



Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 208 с.

Оглавление

Предисловие

Раздел I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ КУРСА ДОШКОЛЬНОЙ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКИ

Глава 1. Предмет, задачи, методы и принципы дошкольной олигофренопедагогик

§ 1. Пути становления дошкольной олигофренопедагогик

§ 2. Предмет и задачи курса дошкольной олигофренопедагогик

§ 3. Исходные теоретические положения и принципы дошкольной олигофренопедагогик

§ 4. Связь дошкольной олигофренопедагогик с другими науками

§ 5. Методы дошкольной олигофренопедагогик как науки

§ 6. Общие проблемы дошкольной олигофренопедагогик

§ 7. Система специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями интеллекта и задачи специального дошкольного воспитания

Глава 2. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями интеллекта

§ 1. Особенности психического развития ребенка с нарушениями интеллекта в младенческом и раннем возрасте

§ 2. Особенности психического развития дошкольника с нарушениями интеллекта

Глава 3. Организация коррекционно-воспитательной работы в специализированном дошкольном

§ 1. Подход к отбору содержания обучения

§ 2. Организация педагогической работы в специализированном дошкольном учреждении

Раздел II. КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА С ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Глава 4. Методические принципы подхода к обучению

§ 1. Принципы построения занятий

§ 2. Сочетание словесных, наглядных и практических методов в коррекционном обучении

Глава 5. Формирование способов усвоения общественного опыта как коррекционная задача обучения детей с нарушениями интеллекта

§ 1. Формирование сотрудничества взрослого и ребенка

§ 2. Формирование способов усвоения общественного опыта

Глава 6. Физическое воспитание

Глава 7. Умственное воспитание

§ 1. Развитие внимания и запоминания

§ 2. Развитие восприятия и представлений

§ 3. Формирование мышления

§ 4. Роль знаний об окружающей действительности в умственном воспитании

§ 5. Развитие речи

Глава 8. Формирование деятельности

§ 1. Деятельность и развитие ребенка

§ 2. Развитие и формирование предметной деятельности, элементов трудовой деятельности

§ 3. Формирование игровой деятельности

§ 4. Формирование продуктивных видов деятельности

Глава 9. Формирование основ личности

Глава 10. Подготовка детей с нарушениями интеллекта к школе

Литература

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящий учебник предназначен для студентов дефектологических факультетов педагогических Вузов, а также для студентов педагогических колледжей и училищ, имеющих дефектологическое отделение.

С начала выхода первого издания произошли значительные изменения в развитии отечественной теории и практики воспитания и обучения детей, имеющих отклонения в интеллектуальном развитии. С учетом этих изменений при работе над вторым изданием авторы внесли дополнения, были переработаны некоторые разделы глав.

Учебное пособие создано на основе обобщения практического опыта работы с детьми, с учетом современных подходов к воспитанию и обучению детей с нарушениями интеллекта, анализа этапов становления дошкольной олигофренопедагогики в России.

В настоящее время наиболее распространенной формой оказания коррекционной помощи детям дошкольного возраста с нарушениями интеллекта в России является их воспитание и обучение в специализированных (коррекционных) дошкольных учреждениях.

Современные исследования в области коррекционной педагогики ориентированы на разработку концепции раннего выявления и ранней коррекции отклонений в развитии, связанную с идеей семейно-общественного воспитания на основе принципов научности, вариативности, непрерывности и целостности.

Учебник состоит из двух разделов: «Общие вопросы курса дошкольной олигофренопедагогики» и «Коррекционно-воспитательная работа с дошкольниками, имеющими нарушения интеллекта».

В первом разделе дается характеристика дошкольной олигофренопедагогики как науки, выделившейся в самостоятельную отрасль дошкольной коррекционной педагогики: обобщены пути становления, определены предмет, задачи, принципы и методы этой науки, связь ее с другими науками.

Во втором разделе приводится подробное описание системы целенаправленной коррекционно-педагогической работы в специализированном дошкольном учреждении для детей с нарушениями интеллекта: представлена организация коррекционно-педагогического процесса в специальном (коррекционном) дошкольном учреждении, изложены пути умственного воспитания детей изучаемой категории, а также даны направления формирования всех видов детской деятельности (игры, конструирования, рисования, элементарной трудовой и т.д.)- Определены те качества личности, которые следует воспитывать у них в целях формирования психологической готовности к обучению в школе и социальной адаптации к жизни.

В главах учебника включены вопросы и задания для самопроверки и самостоятельной работы студентов, необходимые для активизации усвоения предлагаемого материала и формирования у студентов исследовательской деятельности.

Раздел I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ КУРСА ДОШКОЛЬНОЙ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКИ

Глава 1. ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ, ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКИ

§ 1. Пути становления дошкольной олигофренопедагогики

Анализ исследований в области воспитания и обучения детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта в нашей стране позволяет выделить три основных периода: первый — становление дошкольной коррекционной педагогики (с 1930 по 1978 г.), характеризующийся накоплением практического опыта, изучением (клинических и психолого-педагогических) особенностей развития умственно отсталых детей дошкольного возраста, подготовкой нормативно-правовых документов и научно-методической литературы для открытия специализированных (коррекционных) дошкольных учреждений. Второй период — совершенствование содержания коррекционно-воспитательной работы в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями интеллекта (с 1978 по 1992 г.). Третий период — характеризуется ориентацией на раннее выявление и раннюю психолого-педагогическую коррекцию нарушений в развитии и включение родителей в обучающий процесс (с 1992).

Рассмотрим становление этих периодов несколько подробнее.

Первый период (1930—1978). В России к началу 30-х годов в психологии определилась теория Л.С.Выготского о культурно-историческом развитии психики ребенка, ее основополагающих причинах. Эта психологическая теория вскрыла подлинные закономерности развития психики, показала, что высшие психические функции человека формируются прижизненно, под влиянием условий социальной среды, воспитания и обучения. Это дало возможность правильно оценить соотношение биологического и социального факторов в развитии ребенка, показать, что в основе его лежит усвоение общественно-исторического опыта.

Отечественная психологическая наука показала, что развитие познания происходит у ребенка не спонтанно, путем развертывания заложенных в нем изначально возможностей, и не путем приспособления, адаптации ребенка к социальной среде, а в ходе присвоения им общественного опыта (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев и др.). Исходя из этой теории появилась возможность по-новому решать методологические проблемы в области дошкольной педагогики.

В исследованиях советских психологов (АН Леонтьева, АВ.Запорожца, Д.Б.Эльконина и др.) и педагогов (АП.Усовой, ЕАФле-риной, Е.П.Сакулиной, А.М.Леушиной др.) показано, что обучение является не только ведущим фактором в приобретении знаний и развитии психических процессов, но и в формировании творческой деятельности. В результате длительных исследований к началу 60-х годов в дошкольной педагогике определилась роль развивающего обучения.

Одновременно с целенаправленным обучением нормально развивающихся детей, основанным на принципе ведущей роли обучения в развитии, а также концепции планомерного формирования человеческой деятельности, начались преобразования в области специальной дошкольной педагогики.

В этот период, с одной стороны, открываются дошкольные учреждения для детей с интеллектуальными нарушениями, а с другой — начались исследования в области специальной дошкольной педагогики в секторе по изучению, воспитанию и обучению аномальных детей дошкольного возраста в НИИ дефектологии АПН СССР под руководством Н.Г.Морозовой и научных сотрудников Г.Л.Выгодской и А.А.Катаевой (1968).

Становление системы развивающего обучения умственно отсталых дошкольников началось в 1975 году после открытия в Москве первого специального дошкольного учреждения для детей с нарушениями интеллекта (умственно отсталых) в системе Министерства просвещения СССР.

Исследования в области дошкольной коррекционной педагогики показали, что коррекция и компенсация аномального развития могут осуществляться лишь в процессе развивающегося обучения, при максимальном использовании сензитивных периодов и опоре на зону ближайшего развития. Ребенок с нарушениями в развитии в большей степени нуждается в своевременном и всестороннем систематично-педагогическом воздействии, чем нормально развивающийся. При этом эффективность коррекционно-воспитательной работы зависит от раннего начала целенаправленной работы и содержания обучения. Чем раньше с ребенком начинается целенаправленная работа, тем более полной может оказаться коррекция и компенсация нарушений, а в некоторых случаях, вторичные отклонения могут быть даже предупреждены.

В 1976 году была опубликована первая программа по воспитанию и обучению умственно отсталых детей («Проект. Программа воспитания и обучения умственно отсталых детей дошкольного возраста» — М., 1976 г.), а также «Методические указания к проекту программы воспитания и обучения в дошкольных учреждениях для детей с нарушением интеллекта» — М., 1979.

Второй период (1978—1992). В восьмидесятые годы продолжались исследования по совершенствованию содержания коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями интеллекта. Теоретической основой этих исследований явились положения отечественной психологии о деятельностном подходе к развитию личности ребенка. В результате исследований опубликовано ряд научных сборников, а также разработаны программы — «Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста», (авторы О.П.Гаврилушкина, Н.Д.Соколова).

В программах реализуется комплексный подход к воспитанию и обучению детей с нарушениями интеллекта. При этом делается акцент на развитие детской деятельности, обеспечение оптимальных условий для ее формирования. Эти программы рассчитаны на четырехлетний срок обучения детей в возрасте от 3—4 до 7—8 лет. В них реализуется принцип деятельностного подхода к развитию психических процессов и коррекции личности ребенка с нарушениями интеллекта. В программах раскрываются условия обучения, содержание и методы, обеспечивающие коррекционную направленность воспитательно-образовательной работы в следующих разделах: физическое воспитание, труд, игра, изобразительная деятельность (лепка, аппликация, рисование), конструирование, развитие речи на основе ознакомления с окружающим, формирование элементарных математических представлений, музыкальное воспитание.

