставок, позволяющих рассматривать объект в вертикальном положении;

- 2) выбор методов и приёмов с учётом не только возрастных и индивидуальных возможностей, но и состояния зрительных функций, уровня развития зрительного восприятия. Быстрая утомляемость детей требует смены деятельности на занятиях, введения физкультминутки как обязательной части любого занятия. Суженный сенсорный опыт обязывает обращать внимание на правильный способ деятельности, а не только на её результат. Например, важно, чтобы ребёнок при составлении узора

не хаотично выполнял действия, а мысленно и последовательно заполнял лист, начиная с центра, затем использовал углы, правую, левую стороны, верх, низ, между и т.д., правильно воспроизводил направление, пространственное расположение фигур;

3) формообразующие движения руки при обследовании и воспроизведении объекта необходимы детям вплоть до подготовительной группы дошкольного образовательного учреждения, так как они способствуют развитию глазодвигательных функций.

Индивидуальный и дифференцированный подход на занятии должен проводиться с учётом рекомендаций тифлопедагога, уровня развития и возможностей детей (выделение степени самостоятельности, подбор определённого размера индивидуальных пособий, выполнение упрощённого или усложнённого варианта задания, дифференцированная оценка результатов работы). Дифференцированный подход зависит от уровня владения ребёнком приёмами и навыками, от этапа лечения.

В индивидуальной работе с детьми следует постепенно отрабатывать каждый приём без повторения одного и того же задания на данном занятии. Педагогу необходима выдержка, умение планировать решение определённых задач на одном занятии. Следует соблюдать последовательность в выполнении приёмов обучения, чтобы формировалась система знаний. Очень важно учить ребёнка видеть своё рабочее место, знать учебные пособия, убирать рабочее место. В индивидуальной работе необходимо учитывать остроту зрения и возможности ребёнка в зависимости от этого: быстрое или медленное вхождение в контакт в процессе обучения, темп выполнения задания, реакцию на оценку его деятельности, устойчивость внимания к работе.

Дифференцированный подход к учебно-воспитательной и коррекционной работе требует выделения подгрупп детей, в состав которых могут входить дети с низкой остротой зрения, с нарушением зрения в сочетании со сниженным интеллектом, с низкой остротой зрения в сочетании с задержкой психического развития. В оснащении и подготовке рабочего места для детей этих подгрупп нет особых изменений. При работе с подгруппой педагог должен говорить чуть медленнее, ставить вопросы чётко, кратко, конкретно, чтобы дети могли осознать их, взвешивать содержание. Не следует торопить их с ответом, необходимо дать для обдумывания ответа 1—2 мин. Если ребёнок не может ответить, дать дополнительное разъяснение, затем повторно задать

вопрос и дожидаться ответа. Следует обращать внимание детей на руки педагога при обследовании предмета, обводке и т.д. Руки движутся медленно, каждое движение сопровождается словом, показом. Обязательна индивидуальная оценка ребёнка после каждого выполненного задания, подчёркивание положительных сторон его деятельности, самостоятельности. Эффективно использование дидактических игр как повторения занятий, а также подвижных, строительных, творческих игр, специально организованных для закрепления знаний, выработки навыка и т.д.

Работая с детьми с нарушенным зрением, следует чаще использовать указки для прослеживания объекта в полном объёме (обводят его контур, часть), на занятиях по родному языку использовать дополнительный материал: контур, силуэт, рисунок, мелкие картинки, игрушки, индивидуальные картинки для слабовидящих детей.

При знакомстве с объектом рекомендуется снижать темп ведения занятия, так как детям с нарушением зрения требуется более длительное, чем нормально видящим детям, время для зрительного восприятия, осмысления задачи, повторного рассматривания. Демонстрируя на занятиях наглядный материал, необходимо учитывать не только его доступность возрасту, но и уместность работы с ним в данный момент. Следует уменьшить сложность материала, если дети его не усваивают. Наглядный материал должен быть крупный, хорошо видимый по цвету, контуру, силуэту, должен соответствовать естественным размерам, т.е. машина должна быть меньше дома, помидор — меньше кочана капусты и т.п. На доске следует размещать предметы размером от 10 до 15 см в количестве не более 8—10 шт., а объекты размером 20—25 см — от 3 до 5 шт. одновременно. Размещать объекты на доске нужно так, чтобы они не сливались в единую линию, пятно, а хорошо выделялись по отдельности.

Условиями для полного и точного восприятия демонстрируемого объекта являются:

- выбор адекватного фона;
- выбор определённого цвета, так как цвет в сочетании и на расстоянии может меняться (например, красный рядом с жёлтым часто видится как оранжевый, фиолетовый с коричневым — чёрным);
- постоянное использование указки для показа;

- ребёнок при показе объекта находится у доски со стороны открытого глаза;
- педагог находится у доски справа, обязательно лицом к детям;
- некоторые объекты на рассматриваемой картине даются с чётким контуром (обвести чёрным цветом по контуру).

Образцы для показа на занятиях по изобразительной деятельности должны быть в 2—2,5 раза больше детских работ, мелкие детали показываются дополнительно в крупном размере. Для слабовидящих детей листы для рисования используются в 2 раза меньшего, чем для остальных ($1/2$ альбомного листа), размера. Для рисования можно применять как общую, так и индивидуальную натуру, а также дополнительную для 3—4 наиболее плохо видящих детей.

Литература

1. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье / науч. ред. доц. В.А. Феоктистова. М.: Логос, 1993.
2. Гусева М.Р., Дмитриев В.Г., Плаксина Л.И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения. М.: Просвещение, 1978.
3. Денискина В.З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушением зрения. Уфа: Изд-во Филиала МГОПУ им. М.А. Шолохова в г. Уфе, 2004.
4. Мясникова Л.В. Развитие осязания и мелкой моторики у дошкольников с нарушением зрения. Саратов: Центр реабилитации и помощи детям с нарушением зрения, 2006.
5. Никулина Г.В., Волкова И.П., Фещенко Е.К. Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения: учебное пособие / под ред. Г.В. Никулиной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.
6. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением: методическое пособие / под. ред. проф. Л.М. Шипицыной. СПб.: Образование, 1995.
7. Плаксина Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения в процессе предметного рисования. М., 1991.
8. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие. М.: РАОИКП, 1999.

9. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения / под ред. Л.И. Плаксиной. М., 1995.

10. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / под ред. Л.И. Плаксиной. М.: Экзамен, 2003.

11. Солнцева Л.И. Слепые и слабовидящие дети со сниженной умственной работоспособностью. М.: Институт коррекционной педагогики РАО, 1998.

12. Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжёлыми нарушениями зрения / под ред. В.А. Феоктистовой. СПб.: Образование, 1995.

Раздел 3

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Эта категория детей полиморфна и многочисленна по составу. К таким детям относятся дети с психофизическими отклонениями различной степени выраженности.

Работа по развитию речи в раннем возрасте организуется поэтапно. Детям необходимы наличие опоры на наглядный образец, вовлечение в процесс познания всех или многих анализаторов, обязательное соотнесение слова с обозначаемым предметом, действием, признаком. Требуется многократность повторения нового слова взрослым, выполнение действий с предметами.

К основным приёмам обучения можно отнести следующие:

- 1) показ предмета (игрушки) и его название;
- 2) рассматривание предмета;
- 3) показ действий с предметами и их название;
- 4) выполнение поручений детьми;
- 5) показ картинок с изображением отдельных предметов;
- 6) показ картинок с изображением простого сюжета;
- 7) показ предметов в помещении дошкольного учреждения и за его пределами;
- 8) наблюдения за живыми объектами.

Используются приёмы, способствующие актуализации речи ребёнка. В основе их лежит подражание речи взрослых. К таким приёмам относятся:

- внезапное появление и быстрое исчезновение предмета, сопровождаемое сначала названием, а затем вопросами: «Кто это?», «Что это?», «Кто спрятался?»;
- просьба, предложение произнести слово;
- совместное проговаривание слова;
- отражённое произнесение слова;
- самостоятельное произнесение слова;
- договаривание слова в знакомой подсказывающей ситуации;
- ответы на конкретные вопросы: «Кто это?», «Что это?», «Что делает?», «Какой предмет по величине (форме, цвету)?»;
- предъявление речевого образца.

При организации речевой деятельности детей младшего дошкольного возраста наиболее характерны следующие приёмы обучения:

- комментирование действий, показ и рассматривание предмета;
- выполнение действий с предметом;
- выполнение просьбы, поручения;
- повторение ребёнком слов, словосочетаний, предложений;
- вопросы-ответы;
- опосредованное общение через куклу (игрушку);
- многократное проговаривание речевого материала;
- комментирование действий.

Можно дать следующие рекомендации по использованию некоторых методических приёмов.

1. Показ предмета и его название.

Для развития у детей зрительно-слухового сосредоточения используются различные приёмы. Один из них — внезапное появление и быстрое исчезновение предмета (игрушки). С целью развития речи в момент появления игрушки педагог каждый раз называет её, привлекая внимание ребёнка. Действие с одной игрушкой повторяется несколько раз.

При использовании звучащих игрушек сначала надо вызвать слуховое сосредоточение, а затем одновременно слуховое и зрительное. Это свидетельствует об установлении контакта с ребёнком и появлении эмоциональной формы общения, что, в свою очередь, является предпосылкой к развитию понимания словесной речи окружающих.