Третий период (с 1992 г.). За последние годы стремление к раннему началу коррекционного воздействия наблюдается как в отечественной, так и в зарубежной практике и науке. Анализируя современное состояние помощи детям с ограниченными возможностями за рубежом, следует отметить, что в основе такой помощи лежат следующие принципы: установление тесного взаимодействия между детьми, родителями и специалистами; вовлечение родителей в раннее коррекционное обучение детей; использование определенных методов, которые могут применяться в естественных для ребенка условиях; признание того факта, что потребностям ребенка лучше всего отвечает использование семейной системы воздействия. Такой подход, на наш взгляд, к проблеме помощи аномальным детям является весьма положительным.

В настоящее время в России наиболее распространенной формой оказания коррекционной помощи детям дошкольного возраста с нарушениями интеллекта (умственно отсталых) является их воспитание и обучение в специальных (коррекционных) дошкольных учреждениях. Современные исследования в нашей стране в области коррекционной педагогики ориентированы на разработку концепции раннего выявления и ранней медико-психолого-педагогической коррекции отклонений в развитии, связанную с семейно-общественным подходом воспитания на основе принципов научности, вариативности, непрерывности и целостности, единства диагностики и коррекции развития. При использовании семейно-общественного подхода в ранней коррекционной работе семья принимает участие в воспитании ребенка при психолого-педагогической поддержке специалиста-дефектолога. В дальнейшем воспитание и обучение ребенка с нарушениями интеллекта должно проходить в условиях специализированного дошкольного учреждения. При этом необходимо активизировать и всемерно включать родителей в процесс воспитания и обучения своего ребенка.

В современном подходе учитывается закон о периодичности ведущих деятельностей, который заключается в том, что, с одной стороны, без новых мотивов невозможно появление новых способов действия и более высоких интеллектуальных возможностей, и, с другой стороны, пока интеллект не поднялся до определенного уровня, не могут появиться новые мотивы (Д.Б.Эльконин, 1995).

Исследования, проводимые в Институте коррекционной педагогики РАО под руководством профессора Е.А.Стребелевой, посвящены преимущественно формированию ведущей деятельности в каждом возрастном периоде: младенческом, раннем и дошкольном возрасте; изучению условий формирования интеллектуальной и мотивационно-потребностной сферы личности ребенка.

§ 2. Предмет в задачи курса дошкольной олигофренопедагогики

Предметом курса дошкольной олигофренопедагогики являются теоретические основы воспитания и обучения дошкольников с нарушениями интеллекта (умственно отсталых).

Основными задачами данного курса являются:

§ раскрытие значения дошкольного воспитания в коррекционном развитии ребенка с нарушениями интеллекта;

§ вооружение студентов знаниями об особенностях физического и психического развития детей с нарушениями интеллекта;

§ знакомство студентов с содержанием и методами обучения детей с нарушениями интеллекта, с организацией их жизни в специальных дошкольных учреждениях.

При изложении данного курса основное внимание уделяется вопросам воспитания и обучения детей с диагнозом «олигофрения в степени дебильности», так как именно эти дети составляют основной контингент специальных (коррекционных) дошкольных учреждений (детских садов, детских домов, специальных санаториев) для детей с нарушениями интеллекта.

Почему дошкольная олигофренопедагогика выделяется в особый раздел и становится предметом изучения?

Приоритетное внимание дошкольному возрасту уделяется в связи с тем, что именно первые годы жизни ребенка являются периодом наиболее интенсивного физического, эмоционального интеллектуального, личностного его развития.

Специалистами показано, что период от рождения до поступления в школу является возрастом наиболее стремительного первоначального формирования качеств и свойств, делающих его человеком. Особенностью этого периода, отличающей его от других, последующих этапов развития, является то, что он обеспечивает именно общее развитие, служащее фундаментом для приобретения в дальнейшем любых специальных знаний и навыков, а также усвоения различных видов деятельности. Формируются не только такие качества и свойства психики детей, которые определяют собой общий характер поведения ребенка, его отношение ко всему окружающему миру, но и те, которые представляют собой «заделы» на будущее, и выражаются в психологических новообразованиях, достигаемых к концу данного возрастного периода. Каждый определенный возраст вносит свой вклад в развитие и создает особо благоприятные условия для возникновения психологических новообразований в познавательной и мотивационных сферах, имеющих непреходящее значение в развитии будущей личности ребенка.

Основное значение имеют поддержка и всемерное развитие качеств, специфических для возраста, так как создаваемые им уникальные условия больше не повторяются, и то, что будет «недобрено» в этот сензитивный период, наверстать в дальнейшем трудно или вовсе невозможно.

К важным особенностям дошкольного возраста можно отнести то обстоятельство, что многие неблагоприятные проявления ребенка носят затяжной (латентный) характер. К концу дошкольного возраста у ребенка складываются устойчивые особенности личностного реагирования, происходит выстраивание иерархии мотивов и ценностей. Более того, многочисленные факты свидетельствуют о том, что если соответствующие интеллектуальные или эмоциональные качества по тем или иным причинам не получают должного развития в раннем и дошкольном возрасте, то впоследствии преодоление отклонений оказывается делом трудным, а подчас невозможным.

Таким образом, основным положением при разработке коррекционно-педагогических вопросов воспитания и обучения детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии и является утверждение о качественном своеобразии и непреходящей ценности отдельных периодов детства, уникальных возможностей, создаваемых ими для формирования соответствующих психических процессов и качеств личности.

§ 3. Исходные теоретические положения и принципы дошкольной олигофренопедагогики

Отечественная дошкольная педагогика, как общая, так и коррекционная, базируются на теоретических положениях известных психологов и педагогов (П.П.Блонский, Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, А.А.Люблинская, А.П.Усова, Д.Б.Эльконин и др), которые показали, что воспитание и обучение является решающим фактором детского развития.

Важным положением для определения подходов к коррекционно-воспитательной работе с детьми с нарушениями в развитии является концепция дошкольной педагогики об амплификации (обогащении) детского развития, предусматривающая необходимость полноценного использования специфических условий каждого возрастного периода (А.В.Запорожец, Л.А.Венгер, В.П.Зинченко, Н.Н.Подцьяков и др.).

Процесс обучения и воспитания детей существенно различаются на разных возрастных этапах. Каждому из них свойственны определенные - ведущая деятельность и отношение к окружающим людям, к действительности (В.В.Давыдов, М.И.Лисина, Д.И.Фельдштейн, Д.Б.Эльконин и др.).

Кроме того, основополагающим ориентиром в современном подходе является положение о формировании личности ребенка в процессе сотрудничества с окружающими людьми. Успешность ее формирования зависит от социальной ситуации развития ребенка, системы отношений со взрослыми и сверстниками в дошкольном учреждении и в семье — двух важнейших социальных институтах общества (М.И.Лисина, Т.А.Репина, А.Г.Рузская, Е.О.Смирнова и др.).

Воспитательно-образовательный процесс опирается на научно обоснованные программы, учитывающие основные психофизические закономерности и индивидуальные особенности развития детей. Только сочетание возрастного и индивидуального подходов в воспитании и обучении детей может обеспечить их эмоциональное благополучие и полноценное психическое развитие.

При этом всестороннее развитие способностей и личности каждого ребенка, овладение знаниями, умениями, навыками должно обеспечить психологическую готовность его к обучению в школе.

Все эти положения приобретают еще большее значение, когда речь идет о воспитании и обучении дошкольников с отклонениями в развитии.

В своих трудах Л.С.Выготский показал, что развитие ребенка есть единство биологического и социального. Без человеческого мозга, без человеческих биологических предпосылок нет и не может быть психического развития. В тоже время психическое развитие не может быть без человеческой среды.

Как происходит развитие ребенка? Развитие идет путем присвоения ребенком общественного опыта. На каждом возрастном этапе присвоение общественного опыта происходит по-своему, что в известной мере определяется степенью биологического созревания. Так сочетание биологического и социального изменяется, вступает в новое взаимоотношение, что находит свое выражение в сочетании уровней физического и психического развития. Физическое и психическое развитие ребенка идет в единстве, но это не значит, что уровень физического и психического развития совпадают у каждого ребенка. Например, ребенок к 1,5 годам физически развивается нормально, хорошо ходит, играет с игрушками, но совсем не владеет элементарной речью. Хотя овладение речью уже вполне возможно. Но такое расхождение остается в пределах нормы.

Однако, бывают случаи, когда расхождение между физическим и психическим развитием выходит за пределы возрастной нормы, тогда мы имеем дело с аномальным ребенком.

Например, при снижении слуха, умственной отсталости или моторной аллалии дошкольник может передвигаться, ориентироваться в знакомой ситуации, однако совсем не владеть речью. Именно то обстоятельство, что физический и психический уровни развития не совпадают, не представляют собой тождества, легло в основу идеи Л.С.Выготского о первичном и вторичном дефекте.

Отечественная система воспитания и обучения умственно отсталых детей опирается на следующие положения Л.С.Выготского: о сложной структуре дефекта, возникающей в результате первичного и вторичного характера нарушений; об общих закономерностях развития нормального и аномального ребенка; о том, что коррекция и компенсация аномального развития могут осуществляться лишь в процессе развивающего обучения, при максимальном использовании сензитивных периодов и опоре на зону ближайшего развития. Коррекция и компенсация аномального развития не могут происходить стихийно. Ребенок с нарушениями интеллекта в значительно большей степени, чем нормально развивающийся, нуждается в своевременном и всестороннем систематическом педагогическом воздействии. На каких принципах должно быть организовано воспитание и обучение? Прежде всего обучение должно учитывать общие тенденции развития нормального и аномального ребенка, т.е. ребенок с нарушениями интеллекта должен пройти все стадии онтогенетического развития. Однако, темпы развития умственно отсталого иные чем у нормально развивающегося. Кроме того, у ребенка с нарушениями интеллекта формирование определенных возможностей достигается другими средствами, чем у их сверстников в норме. Конечные результаты естественно не совпадают у детей в норме и с нарушениями интеллекта. Однако, необходимо стремиться к тому, чтобы каждый этап возрастного развития ребенка с нарушениями интеллекта был максимально приближен к норме.

Исходя из этого, при обучении умственно отсталых, необходимо учитывать принцип генетического хода развития психической деятельности, в том числе познавательной и практической.

Следующим важным принципом коррекционной работы является развивающий характер обучения. Развивающее обучение должно учитывать как особенности возраста, так и особенности структуры нарушения. Оно должно быть направлено на возможно более раннее начало коррекционно-воспитательного процесса, ускорение темпа развития и преодоление отклонения в развитии. Обучение оказывается развивающим только тогда, когда оно учитывает зону ближайшего развития ребенка. Что же такое зона ближайшего развития и как она может быть использована в обучении и воспитании? Зона ближайшего развития представляет собой тот резерв потенциальных возможностей ребенка, который он не может реализовать самостоятельно, а только с помощью взрослого. Учить можно и нужно тому, что пока не воспринимается самостоятельно, но усваивается под руководством взрослого.

Примером правильного использования зоны ближайшего развития может служить формирование навыка умывания у дошкольников с нарушениями интеллекта (пятый год жизни), только что поступивших в специальное дошкольное учреждение. Они, как правило, не умеют умываться и не могут научиться самостоятельно, даже подражая взрослому. Однако, при специальной организации обучения, построенной с учетом особенностей их развития, дети овладевают этим навыком быстро и правильно. При этом создается готовность к усвоению других, более сложных навыков, т.е. зона ближайшего развития расширяется.

Развивающее обучение тесно связано также с учетом сензитивных периодов развития. Л.С.Выготский показал, что в развитие ребенка есть периоды, в которые данный процесс, данная функция формируется наиболее быстро и, что главное, полноценно. Ни в какой другой период добиться такой полноценности уже не удастся. Эти периоды он назвал сензитивными, т.е. чувствительными к развитию определенной функции, процесса, деятельности. Так, например, наиболее сензитивным для развития речи ребенка в норме является период от 1 года до 3 лет. Если речь в этот период не развивается, ее формирование, в дальнейшем проходит со значительными трудностями и требует специального обучения.

Исходя из выше изложенного можно выделить следующие принципы воспитания и обучения детей с нарушениями интеллекта: единство диагностики и коррекции отклонений в развитии; учет генетического хода развития нормального развивающихся детей; учет сензитивных периодов в развитии; учет актуального уровня и потенциального уровня, т.е. зоны ближайшего развития ребенка; развивающий характер обучения.

§ 4. Связь дошкольной олигофренопедагогики с другими науками

Дошкольная олигофренопедагогика представляет собой сложную, многофункциональную, многокомпонентную отрасль педагогической науки, которая опирается на данные смежных наук.

Поскольку в основе умственной отсталости лежит органическое поражение центральной нервной системы, дошкольная олигофренопедагогика использует данные физиологии, генетики, психиатрии, невропатологии. Благодаря комплексному изучению (клиническому и психолого-педагогическому) ребенка с нарушениями интеллекта выявляется его своеобразная структура нарушений, вскрываются лежащие в его основе патогенетические и патофизиологические механизмы.

Дошкольная олигофренопедагогика опирается также на знания о закономерностях функционирования человеческой психики, которые дает общая психология, и использует достижения возрастной и педагогической психологии, изучающих закономерности процесса усвоения ребенком социального опыта в условиях учебно-воспитательной деятельности и обучения. Без знания законов психического развития невозможно построить научную систему обучения и воспитания детей, как нормальных, так и детей с отклонениями в развитии.

Не меньшее значение для дошкольной олигофренопедагогики имеют данные специальной психологии, помогающие понять особенности психического развития детей с нарушениями интеллекта.

Дошкольная олигофренопедагогика является частью общей педагогической науки и входит в состав коррекционной педагогики. Следовательно, она использует все основные принципы педагогической науки.

§ 5. Методы дошкольной олигофренопедагогики как науки

Дошкольная олигофренопедагогика как наука основывается на изучении фактов и закономерностей, связанных с обучением и воспитанием умственно отсталых детей. Чтобы выявить эти факты и закономерности, используются различные методы: наблюдение, эксперимент, изучение истории развития ребенка, беседа, изучение продуктов детской деятельности.

Напомним, что мы говорим здесь не о методах практической педагогики, а о методах педагогики как науки, иными словами, о методах изучения педагогического процесса.

Наблюдение ведется в естественных условиях и дает возможность изучать и обобщать педагогический опыт. При этом фиксируются те факты, которые попадают в поле зрения наблюдателя. Однако это не значит, что само наблюдение ведется случайным образом. Напротив, оно должно быть четко спланировано, иметь цель, объект, определенное время и т.п.

Эксперимент — активный метод исследования. Здесь все условия создаются экспериментатором и могут видоизменяться согласно цели. Задача эксперимента в педагогической науке — испытать различные педагогические способы воздействия на ребенка, определить степень их эффективности.

При изучении ребенка с нарушениями интеллекта большое значение имеет анализ истории его развития. Он помогает выявить причины и время наступления поражения центральной нервной системы, узнать в каких условиях рос и воспитывался ребенок и как эти условия повлияли на его развитие. Изучение истории развития ребенка позволяет понять роль разных факторов в том, как складывается структура его нарушения.

Не менее важно и изучение продуктов деятельности детей — построек, рисунков, лепных поделок. Они не только дают картину развития детской психики, но и могут показать, как отражается на развитии ребенка тот или другой способ обучения и воспитания.

Беседа в изучении дошкольников с нарушениями интеллекта имеет ограниченное применение в связи с недоразвитием речи этих детей. Однако дошкольная олигофренопедагогика получает с помощью этого метода ценные данные об эффективности коррекционно-воспитательного процесса.

§ 6. Общие проблемы дошкольной олигофренопедагогики

Разработка основных проблем дошкольной олигофренопедагогики ведется в двух направлениях: с одной стороны — это формирование всех психических процессов в соответствии с особенностями возраста, с другой — коррекция, компенсация и предупреждение вторичных отклонений в развитии. Многие трудности в физическом, эмоциональном, умственном и личностном развитии оказываются общими для ребенка в норме и с нарушениями интеллекта, как и закономерности развития в целом. Отсюда — опора на принципы и методы обучения и воспитания нормально развивающегося ребенка, т.е. принципы, разработанные в отечественной дошкольной педагогике и возрастной психологии.

Отечественная дошкольная педагогика считает, что ребенок, его личность является центральной фигурой воспитательного процесса. Дошкольное учреждение должно создать оптимальные условия для разностороннего развития каждого ребенка, сохранение и укрепление его здоровья, формирование у него универсальных, в том числе творческих способностей. Особое внимание при этом уделяется организации развивающей предметной среды, т.е. системе условий, обеспечивающей полноту развития всех видов детской деятельности (игр, элементарного труда, конструирования, рисования и др.).

Вместе с тем в дошкольной олигофренопедагогике имеются и свои, специфические особенности педагогического процесса, которые выражаются как в отборе содержания, так и в методах обучения.

Дошкольная олигофренопедагогика придает решающее значение целенаправленному воспитанию и обучению. Дошкольное воспитание детей с нарушениями интеллекта должно осуществляться на основе специально разработанной программы, обеспечивающей возможность освоения детьми доступных им знаний, умений, навыков, отношений и привычек, необходимых для поступательного всестороннего развития. Развертывание и обогащение тех сторон развития, которым этот возраст наиболее восприимчив.

Отечественная дошкольная педагогика подчеркивает неразрывность процессов воспитания и обучения, т.е. единства воспитательно-образовательной работы. Воспитание ребенка теснейшим образом связано с развитием его деятельности (игры, труда, занятий учебного типа и другой практической деятельности).

Воспитательная и образовательная работа с детьми в норме строиться на основе доступности, систематичности, последовательности, определенной повторяемости и концентричности, что позволяет последовательно вести их от простого к сложному, от непосредственного ознакомления с окружающими предметами и явлениями к выделению существенных свойств и отношений, к формированию обобщенных представлений об окружающем.

Все эти положения сохраняют свое значение и для специальной дошкольной педагогики. Наряду с этим дошкольное воспитание детей с нарушениями интеллекта опирается на общие принципы отечественной олигофренопедагогики. Прежде всего надо помнить, что в условиях целенаправленного коррекционного обучения ребенок с нарушениями интеллекта имеет большие потенциальные возможности развития. Чем раньше начинается целенаправленная коррекционно-воспитательная работа, тем более полной оказывается компенсация и коррекция в развитии детей с нарушениями интеллекта.

Возможности развития детей с нарушениями интеллекта в раннем и дошкольном возрасте связаны с пластичностью нервной системы.

Целенаправленное обучение играет для ребенка с ограниченными возможностями гораздо большую роль, чем для ребенка в норме, так как его ориентировка в окружающем предметном и социальном мире, возможности общения, самостоятельного анализа и обобщения полученного опыта значительно снижены.

Вся коррекционная работа опирается на функции, которые остаются в той или иной мере сохранными при данном поражении центральной нервной системы.

Для построения коррекционной работы с ребенком с ограниченными возможностями необходимо учитывать структуру нарушения, которая определяется сочетанием первичного нарушения и образовавшихся на его основе вторичных отклонений. Правильное определение структуры нарушений поможет найти индивидуальный подход в организации коррекционной работы.

§ 7. Система специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями интеллекта и задачи специального дошкольного воспитания

В нашей стране создана дифференцированная система специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями интеллекта (умственно отсталых). В соответствии с характером нарушений и степенью их выраженности дети воспитываются в специальных (коррекционных) учреждениях, находящихся в ведении Министерства образования, Министерства здравоохранения, Министерства социальной защиты.