2. Рассматривание предметов.

При рассматривании предметов взрослый обращает внимание на их признаки, выделение части из целого и т.д. Нужно научить детей понимать, что признаки, свойственные одному предмету, могут быть и у других предметов: «Мяч большой, мишка большой, стол большой».

3. Показ действий с предметами и их название.

В основе овладения детьми предметами лежит подражание взрослым. Действия с предметами путём подражания усваиваются ребёнком в следующей последовательности: совместное выполнение действий взрослого и ребёнка, отражённое выполнение действий ребёнком по показу взрослого, самостоятельное выполнение действий по словесной инструкции, самостоятельное выполнение действий в свободной деятельности.

При совместном выполнении действий ребёнку требуется постоянная помощь. Показав действия, взрослый берёт руку ребёнка в свою и ведёт её в нужном для совершения действия направлении (подталкивает мяч или шар, надевает кольцо на пирамидку, вставляет грибок в отверстие и т.д.). Ребёнок усваивает, что с каждым предметом можно выполнять ряд действий в определённой последовательности (куклу качать, кормить, одевать, гулять и т.д.). Постепенно действия детей с предметами становятся осмысленными, целенаправленными и переносятся в свободную деятельность. Затем ребёнок должен научиться понимать, что действие, выполняемое с одним предметом, может выполняться и с другим.

4. Предъявление речевого образца.

В ходе овладения детьми действиями педагог должен постоянно предоставлять образцы речевых высказываний. В процессе обучения детей следует не только комментировать свои действия и действия детей, но и задавать вопросы, побуждающие детей к ответам. Наряду с развитием понимания речи необходимо побуждать детей к активной речи. Активизация говорения достигается путём включения вопросов, ответы на которые ребёнок может заимствовать из только что прослушанного образца речи педагога.

Развивая речь ребёнка, необходимо разграничивать два типа заданий:

1) задания, направленные на развитие пассивной речи (показ предмета, манипулирование с ним: «Это мяч... Покажи мяч... Принеси мяч...»);

2) задания, направленные на развитие активной речи (обучение называнию предметов и действий с ними: «Кто это?» — «Киса». — «Как кричит киса?» — «Мяу»).

Развитие речи в связи с усвоением навыков самообслуживания и элементов труда

При формировании у детей навыков самообслуживания, культурно-гигиенических навыков и элементов труда целесообразно использовать различные речевые ситуации для работы по пониманию, усвоению и одновременно закреплению лексики. При осуществлении тех или иных видов деятельности у детей можно сформировать представление о том, какую пользу прино-

сит аккуратность, как складывать одежду, чтобы её потом было легко надеть, в какой последовательности это делать.

Не менее важную роль в развитии речи детей играет формирование навыков самообслуживания и элементов труда (дежурства детей, сервировка стола, уборка посуды после еды, раздача материалов и пособий, приготовленных воспитателем для занятия и т.д.). 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. Следует включать задания на преобразование слов с помощью суффикса (*сахар — сахарница, хлеб — хлебница*). При уборке постелей надо вырабатывать у детей умение в правильной последовательности складывать одеяло, застилать покрывало, ставить подушку и т.д.

Развитие речи в игровой деятельности

Коррекция речи, общего и речевого поведения дошкольников осуществляется не только на занятиях, но и в играх. В процессе игры формируется доброжелательное отношение к товарищам, воспитывается бережное отношение к игрушкам и материалам, привычка соблюдать установленный порядок.

Особое значение придаётся формированию положительных личностных навыков общего и речевого поведения, а также закреплению навыков пользования самостоятельной речью. Большое значение придаётся также развитию умения играть не только в коллективе, но и индивидуально, подчинять или ограничивать свои желания в соответствии с правилами игры, воспитанию волевых качеств: самоконтроля, ответственности за свои поступки, умения сосредоточиться, быть активным в играх и в то же время, если есть необходимость, уметь сдерживать свои чувства и желания.

Постоянно, в контакте с воспитателем, дети учатся отвечать на конкретные и общие вопросы; упражняются в кратких и развёрнутых ответах в зависимости от требований логопеда, воспитателя; отвечают в нормальном темпе, понятно для окружающих, достаточно громко, точно по смыслу. Неотъемлемую часть занятий составляет работа, направленная на развитие таких качеств, как сосредоточенность, умение быстро сообразить, вспомнить, принимать активное участие в диалоге, а когда не-

обходимо, воздерживаться от импульсивного высказывания. Специалистом формируется умение одновременно начинать и заканчивать работу, не опережая и не отставая от товарищей, вырабатывается нормальный темп деятельности, привычка работать старательно, дружно, последовательно, доводить начатое дело до конца, распределять внимание между двумя видами деятельности, рационально расходовать материал, правильно пользоваться пособиями, инструментами.

Развитие речи в ходе продуктивной деятельности

В специально организованной продуктивной деятельности возникают благоприятные ситуации, способствующие проявлению речевой активности детей. По замыслу педагога легко создаются специальные проблемные ситуации, позволяющие целенаправленно вводить в активную речь детей сложные грамматические категории и определённые синтаксические конструкции, совершенствовать связное высказывание.

Для развития речи детей традиционно используются следующие элементы занятий:

1) педагог обсуждает с детьми предстоящую деятельность, её этапы, выбор способов действия, объясняет смысл каждого действия и тем самым не только развивает активную речь детей, но и учит их работать по плану, выраженному в слове;

2) педагог напоминает о способах достижения цели по ходу выполнения задания и приучает вслушиваться в деловое высказывание, помогающее не отклоняться от цели деятельности, ведущее к осознанию зависимости между словом и образом действия, между конкретным действием и качеством ожидаемого результата, между реальной ситуацией и представляемой.

В практической деятельности это выражается следующими способами. Дети рисуют по своему замыслу, изображают сюжет, который определили для себя в словесной форме. В конце занятия педагог просит их рассказать о том, что получилось. Таким образом, дважды вербализованный сюжет варьируется в связном высказывании, речь становится мобильной и подвижной. Дети сооружают постройку по заранее заготовленному образцу, а потом сравнивают свою постройку с образцом; им необходимо различать и адекватно употреблять в активной речи не только названия предметов, но и слова, обозначающие действия с предметами и признаки действий. Дети готовят аппликацию по

словесному описанию, стараясь воспроизвести всё, что указано в инструкции. В конце занятия педагог предлагает вспомнить инструкцию и сравнить её с тем, что получилось. Таким образом, у детей воспитываются внимание к речи, умение получать и использовать выраженную в ней информацию, развивается умение активно пользоваться словом — описывать свои действия и оценивать результат. Дети участвуют в коллективной лепке, им необходимо содержательно общаться: формулировать общую цель, обсуждать тему, сюжет, композицию, распределять, кто что будет лепить, планировать свои действия, намечать план действия, сравнивать результат с замыслом и т.д. Педагог даёт образец того, как правильно можно построить своё высказывание в общем разговоре.

Таким образом, и замысел и результат — продукт детской деятельности — всегда чётко определены в слове, что позволяет использовать разнообразные её виды для коррекции недоразвития речи. А в логопедической группе ещё и сам процесс создания изобразительных работ полезно сопровождать речевыми высказываниями детей.

Традиционно в общеобразовательных группах выполнение предложенного педагогом задания проходит в тишине. Поэтому остановимся на некоторых специфических приёмах развития и активизации речи детей с общим недоразвитием речи на занятиях изобразительной деятельностью и конструированием.

Приёмы развития и активации речи на занятиях изобразительной деятельностью

1. Создание проблемной ситуации, формирующей коммуникативную направленность речи. Если кому-то из детей специально «забыть» положить лист бумаги (кисть, карандаш), ребёнок будет вынужден попросить недостающее, т.е. проявить речевую инициативу, используя нужные слова в нужной грамматической форме.

2. Использование комментирующей речи педагога непосредственно в процессе работы детей («Коля обмакивает кисточку в воду, а Таня уже обмакнула. Что значит обмакнуть? Это значит погрузить кисточку на короткое время в жидкость — в воду, краску, клей»). Если комментирующая речь педагога звучит систематически на каждом занятии, то дети привыкают работать при таком речевом фоне. Это ничуть не мешает им, а, наоборот, помогает усвоить изобразительные технические приёмы.

С помощью слова педагога дети начинают видеть себя со стороны, осознавать контекст своей деятельности, своё место в общем ритме творческой работы.

3. Проговаривание детьми своих действий. Постепенно комментирующая речь педагога из монолога превращается в диалог — неспешный разговор то с одним, то с другим ребёнком. Не шёпотом, а вслух.

(«Маша, ты рисуешь ствол всей кистью плашмя, а веточки как будешь рисовать?» — «Ствол толстый, поэтому я рисую всей кистью, а веточки тонкие, я их буду рисовать концом кисти». — «Коля, расскажи, какие деревья ты уже нарисовал?» — «Я нарисовал два дерева: одно большое, а другое маленькое, одно высокое, а другое низкое».)

Если диалоги будут звучать на занятиях систематически, то к концу года дети овладеют разнообразными синтаксическими конструкциями и будут свободно пользоваться словами в различных грамматических формах.

4. Проговаривание цели продуктивной деятельности дважды: перед тем как дети начнут действовать и после завершения действия, как его результат. Такое включение речи усиливает эмоциональное отношение детей к выполнению задания, помогает осознавать цель, постепенно формируется регулирующая функция речи.