В системе Министерства образования открыта сеть специализированных (коррекционных) детских садов с круглосуточным пребыванием детей, и специализированных (коррекционных) детских домов, а так же дошкольных групп при специальных школах-интернатах. В них принимаются дети в возрасте от 3—4-х до 7—8-и лет. Отбор детей в указанные учреждения осуществляется на основе заключения медико-педагогических комиссий. Решение о зачислении ребенка в специализированное (коррекционное) дошкольное учреждение и о выводе его принимается психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) в составе представителя органов департамента образования, представителя отдела здравоохранения и членов комиссии: олигофренопедагога, логопеда, врача-психоневролога (или детского психиатра). Психолого-медико-педагогические комиссии организуются областными или городскими отделами департаментов образования.

В структуре специализированного дошкольного учреждения предусматриваются разные возрастные группы наполняемостью (10 детей): младшая — 3—4 года; средняя — 4—5 лет; старшая — 6—7 лет; подготовительная — 7—8 лет.

Основной целью дошкольного коррекционного воспитания является создание условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала ребенка, формирование его личностных качеств.

Отсюда вытекает задача организации комплексного медико-психолого-педагогического изучения ребенка в целях уточнения диагноза при динамическом наблюдении коррекционно-воспитательного процесса и составления индивидуальной программы развития ребенка.

Коррекционная работа, направлена на преодоление и предупреждение вторичных отклонений в развитии.

Важной задачей специального дошкольного воспитания детей с нарушениями интеллекта является подготовка их к школьному обучению, которая должна вестись с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка.

В системе Министерства здравоохранения России имеются Центры психического здоровья (специализированные ясли) для детей от 2-х до 4-х лет с органическим поражением центральной нервной системы, специализированные психоневрологические санатории для детей от 4-х до 8-и лет с органическим поражением центральной нервной системы (ЦНС). В эти учреждения принимаются дети с диагнозом олигофрения в степени дебильности осложненной формы: умственно отсталые дети с эпизин-дромом, с шизофреноподобным синдромом, с нарушениями поведения и др.

Дети с диагнозом олигофрения в степени имбецильности воспитываются в семье или в учреждениях системы Министерства социальной защиты (специальные интернаты для инвалидов детства). В эти учреждения принимаются дети с 4-х лет и воспитываются до 18 лет. Основная задача этих учреждений — привитие навыков самообслуживания, адекватного социального поведения, формирование элементарных навыков трудовой деятельности, элементарных учебных навыков.

В последнее время во многих регионах нашей страны открываются для детей-инвалидов реабилитационные центры с целью создания наиболее адекватных форм воспитания и обучения этих детей.

Вопросы и задания

1. Что изучает дошкольная олигофренопедагогика?
2. На какие науки опирается дошкольная олигофренопедагогика?
3. Какие методы использует дошкольная олигофренопедагогика как наука?
4. Какие задачи стоят перед специальным дошкольным воспитанием?
5. Охарактеризуйте систему специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями интеллекта в нашей стране.
6. Подготовьте рефераты на тему: «История вопроса помощи умственно отсталым детям» (По книге Х.С.Замского «Умственно отсталые дети». — М., 1995 г.)
7. Подготовьте рефераты на тему: «Современные тенденции помощи умственно отсталым за рубежом» (По материалам Международных конгрессов, конференций, опубликованным в журналах «Дефектология»).
8. Подготовьте реферат на тему «Эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии», по книге Н.Н.Малофеева «Специальное образование в России и за рубежом». — М., 1995 г.

Литература

1. Айзенберг Б.И., Лубовский В.И. Материалы I Международного конгресса. // Дефектология. — 1982. — № 3.
2. Выготский Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности. Собр.соч. — М.,1983. Т.5.
3. Вишневская С.Е. Некоторые современные тенденции специального образования в США. // Дефектология. — 1987. — № 2.
4. Горина Н.В., Оганесян Е.В. Современные проблемы зарубежной дефектологии. //Дефектология. — 1991. — № 1.
5. Замский Х.С. Умственно отсталые дети. — М., 1995.
6. Малафеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. - М, 1996.
7. Сумарокова В. А., Дементьева Н.Ф. VIII Всемирный конгресс Международной ассоциации по научному изучению умственной отсталости. // Дефектология. — 1989. — № 1.

Глава 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

§1. Особенности развития ребенка с нарушениями интеллекта в младенческом и раннем возрасте

При нарушении умственного развития главными и ведущими неблагоприятными факторами оказывается слабая любознательность (ориентировка) и замедленная обучаемость ребенка, т.е. его плохая восприимчивость к новому. Это внутренние биологические («ядерные») признаки умственной отсталости (Л.С.Выготский, 1983).

Поскольку олигофрения возникает вследствие поражения центральной нервной системы (преимущественно коры больших полушарий головного мозга) на разных этапах внутриутробного развития плода или в начальный период жизни ребенка, знание особенностей раннего развития детей с нарушениями интеллекта имеет весьма существенное значение для понимания всего их психического развития.

Младенчество (от 2-х месяцев до 1-го года).

Развитие ребенка с нарушениями интеллекта с первых дней жизни отличается от нормы. У многих детей задерживается появление прямохождения, т.е. они значительно позднее начинают держать голову, сидеть, стоять, ходить. Эта задержка иногда бывает весьма существенной, захватывающей и второй год жизни.

У всех детей с нарушениями интеллекта отсутствует характерное для здорового ребенка неудержимое стремление познать окружающий мир, снижена реакция на внешние раздражители, отмечается безразличие, общая патологическая инертность (что не исключает крикливости, беспокойства, раздражительности и т.д.). У них не возникает потребности в эмоциональном общении со взрослыми, отсутствует, как правило, «комплекс оживления», в то время как нормально развивающийся ребенок в ответ на голос, улыбку взрослого вскидывает ручки, ножки, улыбается, тихо гулит.

В дальнейшем у детей с нарушениями интеллекта не появляется интереса к игрушкам, подвешенным над кроваткой или находящимся в руках у взрослого. Не происходит своевременного перехода к общению со взрослым на основе совместных действий с игрушками, не возникает новая форма общения — жестовая. Дети на первом году жизни не дифференцируют «своих» и «чужих» взрослых, хотя при нормальном развитии это наблюдается уже в первом полугодии жизни.

Нарушение эмоционального контакта со взрослыми сказывается на характере первых действий с предметами — хватании и на развитии восприятия, тесно связанного в этот период с хватанием. У детей с нарушениями интеллекта нет активного хватания, не формируются зрительно-двигательная координация и восприятие свойств предметов (большие и маленькие предметы нормально развивающиеся дети хватают по-разному, в зависимости от формы), а также выделение предметов из ряда других.

У этих детей не формируются своевременно предпосылки развития речи: предметное восприятие и предметные действия, эмоциональное общение со взрослым и, в частности, доречевые средства общения (мимика, указательный жест), развитие артикуляционного аппарата и фонематического слуха связано с тем, что у детей с нарушениями интеллекта, в отличие от нормальных, не возникает своевременно не только лепет, но и гуление. Эти процессы физиологические, они появляются в самые первые месяцы жизни нормально развивающегося ребенка, протекают, в основном, независимо от окружающей среды, от влияния взрослых и связаны с состоянием центральной нервной системы ребенка.

В целом ребенок с нарушениями интеллекта к раннему возрасту уже имеет существенные вторичные отклонения в психическом и речевом развитии. Так, к концу первого года жизни, наблюдаются: отставание в развитии прямохождения, не сформированность эмоционального общения со взрослым, отсутствие хватания предметов, отсутствие неудержимого стремления познать окружающий мир, а также не сформированность зрительно-двигательной координации.

Развивающее воздействие взрослого, во многих случаях, не осуществляется, и зона ближайшего развития не расширяется.

Сензитивный период формирования многих физических возможностей и психических процессов упущен.

Может ли ребенок с нарушениями интеллекта первого года жизни развиваться иначе? Безусловно. Известный отечественный физиолог И.П.Павлов говорил, что главнейшее, сильнейшее и постоянно остающееся впечатление от изучения высшей нервной деятельности — это чрезвычайная пластичность этой деятельности, ее огромные возможности: ничто в ней не остается неподвижным, неподатливым, а все всегда может быть достигнуто, измениться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия.

Ранний возраст (от 1 года до 3 лет).

Важнейшими достижениями раннего возраста при нормальном развитии является овладение ходьбой (прямохождением), развитие предметной деятельности и развитие речи.

Овладение ходьбой и развитие предметных действий. В начале второго года жизни нормально развивающиеся дети начинают самостоятельно ходить. У многих детей с нарушениями интеллекта овладение ходьбой задерживается на длительный срок, иногда до конца раннего возраста. Кроме этого, их движения, как правило, качественно отличаются от движений детей с нормальным развитием. У них наблюдается неустойчивость, неуклюжесть походки, замедленность или импульсивность движений.

Овладение ходьбой оказывает большое влияние на общее психическое развитие ребенка. С освоением ходьбы начинается новый этап в развитии — этап ознакомления с окружающим предметным миром. Получив относительную независимость от взрослого, ребенок осваивает «дальнее» пространство, самостоятельно входит в контакт с массой предметов, которые раньше оставались для него недоступными. Он познает на практике направление и отдаленность в пространстве, свойства многих предметов. В результате начинается бурное развитие предметных действий.

Не всякое действие ребенка с предметом — предметное действие. Предметным действием называется только такое действие, когда предмет используется в соответствии с его функциональным назначением. Так, например, если ребенок берет в руки ложку и стучит ей по столу, это не предметное действие, а манипуляция с предметом, так как функция ложки — другая; предметным, действие будет тогда, когда ребенок использует ложку для еды.

Что же происходит в этот период у умственно отсталых детей? Подлинного ознакомления с предметным миром у этих детей не происходит. У многих из них с овладением ходьбой появляется «полевое поведение», которое можно принять за интерес к окружающему предметному миру: дети хватают в руки все, что попадает в их поле зрения, но тотчас же оставляют эти предметы, не проявляя интереса ни к их свойствам, ни к назначению. Многие из них бросают и те предметы, которые взрослый вкладывает им в руки.