5. Использование в речи большого количества приставочных глаголов. Сначала педагог проговаривает, что делают дети: режут бумагу, отрезают уголок, вырезают круг, разрезают лист, надрезают по сгибу и т.д. Позднее дети сами будут пользоваться приставочными глаголами и точно называть свои действия. Связь слова с действием намного ускоряет и облегчает процесс усвоения детьми приставочных глаголов, озвученные действия в изобразительной деятельности становятся более совершенными, осмысленными, целенаправленными, ритмичными, регулируемые.

6. Разговор с кисточкой. Этот приём педагог использует для ненавязчивого обучения детей умению формулировать различные вопросы и отвечать на них, подавать реплики, уточнять, давать объяснения и т.д. Так дети учатся вести содержательный диалог. Организация этого необычного диалога и его содержание зависят от творческих способностей самого педагога. Полезно использовать его перед началом занятия, в момент

формирования замысла или обследования объекта изображения.

7. Отчёт ребёнка о том, что он приготовил к занятию. Этот приём позволяет отработать интонацию перечисления в предложениях с однородными членами.

8. «Дорисовывание» словами своей незаконченной работы — рисунка, аппликации, постройки. Это действенный приём формирования мотива речевого высказывания и повод для связного высказывания творческого характера.

9. Похвала работы товарища. Хороший приём для активизации в речи притяжательных прилагательных, для упражнения в подборе определений и образных выражений.

10. «Почемучки». Эта работа направлена на закрепление умения задавать друг другу различные вопросы, в том числе по поводу изображённого на рисунке и аппликации.

Вне занятий детские работы могут оставаться ещё долгое время наглядной опорой для разнообразных речевых упражнений:

- речевых высказываний с обращением («Маша, смотри, на Алёшином рисунке...»);
- придумывания названий своему рисунку и рисунку товарища;
- сочинения рассказа или сказки к своей работе (особенно интересно оформить их в виде книжки-самоделки);
- разговора от лица изображённых живых и неживых объектов;
- сравнения двух работ и т.д.

Эти приёмы позволяют педагогу использовать любые благоприятные моменты на занятиях для расширения речевой практики детей. В продуктивных видах деятельности результативность речевой работы многократно усиливается за счёт:

— опоры на эмоционально-интеллектуальный опыт детей, их собственные неповторимые ассоциации;

— необходимости выделять, воспринимать, воспроизводить определённые свойства и отношения предметов, выражать их в слове;

— ситуации субъективного переживания ребёнком своей деятельности, от вынашивания замысла до конечного видимого результата;

— возможности создания проблемных ситуаций, проясняющих значения слов и побуждающих детей осуществлять выбор;

— возможности систематически сопровождать практические действия детей словесным обозначением пространственных отношений по вертикали (*внизу, наверху, под, над, на*) и по горизонтали (*рядом, около, справа, слева*).

Развитие речи в процессе формирования элементарных математических представлений

В процессе усвоения количества и счёта дошкольники учатся согласовывать в роде, числе, падеже существительные с числительными. Воспитатель формирует умение детей образовывать существительные в единственном и множественном числе (*гриб — грибы*). В процессе сравнения конкретных множеств дошкольники должны усвоить математические выражения: *больше, поровну, меньше*. При усвоении порядкового счёта ответы на вопросы: «Сколько?», «Который?», «Какой?» — помогают правильно согласовывать порядковые числительные с существительным. При знакомстве с величиной дети, устанавливая размерные отношения между предметами разной длины (высоты, ширины), учатся располагать предметы в возрастающем или убывающем порядке и отражать порядок расположения в речи, например: *шире — уже, самое широкое — самое узкое* и т.д.

На занятиях дошкольники усваивают геометрические термины: *круг, квадрат, овал, треугольник, прямоугольник, шар, цилиндр, куб*, учатся правильно произносить их и определять геометрическую форму в обиходных предметах, образуя соответствующие прилагательные (*тарелка овальная, блюдо круглое* и т.д.).

Воспитатель уделяет внимание совершенствованию умения ориентироваться в окружающем пространстве и понимать смысл пространственных и временных отношений (в плане пассивной, а затем и активной речи): *слева, справа, вверху, внизу, спереди, сзади, далеко, близко, день, утро, вечер, сегодня, завтра*.

В связи с особенностями психофизического развития детей с нарушениями речи необходимо специально формировать у них умение передавать в речи местонахождение людей и предметов, их расположение по отношению к другим людям и предметам («Миша позади Кати, перед Наташей»; «Справа от куклы сидит заяц, сзади — мишка, впереди машина»).

Воспитатель закрепляет умение понимать и правильно выполнять действия, изменяющие положение того или иного пред-

мета по отношению к другому. При определении отношений в активный словарь детей включаются слова-понятия: *сначала, потом, до, после, раньше, позже, в одно и то же время.*

Роль предметно-развивающей среды в преодолении речевых нарушений

Организация предметно-развивающей среды требует особого внимания воспитателя и учителя-логопеда, так как она является одним из условий полноценного развития личности ребёнка. Коррекционно-развивающая среда должна включать специальную программу и методику, дидактические материалы и пособия, игры и игрушки, иллюстративно-графический и литературный материал, а также современные технические средства. Чтобы систематизировать все виды работы по развитию речи, в учреждении желательно оборудовать кабинет развития речи, где могут быть сосредоточены методические материалы для педагогов и созданы условия для проведения разных видов занятий с детьми.

Особенности работы воспитателя и логопеда в коррекционных группах

Специфика и различия деятельности логопунктов и логопедических групп

Организационные особенности	Логопункт	Логопедическая группа
Место организации	В общеразвивающем, комбинированном, компенсирующем видах ДОУ	В комбинированном, компенсирующем видах ДОУ
Основание к зачислению	Диагностика логопеда ДОУ с 1 по 15 сентября	Направление ПМПК
Численность групп	Несколько общеразвивающих групп	Одна коррекционная группа
Контингент детей (преимущественно)	С нетяжёлыми речевыми нарушениями (ФНР, ФФНР), но в	Со сложными нарушениями (ОНР 1, 2, 3 уровня; осложнёнными

Организационные особенности	Логопункт	Логопедическая группа
	силу ряда факторов дети со сложными или сочетанными речевыми дефектами также могут быть зачислены в логопункт	формами ФФНР, заиканием)
Наполняемость	Максимальная — 35 чел., минимальная — не регламентируется	Для детей с общим недоразвитием — 10 чел., для детей с ФФНР — 12 чел., для заикающихся — 12 чел.
Формы работы	Индивидуальная, индивидуально-подгрупповая	Групповая (фронтальная), индивидуальная

Специфика работы воспитателя в группах компенсирующего типа определяется имеющимися у каждого такого дошкольника речевыми недостатками, неполной сформированностью процессов, тесно связанных с речевой деятельностью (внимания, словесно-логического мышления, пальцевой и артикуляционной моторики), характерологическими особенностями.

Перед воспитателем логопедических групп стоят следующие коррекционные задачи:

1. Постоянное совершенствование артикуляционной, тонкой и общей моторики.
2. Закрепление произношения поставленных логопедом звуков.
3. Развитие внимания, памяти, логического мышления в играх и упражнениях на бездефектном речевом материале.
4. Формирование связной речи.
5. Закрепление формирующихся навыков звуко-слогового анализа и синтеза (закрепление навыков чтения и письма).

Основными направлениями коррекционной работы воспитателя являются:

1. Артикуляционная гимнастика (с элементами дыхательной и голосовой). Выполняется в течение дня 3—5 раз.
2. Пальчиковая гимнастика.

3. Корректирующая мини-гимнастика для профилактики нарушений осанки, стопы. Выполняется ежедневно после сна.

4. Вечерние индивидуальные занятия воспитателя с детьми по заданию логопеда, закрепляющие звукопроизношение по индивидуальным тетрадам детей.

Содержание занятий определено программой и ориентировано на проговаривание слогов, слов, предложений на закрепляемый звук; повторение скороговорок, коротких рассказов, стихов; повторение лексико-грамматических упражнений; упражнения на развитие внимания, памяти, мышления.

Коррекционная работа проводится также вне занятий: во время режимных моментов, самообслуживания, хозяйственно-бытового труда и труда на природе, на прогулке, экскурсии, в играх и развлечениях. Особая значимость этой работы заключается в том, что она является широкой практикой свободного речевого общения детей и закрепления речевых навыков в их повседневной жизни и деятельности.

Эффективность коррекционно-воспитательной работы определяется чёткой организацией детей в период пребывания в детском саду, правильным распределением нагрузки в течение дня, координацией и преемственностью в работе логопеда и воспитателя. Необходимо учитывать разграничение функций логопеда и воспитателя. Например, в процессе работы по лексической теме логопед на групповых занятиях знакомит детей с каждой новой лексико-грамматической категорией, выделяя тех детей, для которых необходимо закрепление материала, и осуществляет эту работу на индивидуальных логопедических занятиях. Он руководит работой воспитателя по расширению, уточнению и активизации словарного запаса дошкольников на занятиях и в свободное от занятий время. Воспитатель, в свою очередь, проводит занятия по развитию речи, осуществляет ознакомление детей с окружающим миром и художественной литературой с учётом лексических тем. Пополняет, уточняет и активизирует словарный запас детей в процессе большинства режимных моментов, систематически контролирует грамматическую правильность речи детей в течение всего времени общения с ними.