Развитие предметной деятельности. На основе овладения предметными действиями у детей в норме на втором году жизни возникает, а на третьем становится ведущей предметная деятельность. Как и всякая ведущая деятельность, она способствует психическому развитию ребенка в целом — развитию моторики, восприятия, мышления, речи.

Не все предметные действия одинаково влияют на развитие ребенка. Наибольшее влияние на развитие восприятия и мышления, а затем и речи ребенка оказывают так называемые соотносящие и орудийные действия.

Соотносящие действия — такие действия с предметами, в которых ребенок должен привести один предмет в соответствие с другим или одну часть предмета в соответствие с другой, опираясь на какие-либо признаки, свойства предметов. Например, чтобы закрыть коробочку, нужно подобрать к ней крышку по величине и по форме. При этом развиваются восприятие и мышление. На таком принципе соотносящих действий основаны все известные нам дидактические игрушки.

Орудийные действия — это действия, в процессе которых один предмет-орудие употребляется для воздействия на другие предметы. Орудия позволяют выполнять такие действия, преобразования, которые без них были бы невозможны (ложка, вилка, карандаш, сачок, молоток, топор, нож, ножницы, иглолка и т.п.). При использовании орудия действия руки ребенка подчиняются логике его применения, в самом устройстве которого зафиксирован общественно выработанный способ его употребления. Если свойства предметов, с которыми ребенок манипулирует или совершает соотносящие действия, он познает на личном опыте, то способ употребления орудий должен быть усвоен от взрослого. Овладение орудийными действиями связано с учетом не только свойств, но и отношений предметов, что чрезвычайно важно для развития ребенка, приобщения его к жизни в социальной среде.

В период становления предметной деятельности у нормально развивающихся детей наблюдается не только интерес к внешнему виду каждого предмета, но и желание выяснить его назначение и способ употребления (ориентировка типа «Что этим можно делать?»). Поэтому дети этого возраста начинают длительно манипулировать с каждым предметом, который попадает им в руки. У них возникает на этой почве интерес к названиям самих предметов и действий, которые можно с ними производить.

У детей раннего возраста с нарушениями интеллекта предметная деятельность не формируется. Некоторые из них не проявляют интереса к предметам, в том числе к игрушкам. Они вообще не берут игрушки в руки, не манипулируют с ними. У них нет не только ориентировки типа «Что с этим можно делать?», но и более простой ориентировки типа «Что это?». В других случаях у детей третьего года жизни появляются манипуляции с предметами, иногда напоминающие специфическое его использование, но в действительности ребенок, производя эти действия, совсем не учитывает свойства и назначения предметов. Кроме того, эти манипуляции перемежаются неадекватными действиями.

Неадекватными действиями называются такие действия, которые противоречат логике употребления предмета, вступают в конфликт с ролью предмета в предметном мире. Например, когда ребенок надевает на стержень пирамидки вначале колпачок, а затем пытается нанизывать колечки; стучит куклой по столу; в маленький гараж пытается засунуть большую машинку и т.п. — значит, он совершает неадекватные действия. В данном случае отсутствует познавательно-ориентировочная деятельность и эти действия не способствуют развитию ребенка.

Наличие неадекватных действий — характерная черта ребенка с нарушениями интеллекта.

Их действия с предметами представляют собой манипуляции, которые сходны с манипуляциями более маленьких детей в норме, но перемежаются неадекватными действиями, которые не характерны при нормальном развитии. Например, Витя Е., 2 года 10 мес., нагромождает кубики друг на друга, говоря при этом, что «строит гараж». Громоздит до тех пор пока кубики не падают. Равнодушно глядя на упавшие кубики, Витя берет один из них и начинает затапливать себе в рот.

Рассмотрим этот пример. Здесь создается впечатление целенаправленной деятельности: ребенок при виде кубиков — специфически строительного материала — говорит, что «строит гараж». Следовательно, кубики были в его опыте — родители строили с ним гараж. Мальчик запомнил фразу, но за ней нет никакого подлинного содержания, гараж ему на самом деле не нужен, и он не представляет себе, что такое гараж. Он громоздит кубики друг на друга без смысла. Более того, у ребенка нет никакой направленной деятельности, он не стремится получить результат, поэтому совершенно равнодушен к тому, что кубики падают. Наконец, вслед за этими вроде бы осознанными действиями следует попытка засунуть кубик в рот.

Таким образом, отсутствие целенаправленной деятельности, вербальное (словесное) обозначение цели при отсутствии ее достижения, равнодушие к результату своего труда, неадекватные действия все это черты, характерные для деятельности ребенка раннего возраста с нарушениями интеллекта. Есть среди них дети, у которых нет даже видимости целенаправленной деятельности — они сбрасывают игрушки на пол по одной или все сразу, не понимая цели задания. Это, в основном, дети, с которыми не проводилось коррекционное обучение. Такое состояние действий с предметами не позволяет говорить даже о тенденции к развитию подлинной предметной деятельности, тем более о том, что она (деятельность) может в ближайшем будущем стать ведущей.

Не формируются самостоятельно и другие виды детской деятельности — игра, рисование, зачатки трудовой деятельности, которые при нормальном интеллекте развиваются к концу третьего года жизни.

В тоже время у некоторых детей с нарушениями интеллекта появляются желания «сотрудничать» со взрослым, выполнять его требования, а также попытки подражания, которые в дальнейшем могут стать основой для возникновения более осмысленных действий с предметами.

Развитие речи и общения. У нормально развивающегося ребенка раннего возраста особенно интенсивно развивается речь. Если к концу первого года жизни ребенок приходит почти без речи, лишь с предпосылками ее развития, имея в словаре от 1 до 16 лепетных слов, то к трем годам его словарь начинает насчитывать более 400 слов. В его речи присутствуют сначала однословные предложения («каса» — каша, что означает хочу каши или покорми меня кашей). Чуть позже однословная фраза заменяется двусловной («на Сашу», т.е. возьми меня на руки). К трем годам появляются и многословные предложения, часто еще не оформленные грамматически.

Одновременно идут два процесса: совершенствуется понимание речи взрослого, т.е. развивается пассивная речь, и формируется собственная, активная речь ребенка. При этом связь между словом и обозначаемым им предметом или действием возникает только в ситуации общения ребенка и взрослого, в процессе совместной деятельности с предметами. Речь взрослого активно включается в освоение ребенком предметных действий: привлекает внимание к предмету, формулирует задачу, руководит способами ее выполнения. Д.Б.Эльконин указывает, что речь выступает в качестве носителя опыта действий, в ней этот опыт закреплён и через нее передается.

Большая часть слов, которые усваивают дети до трех лет, — это названия предметов и действий, т.е. существительные и глаголы.

На протяжении раннего возраста речь приобретает все большее значение для психического развития ребенка. Она становится основным средством общения: ребенок понимает, конечно, лишь часть слов, не все грамматические конструкции, но именно речь привлекает его внимание, ее эмоциональный тон определяет настроение, направленность общения, а то, чего ребенок не понимает в речи, восполняют указательные и изобразительные жесты, ситуация, совместная деятельность. Большую роль при этом играет функция взрослого, которому ребенок пытается подражать. Подражание действиям взрослого является одним из существенных видов общения в раннем возрасте.

У детей с нарушениями интеллекта раннего возраста отсутствуют необходимые предпосылки, для формирования речи: действия с предметами, эмоциональное общение со взрослым, готовность артикуляционного аппарата и фонематического слуха. В результате, хотя в ситуации для общения у детей изучаемой категории те же, что и у детей в норме, содержание этих ситуаций выступает для них по иному: поскольку у них меньше собственных и совместных со взрослыми действий, совсем не сформировано подражание, поэтому речь взрослого «повисает» в воздухе, не соединяется с тем опытом, который служит ей опорой при нормальном развитии. Дети не обращают внимания на многие предметы, а, значит, и не запоминают их названий, еще хуже овладевают названиями действий. Но происходит и противоположный процесс: потребность в общении так или иначе появляются — этого требует социальная среда. Кроме того, воспитывая ребенка со сниженным интеллектом, взрослые опираются на возрастные нормы (в режиме дня, самообслуживании, речи). Первое, на что они обращают внимание, — это отставание речи и своими силами и средствами всячески стимулируют ее развитие. Дети повторяют вслед за родителями слова и фразы, хотя за ними нет никаких представлений, слушают непонятные им рассказы, сказки. Иногда они запоминают слова и даже фразы, которые для них ненаполнены конкретным содержанием. Часть детей начинает понимать часто повторяющиеся задания, но только в определенной, привычной ситуации. Например, если привести ребенка в ванную комнату и сказать ему: «Вымой руки», он выполняет просьбу. Если же сказать ему то же в столовой, ребенок не понимает, чего от него хотят.

У большинства детей с нарушениями интеллекта первые слова в активной речи появляются после двух лет. Фраза до трех лет, как правило, не появляется.

Главное заключается в том, что речь ребенка раннего возраста с нарушениями интеллекта не может служить ни средством общения, ни средством передачи ребенку общественного опыта. Она также не может принять на себя функцию регуляции его действий.

Сделаем некоторые выводы: 1. Дети с нарушениями интеллекта овладевают прямохождением в разное время: у небольшой части детей оно развивается по срокам в пределах нормы, у другой половины наблюдается существенное отставание, которое компенсируется, как правило, в пределах раннего возраста. Вместе с тем у всех длительно сохраняется неуверенность, шаткость походки, неустойчивость. 2. Развитие предметных действий у детей с нарушениями интеллекта в раннем возрасте фактически только начинается, в основном, в виде манипуляций. У части детей возникают некоторые стандартные предметные действия (только при самообслуживании) или стремление к овладению ими. Предметная деятельность в раннем возрасте не возникает. 3. Развитие речи и общения также задерживается. У большинства детей активная речь не возникает. Пассивная речь развивается лучше. Она может оказывать некоторое воздействие на деятельность и поведение ребенка в пределах хорошо знакомых бытовых ситуаций. У некоторых детей появляются отдельные искаженные слова. В единичных случаях наблюдается формально соответствующая возрасту, но «пустая» речь.