Координация работы воспитателя и логопеда по коррекции звукопроизношения

Логопед	Воспитатель
Цель	
Исправляет нарушения речи: готовит артикуляционный уклад дефектных звуков, ставит их	Проводит коррекционную работу: автоматизирует поставленные звуки в словах, словосочетаниях, фразах
Подготовительный этап	
В зависимости от характера нарушения звука вырабатывает и тренирует движения органов артикуляционного аппарата, которые были неправильными и / или отсутствовали	По заданию логопеда в игровой форме закрепляет у детей движения и положения органов артикуляционного аппарата
Этап появления звука	
Занимается постановкой звука, предварительно отработывая артикуляционный уклад нужного звука; при этом использует специальные приёмы и отработанные на предыдущем этапе движения органов артикуляционного аппарата	Закрепляет произнесение звука, фиксируя внимание ребёнка на его звучании и артикуляции, используя картинки-символы и звукоподражания
Этап усвоения звука	
Автоматизирует поставленные звуки; вырабатывает дифференциацию звуков на слух и в произношении; последовательно вводит в речь (в слог, слово, предложение, потешки, стихотворения, рассказы, в самостоятельную речь)	Закрепляет поставленный звук, дифференциацию его со смешиваемыми фонемами на слух и в произношении, используя речевой материал, рекомендованный логопедом

Коррекционно-развивающая работа осуществляется в различных направлениях в зависимости от задач, поставленных логопедом. Во многих случаях она предшествует логопедическим занятиям, обеспечивая необходимую базу для формирования речевых умений, в других случаях воспитатель сосредоточивает своё внимание на закреплении достигнутых на занятиях логопеда результатов.

В задачу воспитателя также входит повседневное наблюдение за состоянием речевой деятельности детей в каждом периоде коррекционного процесса. В случае необходимости воспитатель в тактичной форме исправляет речь ребёнка. Исправляя ошибку, не следует повторять неверную форму или слово, указав на сам факт ошибки, нужно дать речевой образец и предложить ребёнку произнести слово правильно. Важно, чтобы дети под руководством воспитателя научились слышать грамматические и фонетические ошибки в своей речи и самостоятельно исправлять их, для этого воспитатель привлекает внимание ребёнка к его речи, побуждает к самостоятельному исправлению ошибок.

Содержание работы воспитателя по подготовке детей к логопедическим занятиям и по закреплению речевого материала

Рассмотрение всего педагогического процесса с точки зрения взаимодействия взрослого и детей даёт возможность одновременно учитывать форму организации деятельности как воспитанников, так и педагога. Использование этой модели позволяет распределить решение любых развивающих целей по трём блокам общего педагогического процесса.

Специально организованное обучение в форме занятий реализует цели, достижение которых требует систематической постановки перед детьми особых заданий в строгой последовательности. На этих же занятиях решаются задачи по формированию у детей элементов учебной деятельности.

Совместная деятельность воспитателя с детьми решает задачи по развитию социальных навыков, по освоению разных видов деятельности, по приобщению к искусству, по развитию речи и др.

Свободная самостоятельная деятельность отвечает потребности ребёнка свободно выбирать занятия на основе своих инте-

ресов и склонностей, обеспечивает возможности саморазвития, самореализации, развивает умение действовать совместно со сверстниками, формирует коммуникативную функцию речи.

Осуществление взаимосвязи в работе педагогического коллектива при реализации коррекционно-развивающих задач требует учёта следующих требований:

- коррекционные задачи не подменяют собой выполнения общих программных задач, вся работа с детьми должна носить коррекционную направленность;

- организация, формы работы и привлекаемый материал выбираются в соответствии с особенностями детей конкретной группы;

- приёмы работы должны различаться в зависимости от основных задач, типа общеобразовательного занятия, от конкретного режимного момента и ситуации;

- работа над определённой грамматической формой и конструкцией предложения не исключает использования других форм и конструкций в речи воспитателя и детей;

- работа по каждому лексико-грамматическому циклу не должна ограничиваться периодом, указанным в годовом плане. В это время она лишь носит наиболее сконцентрированный и целенаправленный характер. Эта работа начинается как можно раньше, и для её проведения используется каждый удобный момент. В течение всего последующего обучения осуществляются закрепление, усложнение, дифференциация изученного материала. Дети должны проявлять всё большую самостоятельность и творчество в использовании его на практике.

Физическое развитие

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

В процессе правильно организованных занятий необходимо устранить нескоординированные, скованные, недостаточно ритмические движения. Обращается специальное внимание на особенности психомоторного развития детей, которые должны учитываться в процессе занятий (дети с речевой патологией, имеющей органическую природу нарушения, обычно различа-

ются 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 ЦНС в виде стёртых парезов, приводящих к двигательной неловкости, малому объёму движений, недостаточному их темпу и переключаемости.

Коррекция особенностей моторного развития детей осуществляется за счёт специальных упражнений и общепринятых способов физического воспитания. Работа направлена на нормализацию мышечного тонуса, исправление неправильных поз, развитие статической выносливости, равновесия, упорядочение темпа движений, синхронного взаимодействия между движениями и речью, запоминание серии двигательной координации, необходимой для полноценного становления навыков письма.

Литература

1. *Волосовец Т.В., Сазонова С.Н.* Организация педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида: практическое пособие для педагогов и воспитателей. М.: ВЛАДОС, 2004.

2. *Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой.* М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011.

3. *Коррекция нарушений речи у дошкольников: обучение детей с общим недоразвитием речи в условиях ДОУ / под ред. Л.С. Сековец.* М.: АРКТИ, 2006.

4. *Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В.* Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. М.: Просвещение, 2008.

Раздел 4

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Детский церебральный паралич — это группа детских заболеваний, обусловленных поражением нервной системы и сопровождающихся отсутствием или ограничением произвольных движений.

Различают три степени тяжести этого заболевания. При лёгкой степени ДЦП ребёнок может самостоятельно двигаться, владеет навыками самообслуживания. При средней степени тяжести малышу требуется помощь со стороны взрослых. В случае тяжёлого течения ДЦП ребёнок полностью зависит от окружающих.

Существует несколько форм ДЦП. Клинические проявления и проблемы, связанные с ДЦП, могут колебаться от незначительных к очень выраженным. Тяжесть проявления связана с массивностью повреждения мозга.

Двигательный церебральный паралич проявляется в двигательных расстройствах. При одних формах заболевания больше страдают руки, при других — ноги; иногда поражаются обе руки и обе ноги. Кроме того, нарушения движений могут носить односторонний характер.

По состоянию интеллекта дети с ДЦП составляют разнородную группу. В ряде случаев интеллект может быть близок к норме, в других отмечается умственная отсталость.

В структуре дефекта у детей с ДЦП значительное место занимают нарушения речи, частота которых составляет до 80%. У некоторых детей при достаточном объёме движений, при нормальном мышечном тоне отмечаются нарушения, которые носят название апраксии (неумение выполнять целенаправленные практические действия, движения). Такие дети с трудом осваивают навыки одевания, раздевания, застёгивания пуговиц, зашнуровывания ботинок, затрудняются в конструировании из кубиков, палочек и т.д. В ряде случаев двигательная недостаточность проявляется в нарушениях равновесия и координации движений. При этих формах заболевания походка длительное

время остаётся неустойчивой, дети часто падают, не могут свободно, без поддержки, прыгать, бегать. Все целенаправленные движения детей неточны, несоразмерны. При некоторых формах заболевания затруднено выполнение всех произвольных движений, главным образом из-за насильственных, непроизвольных движений — гиперкинезов. Насильственные движения могут иметь различный характер и охватывать мышцы лица, головы, шеи, туловища, верхних и нижних конечностей. Они резко усиливаются при волнении, при утомлении и особенно при попытках выполнить определённые действия.

Независимо от степени двигательных дефектов у детей с церебральным параличом встречаются нарушения эмоционально-волевой сферы, поведения, интеллекта. Эмоционально-волевые нарушения проявляются в повышенной возбудимости ребёнка, чрезмерной чувствительности по всем внешним раздражителям и пугливости. У одних детей отмечаются беспокойство, суетливость, расторможенность, у других, напротив, вялость, пассивность, безынициативность и двигательная заторможенность. Интеллектуальное развитие часто неравномерно задержано: одни психические функции развиваются соответственно возрасту, другие значительно отстают.

Формирование навыков самообслуживания и социально-бытовой ориентации

Дети с церебральным параличом испытывают особые трудности при овладении навыками самообслуживания (умением самостоятельно есть, одеваться и раздеваться, общегигиеническими навыками). Нарушения двигательного и психического развития при ДЦП, трудности, которые испытывают дети в повседневной практической жизни, гиперопека со стороны родителей — всё это снижает мотивацию к овладению навыками самообслуживания и социально-бытовой ориентировки. Несформированность мотивации к самообслуживанию может стать причиной бездельного образа жизни, фактором, тормозящим дальнейшее овладение трудовыми и профессиональными навыками.