В то же время тенденции развития ребенка с нарушениями интеллекта те же, что и нормально развивающегося. Некоторые нарушения — отставание в овладении предметными действиями, отставание и отклонение в развитии речи и познавательных процессов — в значительной мере носят вторичный характер. При правильной организации жизни, возможно более раннем начале специального обучения, многие дефекты развития могут быть скорректированы и даже предупреждены.

§ 2. Особенности психического развития дошкольников с нарушениями интеллекта

Развитие в дошкольном возрасте является, как известно, продолжением развития, которое мы наблюдаем в раннем возрасте. Несмотря на то, что в 3 года происходит известный скачок, дальнейшее развитие базируется на том уровне, который был достигнут прежде. Вместе с тем, этот возраст имеет свои особенности, свои задачи, многие из которых возникают впервые.

В дошкольном возрасте у ребенка в норме происходят большие изменения во всем психическом развитии. Чрезвычайно усиливается его познавательная активность — развивается восприятие, наглядное мышление, появляются зачатки логического мышления. Росту познавательных возможностей способствует становление смысловой памяти, произвольного внимания и т.д.

Значительно возрастает роль речи как в познании окружающего мира, так и в общении, и разных видах детской деятельности. В трудах А.В.Запорожца отмечается, что у дошкольников появляется возможность выполнения действий по словесной инструкции, Усвоения знаний на основе объяснений, но только при опоре на четкие наглядные представления.

Появляются новые виды деятельности: игра — первый и основной вид совместной деятельности дошкольников; изобразительная, конструктивная — первые виды продуктивной деятельности ребенка; элементы трудовой деятельности.

Происходит интенсивное развитие личности ребенка. Начинается формирование воли. Ребенок, усваивая нравственные представления, формы поведения, становится маленьким членом человеческого общества.

К концу дошкольного возраста появляется готовность к школьному обучению.

Развитие познания

В отечественной психологии основной структурной единицей познания рассматривается ориентировочное действие. Исследователи-психологи установили, что в основе умственного развития лежит овладение разными видами познавательных ориентировочных действий, причем основное место среди них занимают перцептивные и мыслительные действия. Образование перцептивных и мыслительных действий у детей происходит путем интериоризации внешних, материальных ориентировочных действий, когда обследование предметов и явлений, выделение их свойств и отношений происходит при участии различного рода реальных манипуляций. В свою очередь внешние ориентировочные действия либо возникают внутри практической деятельности в результате преобразования их в «пробующие» ориентировочные, либо усваиваются ребенком в ходе обучения.

В дошкольном возрасте у ребенка в норме чрезвычайно усиливается познавательная активность, интерес к познанию окружающего мира. Недаром дети-дошкольники проходят через всем известный период «почемучек». Их интересует уже не только внешний вид и назначение предмета, но и связи и отношения между предметами и явлениями, лежащие в их основе причинные зависимости, взаимоотношения людей, нравственные и социальные связи и закономерности. Но основой познания для ребенка дошкольного возраста оказывается чувственное познание — восприятие и наглядное мышление. Именно от того, как сформированы у дошкольника восприятие, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, зависят его познавательные возможности, а также дальнейшее развитие деятельности, речи и более высоких, логических форм мышления.

В то же время и само чувственное познание — восприятие и наглядное мышление — развивается в тесной связи с развитием деятельности (игровой, изобразительной, трудовой).

Восприятие предмета, свойства, отношения всегда включает в себя обследование и сравнение. Чтобы увидеть, что предмет круглый, нужно сначала обвести взглядом его контур — обследовать (можно также ощупать его), а затем сравнить то, что ты увидел или почувствовал, с известной тебе меркой-эталоном. В данном случае мерками-эталоном служит система геометрических форм. Если ребенок не знает, что такое круг, круглый, то само по себе обследование ничего ему не даст, не позволит отличить форму этого предмета от других.

Действия рассматривания, ощупывания, выслушивания называются перцептивными действиями (перцепция — восприятие).

Развитие восприятия в дошкольном возрасте идет путем совершенствования перцептивных действий и усвоения систем сенсорных эталонов, выработанных человечеством на протяжении всей истории (геометрических форм, цветов спектра, мер веса, величин, времени, систем фонем родного языка, звуковысотного ряда и т.п.).

Восприятие всегда является ориентировочной основой практической деятельности и поэтому развивается в тесной связи с ней. Именно деятельность ставит перед восприятием определенные задачи, которые заставляют совершенствовать способы обследования и усваивать все новые и новые системы эталонов.

К началу дошкольного возраста (четвертый год жизни) восприятие нормально развивающегося ребенка достигает сравнительно высокого уровня: выделение свойств и отношений объектов может происходить не только практически, но и зрительно, с помощью перцептивных действий. Дети умеют работать по образцу, выделяя при этом цвет, форму, величину, материал и другие свойства предметов, а также некоторые пространственные отношения между ними. Восприятие активно включается в деятельность, дает ребенку возможности при выполнении посильных, знакомых по характеру задач, предъявляемых взрослым или встречающихся в быту, находить решение значительно быстрее, эффективнее, чем раньше.

Но сами перцептивные действия в начале дошкольного возраста еще не достаточно совершенны. Произошел только первый шаг — переход от практической ориентировки к ориентировке перцептивной. Перцептивная деятельность должна пройти еще длительный путь развития, путь от развернутых перцептивных действий, имеющих внешнее выражение, к свернутому, происходящим в мыслительном плане. Так, при складывании матрешки ребенок раннего возраста пользуется обычно практической ориентировкой в величине — он просто берет одну за другой половинки матрешки и пытается их совместить, а затем вставить друг в друга. Младший дошкольник уже заранее выбирает те элементы матрешки, которые кажутся ему подходящими. Но этот выбор еще часто неточен, и поэтому ребенок проверяет его правильность, примеривая выбранные части друг к другу и при необходимости заменяя их. Здесь мы имеем дело с развернутой перцептивной ориентировкой. В старшем дошкольном возрасте ребенок действует иначе: он безошибочно выбирает нужные половинки матрешки, вставляет меньшие в большие, делает это быстро и уверенно. Мы уже не наблюдаем самого процесса ориентировки, потому что перцептивные действия полностью перешли в мысленный план.

В младшем дошкольном возрасте (пятый год жизни) дети усваивают уже многие сенсорные эталоны, но пока еще бессистемно. В среднем (шестой год) и в старшем (седьмой год) дошкольном возрасте, наряду с усвоением отдельных эталонов, происходит и усвоение систем, в которые эти эталоны включены. До тех пор пока эталоны остаются разрозненными (например, дети знают только название отдельных цветов), у детей при восприятии незнакомых свойств наблюдается смешение их со знакомыми, которое без специального обучения может задержаться надолго.

Овладев системой сенсорных эталонов, дети старшего дошкольного возраста могут произвести обобщение на основе выделенного свойства, определить место предмета или признака в ряду других. Например, они расставляют матрешек по росту и вставляют в этот ряд недостающую, на глаз правильно определив ее место в ряду, т.е. осуществляют перцептивную систематизацию.

Усвоение систем сенсорных эталонов связано в дошкольном возрасте с усвоением слов-названий, фиксированием эталонов. Слова-названия делают представления о свойствах и отношениях предметов более четкими, более обобщенными и одновременно дифференцированными, облегчают их использование. Эталон, незакрепленный словом, зачастую оказывается расплывчатым, приводит к смешению свойств и не может быть вызван в памяти ребенка другим человеком. Например, если мы говорим ребенку «Нарисуй солнышко желтым карандашом», а он не знает слово «желтый» и берет любой карандаш — слово не вызвало у него нужного представления.

К концу дошкольного возраста дети в норме обычно знают название, соответствующие всем основным сенсорным эталонам.

Овладевая восприятием свойств и отношений предметов, ребенок-дошкольник, в то же время приобретает представление о пространстве, у него развивается пространственная ориентировка, которая возникает на основе сложившегося ранее учета пространственных свойств и отношений предметов.

Одновременно изменяется и восприятие отдельных предметов. Оно становится целостным — более четким и в то же время расчлененным: ребенок не только хорошо знает общие очертания предмета, но и умеет выделять его существенные части, правильно представлять себе их форму, соотношение по величине, пространственное расположение. Это дает детям возможность безошибочно складывать разрезные картинки (кубики), узнавать целое по части, дорисовывать предметы, собирать их из готовых форм и т.п. Развитие целостного восприятия лежит также в основе возникновения и развития предметного рисунка.

Для детей с нарушениями интеллекта дошкольный возраст оказывается лишь началом развития перцептивного действия. На основе появившегося у ребенка интереса к предметам, к игрушкам начинается ознакомление с их свойствами и отношениями. Пятый год жизни становится переломным в развитии восприятия ребенка с нарушениями интеллекта. Дети могут уже делать выбор по образцу (по цвету, форме, величине). У отдельных детей имеется также продвижение в развитии целостного восприятия. В тех случаях, когда им удается выполнить предложенное задание, они пользуются зрительным соотношением. Однако все это проявляется скорее как тенденция развития. К концу дошкольного возраста лишь немногим более половины умственно отсталых детей достигают уровня развития восприятия, с которого дети в норме начинают дошкольный возраст, хотя по способам ориентировки в задании они опережают этот уровень. Перцептивная ориентировка возникает у них на основе усвоения отдельных эталонов, которому способствует усвоение слов, обозначающих свойства и отношения. В ряде случаев выбор по слову оказывается у детей с нарушениями интеллекта лучше, чем выбор по образцу, так как слово выделяет для ребенка подлежащее восприятию свойство.