При формировании навыков самообслуживания и бытовой ориентации необходимо учитывать наличие у детей с церебральным параличом целого ряда нарушений общей моторики и функциональных движений кисти и пальцев рук, речи, познава-

тельной деятельности, в частности, недостаточность пространственных представлений. Обучение должно быть максимально индивидуализировано в зависимости от двигательных возможностей ребёнка. Важно, чтобы двигательные умения включались в повседневную жизнь и практическую деятельность, постоянно развивались и постепенно становились автоматизированными навыками. Все бытовые умения и навыки отрабатываются в пассивно-активной форме (с помощью педагога или родителей), постепенно роль взрослого уменьшается и, наконец, ребёнок, по возможности, овладевает самостоятельным выполнением различных действий. Педагоги и родители должны быть предельно внимательны к ребёнку и часто хвалить его даже за самые небольшие достижения. Не следует постоянно указывать ребёнку на его ошибки и неправильные движения. Если взрослый, пытаясь обучить ребёнка, нервничает, спешит, тот быстро теряет интерес к деятельности, которая вызывает у него затруднения, и долго будет требовать, чтобы его кормили, одевали, причёсывали, умывали.

Важной задачей при развитии навыков самообслуживания является обучение самостоятельному приёму пищи. Одной из главных причин, затрудняющих формирование этого навыка, является недостаточное развитие у детей зрительно-моторной координации, схемы движения «глаз — рука» и «рука — рот». Эти схемы движения необходимо развивать, начиная работу ещё на первом году жизни. Для того чтобы у ребёнка развивались необходимые предпосылки для формирования навыка самостоятельного приёма пищи, уже на первом году жизни в момент кормления надо тянуть руки ребёнка к бутылочке с молоком, помогать ему направлять руки ко рту, препятствуя только сосанию большого пальца. Если взрослый поит ребёнка из чашки, надо класть его руки на или под руки взрослого, держащего чашку. Во время кормления ребёнку необходимо надевать фартук или нагрудник с глубоким карманом внизу. Если у ребёнка ещё слабо развиты реакции равновесия, обучать навыкам самостоятельного приёма пищи надо, посадив его на специальный стул так, чтобы обе руки были свободны. Для большей устойчивости этого положения ребёнка можно фиксировать поясом. Если у ребёнка сильно выражены произвольные движения, и он с трудом сохраняет равновесие в положении сидя, необходимо фиксировать его стопы. Однако все приспособления для фикса-

ции должны использоваться как временные средства в начале обучения. Начинать обучение рекомендуется с приёма твёрдой пищи, затем использовать густую и полужидкую пищу (каши, пюре). Вначале прививают навык подносить свою руку ко рту, затем брать кусок хлеба, бублик, сухарь, ложку и подносить их ко рту. На первых занятиях лучше использовать небьющиеся чашки и тарелки. Желательно, чтобы ложки, а позже вилки, которыми пользуется ребёнок, имели пластмассовые рукоятки, так как такие приборы меньше скользят по поверхности стола. Для начального обучения приёму пищи лучше использовать десертную ложку. Для более удобного захвата ручку ложки можно изменить (изогнуть, подобрать толщину, длину). При сильно выраженных гиперкинезах, атаксии тарелку нужно закрепить. Важно научить ребёнка брать кружку или чашку, удерживать её в одной или двух руках и пить из неё. При обучении питью можно сначала использовать резиновую трубку, соломинку, поильник с носиком, кружку с двумя ручками, пластмассовый стакан с вырезанным краем. Ребёнка с церебральным параличом надо обязательно приучать есть за общим столом с другими членами семьи. При обучении ребёнка самостоятельному приёму пищи важно помнить и о развитии общегигиенических навыков: мытьё рук до и после еды (с мылом и без), вытирание рта и рук салфеткой.

Обучая ребёнка правильно умываться, нужно прививать ему умение совершать действия в определённой последовательности. На первых этапах можно показать и объяснить самые простые действия (засучить рукава, смочить руки водой, потереть ладони). Позже, когда у ребёнка образуются отдельные умения, нужно усложнить требования — учить открывать и закрывать кран, пользоваться мылом, полотенцем. Постепенно нужно научить детей чистить зубы, умываться, вытираться, причёсываться.

Формируя навыки самообслуживания, важно обучить ребёнка действиям, которые требуется выполнять во время раздевания и одевания. Начинать учить снимать и надевать одежду лучше с вещей, не требующих застёгивания. Позднее применяются различные приспособления для тренировки таких тонких движений, как расстегивание и застегивание пуговиц (сначала больших, потом мелких), расшнуровывание и шнурование ботинок. Эти же навыки тренируются при раздевании и одевании больших кукол: после закрепления в играх на кукле они пере-

носятся на самого ребёнка. Важно обучить ребёнка различным действиям во время одевания. Эти занятия лучше проводить в игровой форме на специальной раме. Вначале надо научить ребёнка расстёгивать большие пуговицы, затем маленькие. После этого следует научить его расшнуровывать и зашнуровывать ботинки.

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

Обязательно нужно стимулировать и поощрять стремление ребёнка к самостоятельной деятельности. Если ему хочется всё делать самому, педагоги и родители должны оказывать лишь необходимую помощь. В дальнейшем по мере усвоения навыка потребность в непосредственной помощи взрослого при выполнении определённых движений постепенно снижается. При этом важно учитывать возможности ребёнка и чётко знать, что можно от него потребовать и в каком объёме. Все занятия лучше проводить в игровой форме и обязательно поощрять ребёнка за правильное выполнение действий, результаты которых он всегда должен видеть.

Формирование действий с предметами, подготовка руки к письму

Формирование действий с предметами также должно проходить поэтапно. Детей с церебральным параличом необходимо научить ощупывать свои руки, ноги, предметы, игрушки. Все возможные движения (дотянуться до игрушки, оттолкнуть её, взять, помахать и т.д.) необходимо специально формировать, даже в том случае, если ребёнок ещё не сидит.

Формирование целенаправленных движений рук можно начать с обучения простейшим играм «Ладушки», «Сорока-белобока». Эти игры предполагают выполнение определённых действий: погрозить пальцем, указать пальцем на предмет и т.п.

Можно использовать имитационные движения: «петушок машет крыльями», «у мельницы крутятся крылья», «дровосек колет дрова». Необходимо спокойно, в медленном темпе привносить каждое новое движение, показывать рукой ребёнка, как оно выполняется, затем предложить выполнить самостоятельно (при необходимости помогать и корректировать). Если ребёнок недостаточно чётко выполняет задание, ни в коем случае нельзя показывать своё огорчение, надо повторить несколько раз данное движение.

Иногда затруднения в движениях руки вызваны повышением тонуса в сгибательных группах мышц кисти. В таком случае работу для развития движений пальцев следует начинать после расслабления руки. Взрослый плавными движениями потряхивает руку ребёнка, начиная от плеча. Дети сами могут выполнять имитационные движения: «стряхивать с кисти воду», «полоскать бельё», «погладить кошку» и т.д.

Важно сформировать различные способы удержания предметов (в соответствии с их размером, формой, качеством). Необходимо помнить, что недифференцированный захват и изменения в положении большого и указательного пальцев особенно резко мешают предметной деятельности и письму, поэтому необходимо прививать детям правильные способы захвата, начиная с игрушек и двигательных действий с ними. Для детей, которые с трудом сгибают и противопоставляют большой палец, указательный и средний пальцы, можно предложить следующее упражнение: руки лежат на столе, предплечья фиксирует взрослый. Ребёнок старается взять большим, указательным и средним пальцами палочку, мелок, карандаш, ручку, приподнять на 10—12 см над столом, а затем опустить.

В дальнейшем при подготовке руки к письму следует выполнять следующий ряд упражнений (вначале с неотточенными карандашами). На столе, за которым сидит ребёнок, лежит несколько карандашей с ребристой поверхностью. Педагог садится справа от ребёнка, показывает, как нужно правильно держать карандаш. Затем ребёнок выполняет то же самостоятельно, после заданная поза пальцев воспроизводится без карандаша. Ребёнок берёт карандаш и крепко удерживает его пальцами, взрослый тянет карандаш вверх, вниз, вправо, влево, с одного и другого конца.

Первые занятия, тренирующие умение рисовать и писать карандашом, рекомендуется проводить в следующей последовательности:

1. Проверить, правильно ли стоит стул, удобно ли сидеть ребёнку.

2. Научить ребёнка правильно располагать на столе тетрадь.

3. Положить правую (пишущую) руку, взять какой-либо цветной карандаш, например красный. При выполнении этого задания важно следить за тем, чтобы ребёнок не напрягался, не изгибался, не отводил в сторону лицо и глаза, не сдвигал и не сгибал правую руку, не снимал её со стола.

4. Выполнить несколько движений правой (пишущей) рукой, принимая правильную позу для письма.

5. Поставить несколько точек на листе бумаги с помощью движений пальцев, не сдвигая руки, не напрягаясь.

6. Провести черту сверху вниз (к себе) на то расстояние, на которое возможно сделать это движение кисти.

7. Положить карандаш на стол, расслабить правую руку.

Все задания повторяются несколько раз в той же последовательности, педагог только меняет карандаш или ручку по цвету (зелёный, красный, жёлтый).

Литература

1. *Архипова Е.Ф.* Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. М.: Просвещение, 1989.

2. *Бот О.С.* Игры и упражнения для тренировки тонких движений пальцев рук детей с задержкой речевого развития // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи: сб. науч. трудов. М., 1982.

3. *Ермолаева М.В.* Психологические рекомендации и методы развивающей и коррекционной работы с дошкольниками. М.: Издательство «Институт практической психологии», 1998.

4. *Ипполитова М.В., Бабенкова Р.Д., Мастюкова Е.М.* Воспитание детей с церебральным параличом в семье. М.: Просвещение, 1993.

5. *Коррекционно-развивающая среда для детей дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата / Л.М. Тонконог, Л.С. Гапшина, В.Н. Малышева и др. М.: Школьная Пресса, 2003.*

6. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технология обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. М.: Издательский центр «Академия», 2001.

7. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? М.: Флинта, 1998.

8. Стребелева Е.А. Специальная дошкольная педагогика. М.: Издательский центр «Академия», 2002.

Раздел 5

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

Ранний детский аутизм является врождённым синдромом, для которого характерен особый тип нарушения психического развития. Критериями постановки данного диагноза являются трудности коммуникации, т.е. аутизм как таковой — стереотипное поведение ребёнка, особая задержка и нарушение развития речи, прежде всего её коммуникативной функции, раннее появление (до 2,5 лет) указанных расстройств.

Основными проявлениями синдрома, которые наблюдаются при всех его разновидностях, являются: 1) выраженная недостаточность или полное отсутствие потребности в контакте с окружающими; 2) эмоциональная холодность или безразличие к близким; 3) страх новизны, любой перемены в окружающей обстановке; 4) однообразное поведение со склонностью к стереотипным движениям.

Обычно выделяются три основные области, в которых аутизм проявляется особенно ярко:

- 1) речь и коммуникация;
- 2) социальное взаимодействие;
- 3) воображение, эмоциональная сфера.

Формирование навыков коммуникации является важной целью коррекционной помощи детям с ранним детским аутизмом. Главная задача педагога — вовлечь ребёнка в индивидуальную и совместную деятельность. С этой целью нужно применять в работе с ним как можно больше разнообразных форм взаимодействия, обогащая его эмоциональный и интеллектуальный опыт.

Для того чтобы понять, с чего начать коррекционную работу, необходимо определить ведущее направление: развитие речи, навыков социального взаимодействия, воображения. В свою очередь, выбор направления будет зависеть от потребностей конкретного ребёнка. В одном случае необходимо в первую очередь обучить его навыкам самообслуживания, в другом — снизить уровень тревожности, провести работу по снятию страхов, налаживанию первичного контакта, созданию положительного эмоционального климата и комфортной психологической атмосферы для занятий. На первых этапах работы для педагога часто

более важно сформировать у ребёнка желание учиться, чем добиться усвоения учебного материала.

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

С этой целью в помещении, где находится аутичный ребёнок, можно разместить так называемые операционные карты, на которых в виде символов обозначена чёткая последовательность действий. Так, схему, отражающую нужную последовательность действий ребёнка при сборах на прогулку, можно нарисовать на шкафчике.

Дети с аутизмом с удовольствием складывают мозаики и головоломки, поскольку они доступны и понятны им. Работая по схеме, дети видят конечный результат, которого надо достичь.

Дети с нарушениями в общении любят заниматься коллекционированием, поэтому их можно и нужно привлекать к работе по сортировке предметов. Они могут стать неоценимыми помощниками воспитателя в тех случаях, когда нужно, например, разложить карандаши по цвету, кубики по размеру, вырезанные шаблоны по форме. В школе можно привлекать таких детей к созданию и сортировке гербариев, коллекций камней, ракушек, фотографий. Они неплохо справляются с ведением ежедневных записей-наблюдений за животными в живом уголке (но не на первых стадиях работы).

Ребёнок с аутизмом плохо осознаёт своё тело. У него может быть нарушена пространственная ориентация, поэтому полезно разместить в групповой комнате несколько зеркал на уровне глаз ребёнка. Время от времени воспитатель может привлекать вни-

мание ребёнка к его отражению. Этот приём даёт положительные результаты. Лучше осознать своё тело ребёнку с аутизмом поможет следующее упражнение. Ребёнок ложится на большой лист бумаги (по его росту), педагог или дети из группы обводят контур его тела, а затем вместе, называя вслух части тела и предметы одежды, закрашивают этот контур.

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

Иногда ребёнку с аутизмом необходима физическая помощь в организации действия: взрослый в буквальном смысле «работает» руками ребёнка, пишет или рисует вместе с ним, держа карандаш.

Детям с аутизмом трудно осваивать любой новый вид деятельности, но они всегда стремятся выполнить всё хорошо, поэтому на первых этапах работы надо подбирать такие задания, с которыми они обязательно справятся. Доброжелательный тон и слова поддержки создадут положительную эмоциональную атмосферу, которая со временем поможет сделать ваше взаимодействие с ребёнком более эффективным.

Детям с аутизмом свойственна психическая пресыщаемость, они быстро истощаются физически, поэтому для них необходим индивидуальный ритм работы, более частое переключение с одного вида деятельности на другой.

Для улучшения пространственно-временной ориентации ребёнка с аутизмом необходима терпеливая работа педагога. Можно составить план группы с указанием расположения предметов; оформить расписание дня, используя символы и рисунки. Однако недостаточно просто составить и повесить схемы, необходимо как можно чаще «путешествовать» с ребёнком по ним, узнавая и называя предметы (на первых этапах, если ребёнок не захочет повторять названия, воспитатель или учитель может делать это сам).

Как отмечалось выше, детям с аутизмом свойственны бесцельные монотонные движения, раскачивания. Отвлечь их от

стереотипного ритма можно, используя эмоционально насыщенные ритмические игры и танцевальные движения. Регулярные занятия будут способствовать уменьшению двигательных расстройств.

Если ребёнок не принимает инструкций и правил, которые вы ему предлагаете, ни в коем случае не навязывайте их насильно. Лучше присмотритесь к тому, что и как хочет делать он сам, подыграйте ему, займитесь тем, что ему интересно. Это поможет наладить с ребёнком контакт, дать почувствовать ему себя успешным и значимым для окружающих.

Формирование коммуникативных навыков

Первый этап. Первичный контакт

Адаптационный период работы с ребёнком чаще всего растягивается на несколько дней, поэтому к формированию взаимодействия ребёнка с педагогом можно приступать уже на 2—3 занятии, после установления формального контакта с ребёнком. Формально установленный контакт предполагает, что ребёнок почувствовал «неопасность» ситуации и готов находиться в одном помещении с педагогом. За это время определяются средства, способные привлечь внимание ребёнка (вестибулярные — раскачивание на качелях, тактильные — щёточка, сенсорные — трещотка, пищевые или др.).

Второй этап. Первичные учебные навыки

В случае, когда у ребёнка имеется выраженная отрицательная реакция на занятия за столом, лучше сначала раскладывать приготовленный для урока материал (мозаика, бусы и т.п.) там, где он лучше чувствует себя, например на полу. Картинку и игрушку, на которую ребёнок обратил внимание, нужно переложить на стол и как бы забыть о ней. Вероятнее всего, ребёнок будет невзначай подходить к столу и брать в руки уже знакомые предметы. Постепенно страх исчезнет, и можно будет проводить занятия за столом. Для того чтобы помочь ребёнку ориентироваться на рабочем месте, желательно сделать разметку на столе или парте: нарисовать контуры тетради или листа, линейки, ручки. Тогда ему легче будет привыкнуть к своей парте и осмыслить, что от него требуется. Если ребёнок работает в прописях, можно указывать в них стрелками направление движения руки.

Аутичным детям рекомендуется давать графические задания, в которых требуется узнать и дорисовать какую-то деталь предмета, а не нарисовать его полностью.

Должна проводиться работа над опорными коммуникативными навыками. Как замена взгляда «глаза в глаза», сначала вырабатывается фиксация взора на картинке, которую педагог держит на уровне своих губ. Если ребёнок не реагирует на обращение, нужно мягко повернуть его за подбородок и дожидаться, когда взор скользнёт по предъявляемому материалу. Постепенно время фиксации взора на картинке будет возрастать и заменяться взглядом в глаза. На этом этапе используется минимальное количество речевых инструкций: «Возьми», «Положи». Чёткость их выполнения важна для дальнейшего обучения. В качестве стимулирующего материала подойдут парные картинки или предметы. Желательно, чтобы ребёнок фиксировал взгляд на картинке до момента её передачи в его руки. Этого можно добиться простым способом: вместе с картинкой педагог держит в руке лакомство. Ребёнок отслеживает приближение к нему вкусного кусочка (с карточкой) и получает его, если удерживает взор на картинке достаточное время.

Третий этап. Работа над указательным жестом и жестами «да», «нет»

Спонтанное применение жестов «да», «нет» и указательного жеста детьми, страдающими тяжёлыми формами аутизма, может возникнуть к 7—8 годам, а может и совсем не проявиться, что чрезвычайно затрудняет общение с этими детьми. Специальный тренинг позволяет сформировать эти жесты и ввести их в ежедневное общение ребёнка с близкими людьми.

На занятиях педагог регулярно задаёт вопросы: «Ты разложил картинки?», побуждая его утвердительно кивнуть головой. Если ребёнок не делает этого самостоятельно, следует слегка нажать ладонью на затылочную область его головы. Как только жест стал получаться, пусть с помощью рук педагога, вводим жест «нет». Сначала используются те же вопросы, но задаются они, пока задание не завершено. Затем жесты «да», «нет» употребляются в качестве ответов на различные вопросы. Одновременно отрабатывается указательный жест. К словесным инструкциям: «Возьми», «Положи» добавляем ещё одну: «Покажи». Педагог фиксирует кисть ребёнка в положении жеста и учит чётко уста-

навливать палец на нужном предмете или картинке. Несмотря на некоторую механистичность в использовании жестов, нужно поощрять их применение ребёнком, так как этот минимальный набор невербальной коммуникации позволяет родителям определять желания ребёнка, тем самым устраняя многие конфликтные ситуации.