Развитие восприятия детей с нарушениями интеллекта имеет значительные отличия от развития детей с нормальным интеллектом. Овладев выбором по образцу на основе зрительной ориентировки, дети, однако, не могут осуществить выбор из большого количества элементов, затрудняются при различении близких свойств, не могут учитывать эти свойства в действиях с дидактическими игрушками. Не достигаются без специального обучения возможность обобщения по выделенным признакам, умение выстроить по определенному признаку ряд предметов, найти место предмета в этом ряду. Весьма страдает формирование целостного образа: у половины детей образ не может стать основой действия и не воспроизводится ребенком ни в какой форме (ни в форме предметного изображения, ни при складывании разрезной картинки), у другой половины имеются искаженные, неполноценные образы.

Хотя дети с нарушениями интеллекта осуществляют выбор по образцу, т.е. пользуются зрительной ориентировкой, они не используют поисковые способы (примеривание, пробы). Если у них в действиях встречаются затруднение, ошибка, они не могут ее исправить, так как не используют пробы, практическую ориентировку. Подлинные пробы отсутствуют в действиях ребенка, также, как и «примеривание», имеется лишь внешне сходные с ними формальные действия. Это объясняется отсутствием ориентировочно-исследовательской деятельности детей с нарушениями интеллекта.

У детей олигофренов развитие восприятия происходит неравномерно, усвоенные эталоны зачастую оказываются нестойкими, расплывчатыми, отсутствует перенос усвоенного способа действия с одной ситуации на другую. Весьма сложными являются взаимоотношения между восприятием свойства, знанием его названия, возможностью действовать с учетом данного свойства и возможностью производить на его основе простейшие обобщения. Дети, успешно выделяющие свойства во время занятий, не могут подобрать парные предметы по просьбе педагога, совсем не выделяют их в быту, в самостоятельной деятельности, тогда, когда нужно найти определенный предмет в помещении.

Таким образом, для детей с нарушениями интеллекта характерно большое отставание в сроках развития восприятия, замедленный темп развития. У них поздно и часто неполноценно происходит соединение восприятия со словом, а это, в свою очередь, задерживает формирование представлений об окружающем предметном мире.

Дети с нарушениями интеллекта, поступающие в специальный детский сад, существенно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников. Они имеют нормальное зрение, но не умеют видеть, имеют нормальный слух, но не умеют слышать. Именно поэтому они плохо представляют себе окружающие предметы, не всегда могут выделить нужный предмет среди других, не различают свойства предметов (цвет, форму, величину), недостаточно ориентируются в пространстве. К концу дошкольного возраста дети с нарушениями интеллекта, не прошедшие коррекционного обучения с точки зрения развития восприятия, представляет собой весьма неоднородный контингент.

Развитие мышления

Другой стороной чувственного познания является наглядное мышление, тесно связанное с восприятием.

Первая форма мышления, которая возникает у ребенка в норме, — наглядно-действенное мышление. Оно возникает в практической деятельности (в бытовой и предметно-игровой) и направлено на ее обслуживание.

Наглядно-действенное мышление содержит в себе все основные компоненты мыслительной деятельности: определение цели, анализ условий, выбор средств достижения. При решении практической проблемной задачи проявляются ориентировочно-познавательная деятельность не только на внешние свойства и качества предметов, но и на внутренние взаимосвязи между предметами в данной ситуации.

Наглядно-действенное мышление — не только самая ранняя форма мышления. Оно является исходной, на ее основе возникает сначала наглядно-образное, а затем и словесно-логическое мышление. Поэтому развитие наглядно-действенного мышления во многом определяет формирование всей познавательной деятельности ребенка.

При нормальном развитии первые проявления наглядно-действенного мышления можно наблюдать в конце первого — начале второго года жизни. В дошкольном возрасте ребенок свободно ориентируется в условиях возникающих перед ним практических задач, может самостоятельно найти выход в проблемной ситуации.

Под проблемной ситуацией понимают такую ситуацию, в которой не действуют привычными способами, а преобразовывают свой прошлый опыт, находят новые пути его использования.

В наглядно-действенном мышлении проблемная ситуация разрешается с помощью использования вспомогательных средств или орудий. Например, ребенку нужно достать машинку, закатившуюся под шкаф. Раньше в его опыте такого случая не было, поэтому он не знает, как нужно действовать в данной ситуации. Эта практическая ситуация для него оказалась проблемной. Ребенок решает мыслительную задачу. В ней есть цель — достать машинку; условия, которые препятствуют

достижению цели, — машинка закатилась так далеко, что рука до нее не дотянется, а под шкаф ребенок подлезть не может. Необходимо проанализировать условия, понять, что расстояние до машинки слишком удалено от руки, что высота от пола до шкафа мала, что в этих условиях необходимо применить вспомогательное средство — орудие и найти подходящее. Такого специального орудия не существует, необходимо приспособить какое-нибудь орудие, имеющее совсем другое назначение.

К концу дошкольного возраста дети в норме справляются с весьма сложными проблемно-практическими задачами, включающими в себя необходимость учета механических связей и отношений (типа рычага), вычленения существенных свойств объектов и т.п.

Вслед за наглядно-действенным возникает наглядно-образное мышление, которое становится основным видом мышления ребенка-дошкольника. Здесь задача решается уже не практически, а в уме. Например, ребенок может представить себе, как должен действовать изображенный на картинке мальчик, у которого машинка закатилась под шкаф. При этом в младшем дошкольном возрасте дети решают в уме те задачи, которые раньше уже решали практически.

В дальнейшем дети начинают оперировать в уме сложными представлениями о предметах, их свойствах, связях и отношениях. Так, они могут заранее представить себе целое, которое можно составить из имеющихся частей (в уме соединить части в целое), какую конструкцию можно построить из данного конструктора, какое изображение сложить из разрезанной картинки, части которой наклеены на разных кубиках; они могут представить себе перемещение предметов или их частей в пространстве и т.п. К старшему дошкольному возрасту наглядно-образное мышление становится все более обобщенным. Дети могут понимать сложные схематические изображения, представлять на их основе реальную ситуацию и даже самостоятельно создавать такие изображения.

Развитие наглядно-образного мышления тесно связано с речью, которая фиксирует (закрепляет) образы представления. «Однако фактически ребенок и на этом этапе пользуется в своих мыслительных действиях не словами, а образами. Речь играет при этом очень важную, но пока только вспомогательную роль». (Мухина В. С. Детская психология. — М., 1985. — С. 211). На основе образного мышления в дошкольном возрасте начинает формироваться словесно-логическое мышление, которое дает возможность решения более широкого круга задач, усвоения научных знаний.

Но развитие словесно-логического мышления должно быть хорошо подготовлено образным мышлением, иначе оно будет формироваться медленно и с большими трудностями, а в результате окажется неполноценным. При этом необходимо помнить, что образная форма мышления является в дошкольном возрасте основой, дошкольный возраст наиболее сензитивен для ее развития.

У детей с нарушениями интеллекта наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Далеко не всем детям к концу дошкольного периода оказывается доступным выполнение даже таких практических задач, в которых действие, выполненное рукой или орудием, прямо направлено на достижение практического результата, т.е. на перемещение предмета, его использование или изменения. Между тем, дети в норме решают эти задачи в младшем дошкольном возрасте.

Дети с нарушениями интеллекта очень часто не осознают наличие проблемной ситуации, а в тех случаях, когда понимание в целом есть, не связывают поиски решения с необходимостью использования вспомогательных средств. Хотя их с детства окружают предметы созданные человеком как вспомогательные средства или орудия, овладения ими происходят в ситуации, которая не всегда осмысливается детьми. В тех случаях, когда дети с помощью взрослого применяют вспомогательное средство, они не достаточно обобщают собственный опыт действия и не могут использовать его для решения новых задач, что выражается в отсутствии переноса опыта в новую ситуацию.

У детей с нарушениями интеллекта отсутствует активный поиск решения, они часто остаются равнодушными как к результату, так и к процессу решения задачи даже в тех случаях, когда задача выступает как игровая. У тех детей, которые пытаются выполнить задание, как правило, имеется лишь ориентировка на цель без учета условий ее достижения.

Дети дошкольного возраста с нарушениями интеллекта, в отличие от нормально развивающихся сверстников, не умеют ориентироваться в пространстве, не используют прошлый опыт, не могут оценить свойства объекта и отношение между объектами, испытывают ряд трудностей моторного характера. В связи с тем, что оценка свойств орудия у детей с нарушениями интеллекта очень затруднена (эта палка коротка, не достану, надо длинную), они не отбрасывают ошибочные варианты и повторяют одни и те же непродуктивные действия. Фактически у них отсутствуют подлинные пробы.

В наглядно-действенном мышлении в процессе решения задач существенную роль играет собственная речь ребенка. У дошкольников в норме речевое сопровождение оценивает собственные действия, результат, планирование действий, исходя из оценки условий задачи, привлечение прошлого опыта. В речи дошкольников с нарушениями интеллекта проявляется только оценка результата действий (никак, не могу, не достану и т.п.).

Особо следует отметить, что, в отличие от детей в норме, у детей изучаемой категории изменения, которые происходят с возрастом в развитии наглядно-действенного мышления, без коррекционного обучения незначительны. До конца дошкольного возраста у них фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач.

Безусловно, страдает у этих детей и становление элементов словесно-логического мышления, они развиваются замедленно и имеют качественное своеобразие. По-иному, чем в норме, складывается у этих детей соотношение наглядного и словесно-логического мышления.

Развитие деятельности

В дошкольном возрасте у ребенка в норме развиваются: игровая, изобразительная, конструктивная, элементы трудовой деятельности. К концу дошкольного возраста начинают складываться и элементы учебной деятельности.

Хотя ведущей деятельностью ребенка-дошкольника является сюжетно-ролевая игра, роль остальных видов деятельности — особенно изобразительной и конструктивной — в психическом развитии ребенка чрезвычайно велика. Каждая из них ставит определенные задачи перед моторикой, восприятием, мышлением, речью и личностью ребенка и требует определенного уровня их развития.