Игровая деятельность

На первых этапах работы с детьми с аутизмом рекомендуется предлагать игры с жёсткой последовательностью действий и чёткими правилами, а не сюжетно-ролевые, где необходима диалоговая речь. Для закрепления навыков каждую игру следует проиграть несколько раз, тогда она может стать своего рода ритуалом, что так любят дети данной категории. Во время игры взрослый должен постоянно проговаривать свои действия и действия ребёнка, обозначая словами всё, что происходит. При этом педагога не должно обескураживать то, что ребёнок не проявляет ни малейшего интереса к словам. Не надо отчаиваться: многократное повторение одной и той же игры, одних и тех же слов принесёт свои плоды — ребёнок сможет включиться в общую деятельность.

Любые задания должны предлагаться в наглядной форме, объяснения должны быть простыми, повторяющимися по несколько раз с одной и той же последовательностью, одними и теми же выражениями. Речевые задания должны предъявляться голосом разной громкости, с обращением внимания на тональность. На последующих этапах работы по-прежнему решается задача усложнения деятельности, с постепенным переходом от индивидуальной к направленным групповым занятиям, ещё позднее — к сложным играм, упражнениям в группах по 3—5 и более детей.

Формирование понятий «съедобное», «несъедобное»

Данная работа проводится с целью:

- сократить оральные аутостимуляции;
- дифференцировать ротовой и носовой выдох;
- предотвратить бытовые проблемы, связанные с «поеданием» ребёнком приятно пахнущих, но несъедобных веществ.

На первом этапе нужно научить ребёнка отличать резкий неприятный запах от приятного запаха, издаваемого съедобным

продуктом. Неприятный, отталкивающий запах издаёт нашатырный спирт. Ватку, смоченную нашатырным спиртом, кладут в бутылочку. Бутылочку подносят к носу ребёнка и предлагают понюхать. Когда он отшатнётся от запаха, следует прокомментировать ситуацию словами: «Плохо пахнет. Нельзя есть!» Затем предложить понюхать другую бутылочку, в которую положен кусочек чего-либо съедобного, имеющего приятный узнаваемый запах (банан, апельсин, лимон и т.д.). Бутылочки должны иметь внешние различия (лучше по форме и размеру), так как задача взрослого — выработать реакцию на вид ёмкости. На 2—3 занятии ребёнок будет сразу отвергать предложение понюхать нашатырный спирт и соглашаться нюхать приятный, «вкусный» запах, тем более что вы будете подкреплять ощущение аромата вкусом самого продукта.

На втором этапе ребёнок учится различать приятные, «вкусные», запахи и приятные, но «невкусные». На занятиях используются парфюмерные и моющие средства, имеющие приятный запах. На столе выкладываются два или больше съедобных продукта с выраженными ароматами (яблоко, огурец) и т.д. Кусочки этих же образцов помещают в бутылочки. Ребёнок нюхает бутылочку и находит соответствующий продукт на столе: «Да, приятно пахнет, это вкусно. Можно съесть». Затем ребёнку предлагается понюхать ёмкость, содержащую ароматное, но несъедобное вещество (например, шампунь). Допустимо лизнуть капельку вещества и дать отрицательную оценку: «Пахнет приятно, но невкусно! Нельзя есть!» Когда ребёнок начнёт справляться с различением запахов в ситуации занятия, данный навык переносится в реальные условия (кухня, ванная комната). Ребёнка подводят к холодильнику, предлагая понюхать и попробовать различные продукты, повторяя при этом: «Приятно пахнет, вкусно. Можно есть». Определяя аромат парфюмерного или моющего средства, использование которого принято в семье ребёнка, следует не забывать повторять: «Приятно пахнет, но это невкусно! Нельзя есть!»

На третьем этапе ребёнок обучается дифференциации носового и ротового вдоха-выдоха. Уже на втором этапе, различая по запаху съедобные и несъедобные продукты и вещества, нужно обращать внимание ребёнка на то, что мы нюхаем носом, а едим ртом. Если малыш выдаёт выраженные разные реакции на продукты питания и на средства гигиены и бытовой химии,

следует добавлять дополнительные комментарии: «Понюхай носиком!» — при вдохе, «Ах, вкусно!» — при выдохе через рот. Чтобы зафиксировать чёткий ротовой выдох, на первых порах необходимо зажимать нос ребёнка пальцами. Как только выдох прекратится, нужно уловить момент, когда рот ребёнка начнёт закрываться, и дать ему кусочек лакомства, сказав: «Ам!» После того как данный приём будет достаточно отработан, заменить некоторые комментарии на новые, более привычные для логопеда: «Вдохни через нос» (вместо «Понюхай»), «Выдохни через рот» (вместо «Ах, вкусно!»), «Закрой рот» (вместо «Ам!»).

Уже на втором этапе может снизиться количество оральных аутостимуляций. Необходимо периодически, подкрепляя выработанные навыки, 1—2 раза в неделю проверять, не забыл ли ребёнок знакомые запахи.

Работа с родителями ребёнка с ранним детским аутизмом

Чтобы лучше понять ребёнка и оказать ему посильную помощь в адаптации к детскому коллективу, педагогу необходимо работать в тесном взаимодействии с родителями.

Установить эмоциональный контакт с ребёнком и привить ему навыки социального поведения может помочь семейное чтение. Лучше всего читать, посадив ребёнка на руки (тактильные ощущения будут способствовать укреплению контактов родителя с ребёнком). Желательно медленное, поэтапное, тщательное, эмоционально насыщенное освоение художественных образов литературных героев. Лучше читать и обсуждать книгу не один раз. Это поможет ребёнку научиться лучше понимать себя и других, а вновь образованные стереотипы общения снизят тревожность и повысят его уверенность в себе.

Режим дня ребёнка

Коррекция раннего детского аутизма включает в себя не только специальные психологические и педагогические занятия с ребёнком, но и создание особого режима домашней жизни, стимулирующего его общее развитие, так как в процессе работы количество тренируемых произвольных навыков всё возрастает. Поддержание режима дня важно для всех детей, для ребёнка же с синдромом аутизма создание особого режима всей жизни имеет

первостепенное значение — это необходимое условие развития. Распорядок дня должен иметь определённую последовательность и повторяемость. Тогда хаос и фрагментарность в сознании ребёнка постепенно перерастут в более целостную картину мира, а упорядоченная, предсказуемая жизнь поможет организовать его поведение.

Родители, здороваясь утром при пробуждении ребёнка, должны ласково улыбнуться ему, помочь потянуться, сопровождая действия проговариванием весёлой потешки. Не может быть стандартного режима дня — временной распорядок жизни каждого ребёнка индивидуален и по-разному эмоционально наполнен, меняется с возрастом. В организации режима дня следует опираться на следующие составляющие:

- возраст ребёнка (например, в младенчестве ребёнок много спит, а в дошкольном возрасте может долго играть и заниматься);

- биологические ритмы ребёнка, которые проявляются прежде всего в особенностях чередования периодов сна и бодрствования. Ребёнок может спать мало или нуждаться в продолжительном времени для сна; поздно ложиться и поздно вставать («сова») или рано ложиться и рано вставать («жаворонок»). Эти особенности обусловлены типом высшей нервной деятельности ребёнка, который не поддаётся изменению;

- традиции семьи: как в ней принято начинать день, питаться (в некоторых семьях «хватают на лету», в других еда — целый ритуал), проводить вместе время и т.д. Обычно взрослые приносят традиции и сам стиль отношений в собственную семью из родительской. Сюда же можно отнести и передаваемые из поколения в поколение игры, стишки, шутки, колыбельные и сказки;

- возможности семьи (например, может ли кто-нибудь из взрослых постоянно находиться рядом с ребёнком в течение дня) и т.п.

Таким образом, режим дня ребёнка складывается, исходя из его индивидуальных физиологических особенностей, а также особенностей внутрисемейных отношений, т.е. здесь сочетаются физиологические и социальные аспекты. При этом режим дня ребёнка не статичен, а меняется по мере его развития и постепенного взросления.

Режим дня ребёнка обычно складывается естественным путём. Но для аутичного ребёнка требуется специальная работа по организации режима: ведь он может не выражать актив-

но свои физиологические потребности. Кроме того, не происходит спонтанного усвоения социального смысла происходящего, ребёнок не понимает, почему повторяются те или иные действия. Его поведение в быту — часто лишь пассивное подчинение предложениям и требованиям взрослого.

Предлагаются следующие рекомендации по организации режима дня:

1. Эмоциональный комментарий всего, что происходит в течение дня. Нужно постоянно объяснять ребёнку, что происходит, заражая его при этом своим восприятием. Вы — «окошко», через которое ребёнок выглядывает в окружающий мир. Не следует забывать: всё, что для вас само собой разумеется, что обычный ребёнок усваивает спонтанно, для аутичного ребёнка трудно и требует специальной работы. Комментирование поможет ребёнку осмыслить происходящее, понять, почему всё происходит так, а не иначе. Это позволяет избежать механического повторения действий, а также помогает ребёнку чувствовать себя более комфортно в рамках повседневной жизни.

2. Воспитание самостоятельности. Это требует специальной работы по запоминанию последовательности событий, которые происходят на протяжении дня, а также порядка действий в той или иной ситуации. Самостоятельность предполагает осознание происходящего, поэтому нужно предлагать ребёнку вспомнить, что уже сделано, что надо делать дальше. В запоминании последовательности событий дня ему поможет самодельная книжка-раскладушка, рассказывающая о режиме. Такую книжку можно сделать из картинок, нарисованных вместе. А накрывая, к примеру, на стол, сначала вспомнить и повторить вместе с ребёнком порядок необходимых при этом действий.

3. Удовольствие от проживания событий дня, выполнения необходимых действий. Для этого во время купания можно поиграть с ребёнком в «фонтан», «брызги», а укладывая ребёнка спать, спеть ему песенку. Никто лучше близких ребёнка не знает, что доставляет ему удовольствие.

4. Использование вещественных ориентиров. Предлагайте ребёнку вещественные ориентиры, символические обозначения того или иного события, помогающие быстрее переключаться. Так, перед едой можно звонить в колокольчик, созывая всех членов семьи на кухню; перед купанием доставать специальную плавающую игрушку и т.п.

5. Введение новых деталей в привычные действия. Нужно иногда отступать от привычного режима. При этом стоит обсудить любые планы заранее.

Жизнь ребёнка в течение дня наполнена самыми разнообразными бытовыми ситуациями. При этом временная организация дня тесно переплетается с последовательной работой по формированию стереотипов поведения в быту. Так, каждое утро мы умываемся, чистим зубы, днём ходим гулять, вечером убираем на место игрушки и т.п. Поначалу ребёнок не умеет осуществлять эти действия сам, нуждается в обучении и помощи, но со временем навыки закрепляются и усложняются.

Для ребёнка с аутизмом освоение бытовых ритуалов сложно. Чтобы при формировании бытовых умений и навыков жизнь ребёнка не превратилась в утомительное повторение одних и тех же неприятных ему действий, следует наполнить такое обучение чем-то, что ему нравится. Эмоциональный комментарий представит действия, требующие от ребёнка серьезных усилий, в привлекательном для него свете (одеваемся, чтобы пойти в магазин за конфеткой; убираем посуду со стола, чтобы заняться лепкой и т.п.). При этом полезно использовать прибаутки, песенки, картинки. Со временем ребёнок к ним привыкнет, они станут символизировать то или иное событие, действие. С этого момента пение знакомой песенки или показ любимой картинки поможет начать выполнять это действие.

Организация чёткого распорядка дня помогает в усвоении бытовых навыков: со временем ребёнок начинает осознавать, что пока не оденется, на прогулку не пойдёт, пока не помоеет руки, не сядет есть и т.д.

Выработка стереотипов поведения в бытовых ситуациях

Стереотипы поведения — это совокупность способов взаимодействия аутичного ребёнка с окружающей средой. Для выработки их в бытовых ситуациях используется следующая последовательность:

1. Сначала взрослый делает всё сам, сопровождая действия эмоциональным комментарием, подключая ребёнка лишь на самые лёгкие операции (при этом можно действовать руками ребёнка).

2. Постепенно, когда ребёнок уже многому научился, его участие в происходящем увеличивается. Взрослый побуждает

ребёнка самостоятельно осуществить все операции, которые тот способен выполнить сам.

3. Ребёнок действует по речевой инструкции, сопровождающейся побуждениями и подбадриванием. (Нужно быть готовыми к тому, что ребёнку ещё долго будет необходима ваша помощь в виде одобрения, даже перед выполнением ставшего привычным действия он всё равно будет спрашивать вашего разрешения, словно сверяясь снова и снова, правильно ли он действует.)

При обучении ребёнка стереотипам поведения в быту следует соблюдать следующие правила:

- требование выполнить какое-либо действие допустимо только в том случае, если ребёнок это может, и вы об этом точно знаете;

- соблюдается принцип «от простого к сложному»;

- обучение происходит постепенно (не старайтесь обучить всему сразу);

- сохраняется положительный настрой (нужно радоваться успеху ребёнка, игнорировать неуспех, направлять по верному пути, предупреждая ошибки);

- присутствует единообразие в обучении. Все взрослые, которые участвуют в обучении ребёнка навыку, должны действовать в одном ключе — схема действий должна быть во всех случаях одинаковой.

По принципу «от простого к сложному» вначале усваивается упрощённый вариант стереотипного поведения в определённой бытовой ситуации. Когда же такой вариант усвоен, можно приступать к его усложнению. Например, когда ребёнок научится более или менее аккуратно есть, сидя за столом, можно приучать его убирать за собой посуду, затем — учить помогать накрывать на стол, мыть посуду после обеда и т.д.

Детей с аутизмом нужно специально учить просить о помощи. Из-за особенного психического развития у такого ребёнка может начаться аффективный приступ вследствие того, что не получается что-то сделать самому, но он не попросит ему помочь. Он просто не умеет этого! Иногда ребёнок начинает жалобно заглядывать в глаза, настойчиво тянуть за руку, подталкивать. Это уже серьёзная попытка попросить о помощи. Но она часто ни к чему не приводит, ведь ребёнок не умеет выразить просьбу с помощью слов и жестов. Поэтому трудно, а иногда невозможно догадаться, чего хочет ребёнок. Необходима специальная работа по обучению аутичного ребёнка умению выражать свои просьбы.

На начальном этапе близким нужно быть особенно чуткими к поведению ребёнка, стараясь по скудным внешним проявлениям понять, чего он хочет. А поняв, не следует спешить выполнить его просьбу: важно использовать этот момент для обучения ребёнка новым способам поведения. В значимой для него ситуации можно показать, что новые способы действительно эффективны. Например, ребёнок хочет достать какую-то вещь и, крича, бежит по комнате, а затем подталкивает вас к этой вещи. Скажите: «Давай попросим: "Дай конфетку!" Покажем ручкой, как мы просим — дай, дай! Как хорошо попросил — молодец! Вот тебе конфетка!» Сложность предлагаемой инструкции зависит от возраста и уровня развития ребёнка. Совсем маленький ребёнок выразит просьбу жестом и звуком, ребёнок постарше — с помощью слова, фразы. При затруднении предложите ребёнку выбор. Например, если он настойчиво указывает на шкаф, требуя что-то достать, спросите: «Что достать? Коробочку? Шарик?» Так как ребёнку важен результат, он с благодарностью примет такую помощь и постарается ответить кивком головы, голосовой реакцией, словом — в общем, любым доступным ему способом.

Если же вещь запретная (спички, лекарства, острые или бьющиеся предметы) или ребёнок хочет сделать что-то потенциально опасное для себя и окружающих (выглянуть из открытого окна, выбросить в окно стеклянную банку, вылить ведро с водой на пол), ребёнку надо сказать: «Нет!» и твёрдо стоять на своём. При этом нужно быть готовыми к тому, что реакция ребёнка будет остро негативной. Однако для безопасности ребёнка нужно формировать у него систему необходимых запретов и правил. Чтобы сгладить остроту реакции на запрет, нужно переключить его интерес со спичек на игру с палочками, предложить вылить воду из ведра в ванную и т.п. Близким ребёнка нужно научиться переключать внимание малыша, сглаживать эмоциональный накал. Это необходимо, чтобы не допустить накопления у ребёнка опыта отрицательных переживаний.

Обучение ребёнка использованию приобретённых навыков в различных ситуациях

Обычно стереотип, сформированный у ребёнка с аутизмом, жёстко связан с конкретной ситуацией и обстановкой. Это ли-

шает ребёнка возможности использовать навык в других обстоятельствах. Так, аутичный малыш, который уже усвоил навыки опрятности, в гостях может не попроситься в туалет, откажется кушать в кафе, не захочет снять ботинки в чужой квартире. Родителям нужно специально организовывать ситуации, в которых ребёнок сможет учиться применять приобретённые ранее навыки. Для этого необходимо использовать походы в гости, кафе, театр. Постарайтесь, чтобы ребёнок поел в гостях или по крайней мере сел за стол и «притронулся» к еде. Сделайте регулярными посещения кафе неподалёку от дома и используйте эту ситуацию для обучения ребёнка поведению в общественном месте. Приглашайте в гости знакомых детей, навещайте вместе с ребёнком друзей и знакомых. Конечно, при этом надо помнить об особенностях психики детей с аутизмом, соблюдать осторожность. Для этого: готовьте ребёнка к новому заранее; новые ситуации и впечатления организуйте постепенно; в новой и поэтому сложной для ребёнка ситуации будьте «вместе» с ним, старайтесь контролировать ситуацию, помогайте, подсказывайте, поддерживайте.

Литература

1. *Гилберг К., Питерс Т.* Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. СПб.: ИСПиП, 1998.
2. *Жукова О.С., Королёва И.В.* Методика коррекционной работы с детьми, имеющими комбинированные слухоречевые расстройства // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств: методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвящённой памяти проф. Н.Н. Трауготт. СПб., 2001.
3. *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: СОЮЗ, 1999.
4. *Никольская О.С.* Аутичный ребёнок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская. М.: Теревинф, 1997.
5. *Нуриева Л.Г.* Развитие речи у аутичных детей: метод. разраб. М.: Теревинф, 2006.
6. *Янушко Е.А.* Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Теревинф, 2011.