Игра. В младшем дошкольном возрасте игра представляет собой продолжение и развитие предметной деятельности. Ребенок использует реальные предметы и изображающие их игрушки строго по назначению, овладевая множеством предметных действий: учатся снимать и надевать кукле одежду, обувь, расстегивать и застегивать пуговицы, пользоваться расческой, грузить кубики в машинку и выгружать их, а потом строить несложные постройки, стелить постель, пользоваться

ложкой, чашкой, тарелкой, столом и стульями. В младшем дошкольном возрасте все эти действия постепенно перестают быть самоцелью — их начинают делать не просто так, без цели, а для чего-то, для определенной цели.

Сначала у дошкольников наблюдаются процессуальные действия — многократное повторение предметного действия, например, длительное повторение укачивания куклы, которое не заканчивается никаким результатом — кукла не засыпает, ее не укладывают в постель, и не просыпается (ребенку важен сам процесс). В дальнейшем процессуальные действия заменяются цепочкой действий, их логической последовательностью, отражающей часто повторяющиеся в жизни ребенка привычной ситуации. Здесь еще нет сюжета и не отражаются взаимоотношения людей. Например, ребенок раздевает куклу, снимает с кровати одеяло, кладет куклу в постель, и накрывает одеялом. При этом девочка еще не мама, а кукла не дочка, девочка не говорит никаких ласковых слов — она просто воспроизводит последовательность бытовых действий, хорошо ей знакомых.

В среднем дошкольном возрасте возникает, а в старшем — расцветает сюжетно-ролевая игра, всем известная «дочки-матери», которая пронизывают весь дошкольный возраст. Здесь происходит следующее: во-первых, предметы и предметные действия, которые только что были в центре внимания ребенка, перестают его интересовать; во-вторых, в центре внимания ребенка оказываются отношения людей. Но отношения людей, которые наблюдает ребенок, всегда связаны с конкретными предметными действиями; не отразив этих действий, не покажешь и отношений. Однако характер отражения меняется: реальные предметы или игрушки заменяются любыми подходящими предметами, ребенок начинает брать на себя чью-нибудь роль. Например, девочка «мама» моет куклу «дочку». Она уже играет роль, она уговаривает дочку, чтобы та не боялась мыть голову мылом, чтобы не плакала, а то, что роль тазика выполняет перевернутый стульчик, а мыло — кубик, ее не волнует.

Появление предметов-заместителей не менее важный шаг в развитии ребенка, чем принятие роли и отражение человеческих отношений, это шаг подлинной абстракции и к подлинному замещению, к тому, что в последствии станет одним из существенных составляющих человеческого мышления и речи — сначала предмет-заместитель, потом слово-заместитель. Само слово приобретает здесь новое качество: оно не обозначает реально, в данный момент происходящее действие, оно его замещает.

К старшему дошкольному возрасту такой вид игры становится преобладающим.

Сюжетно-ролевая игра требует участия нескольких детей, поэтому она является первым и основным видом совместной деятельности детей дошкольного возраста и оказывает большое влияние на развитие их взаимоотношений, на усвоение ими нравственных норм, на развитие личности ребенка в целом. Особенно большое значение имеют при этом те отношения, которые возникают у детей в игре — при распределении ролей, в ходе согласования дальнейших действий, их оценки, обсуждения правил поведения и т.п.

Особенности развития игры у ребенка с нарушениями интеллекта. Развитие игры в младшем дошкольном возрасте является прямым продолжением предметной деятельности, может возникнуть только на ее основе, на определенном уровне ее развития. В то же время к началу дошкольного возраста у детей с нарушениями интеллекта фактически совсем не возникает предметная деятельность. Их действия с предметами остаются на уровне манипуляций, в подавляющем большинстве случаев неспецифических. В младшем дошкольном возрасте дети в основном овладевают специфическими манипуляциями, которые должны лечь в основу формирования зрительно-двигательной координации и выделение свойств и отношений предметов. Однако процесс овладения специфическими манипуляциями без специального обучения идет медленно, так как у детей не возникает подлинного интереса к окружающему их предметному миру. Интерес детей к предметам, в частности к игрушкам, оказывается кратковременным, так как вызван их внешним видом. Наряду с неспецифическими манипуляциями у детей четвертого года жизни наблюдается большое количество неадекватных действий с предметами. Количество их резко убывает лишь на шестом году, уступая место специфическим манипуляциям, ведущим к ознакомлению со свойствами и отношениями объектов.

После пяти лет в игре с игрушками у детей с нарушениями интеллекта все большее место начинают занимать процессуальные действия. Однако подлинной игры не возникает. Без специального обучения ведущей деятельностью ребенка с нарушениями интеллекта к концу дошкольного возраста оказывается не игровая, а предметная. В игре наблюдается стереотипность, формальность действий, отсутствует замысел, нет даже элементов сюжета. Дети не используют предметы-заместители, тем более они не могут замещать действия с реальными предметами, изображением действий или речью. Таким образом, функция замещения в игре у этих детей не возникает. Не развиваются в их игре и функции речи: у них нет не только планирующей или фиксирующей речи, но, как правило, и сопровождающей.

Продуктивная деятельность (изобразительная и конструктивная). Продуктивная деятельность ребенка фактически возникает в дошкольном возрасте. Это происходит потому, что продуктивная деятельность может развиваться лишь на базе достаточно высокоразвитого восприятия и представлений, то есть на достаточно высоком уровне сенсорного развития. Продуктивная деятельность — результатом ее является продукт, отражающий тот объект, который она воспроизводит, как в целом, так и в его свойствах. Именно поэтому продуктивная деятельность больше других способствует развитию восприятия: чтобы правильно нарисовать предмет, нужно правильно его увидеть и представить себе.

Рисунки, изображающие предметы (предметные рисунки) появляются у нормально развивающихся детей к концу третьего — к началу четвертого года жизни. Вначале детские изображения очень примитивны, схематичны, в них отражаются только те части предмета, которые значимы для ребенка. Поэтому у детей всех народов мира первым изображением человека оказывается «головоног». С возрастом дети начинают отображать в своих рисунках более адекватно предметы, ситуации, сюжеты. Появляется стремление использовать в рисунках цвет и как средство изображения (зеленая трава, белый снег, голубое небо), и как средство передачи эмоций, настроений. Дети начинают создавать целые «графические рассказы», передавая в них события и впечатления своей жизни, впечатления от прочитанных книг и т.п. В своих работах дети начинают использовать все пространство листа бумаги, создавая порой сложные композиции. В их рисунках начинает отделяться главное от второстепенного как в изображении отдельных предметов, так и ситуаций. В то же время рисунки дошкольников, как правило, плоскостные — дети еще не умеют воспринимать и отражать объемные предметы. В их рисунках в большинстве случаев отсутствует перспектива и заслонение.

Объемные предметы хорошо изображаются детьми в лепке и конструировании.

К концу дошкольного возраста дети могут создавать весьма сложные постройки, конструкции и обыгрывать их.

Каждый вид изобразительной деятельности предъявляет свои требования к воспитанию ребенка: лепка требует восприятия объемной формы; рисование — вычленение контура, восприятие цвета, конструирование и аппликация основаны на использовании готовых форм, предъявляют особые требования к отражению пространственных отношений и т.п. Однако главное для всех видов изобразительной деятельности — создание целостного изображения предмета. Изображение свойств и отношений — лишь средство, с помощью которого должно быть создано целое. К концу дошкольного периода дети обычно достаточно узнаваемо, с передачей не только целого, но и существенных деталей, с правильным расположением частей предмета в пространстве рисуют людей, дома, деревья, машины, предметы своего окружения. На этом построены некоторые тестовые методики, направленные на определение уровня интеллектуального развития детей дошкольного возраста на основании анализа их рисунков. Хотя эти методики не могут в изолированном виде служить показателем интеллектуального развития ребенка, они дают о нем весьма показательные данные.

Продуктивная деятельность способствует не только развитию восприятия и представлений ребенка. Она также требует развития моторики, зрительно-двигательной координации, развитие мышления, анализа объекта, выделение главного, осознания отношения персонажей сюжетных рисунков, воображения, оперирования образами представления. Продуктивная деятельность оказывает также большое влияние на развитие личности ребенка — требует умения сосредоточиться на задаче, доводить начатое дело до конца.

Большую роль играет продуктивная деятельность в формировании планирования, самоконтроля, оценки результата.

Развитие продуктивной деятельности у детей с нарушениями интеллекта. Продуктивная деятельность у этих детей вне обучения фактически не возникает. У них не появляются конструктивные умения, не возникает предметный рисунок. При обучении без учета особенностей развития этой категории детей предметные рисунки появляются, но они, с одной стороны, примитивны, фрагментарны, не передают целостных образов предмета, искажают их форму и пропорции, с другой — представляют собой усвоенный ребенком графический штамп, не отражающий для него реальный предмет. В связи с недоразвитием зрительно-двигательной координации и с моторными трудностями, техника изобразительной деятельности остается у детей с нарушениями интеллекта весьма примитивной. Особенно показательным является тот факт, что, умеющие рисовать, дети не используют в своих рисунках цвет ни как средство изображения, ни как средство эмоциональной выразительности.

Элементы трудовой деятельности. Если игровая деятельность, возникнув в недрах предметной, все дальше уходит в своем развитии от реальных предметных действий, то возникновение элементов трудовой деятельности, напротив базируется на дальнейшем освоении действий с предметами, на превращении их в навыки и умения.

У детей младшего дошкольного возраста появление элементов трудовой деятельности выражается, в основном, в овладении навыками самообслуживания, которые обеспечивают им известную бытовую самостоятельность: ребенок может без помощи взрослого одеться, раздеться, умыться, пользоваться туалетом, есть. В среднем и старшем дошкольном возрасте к самообслуживанию прибавляется посильный бытовой труд: в семье — помощь матери в уборке помещения, в приготовлении пищи, в детском саду — дежурство в столовой, в уголке природы, труд на участке и т.п.

Овладение элементами трудовой деятельности оказывается непростым делом для дошкольников. Самообслуживание включает в себя весьма сложные по своей структуре навыки, которыми должен овладеть ребенок. Для ребенка здесь могут возникнуть два типа затруднений: в определении и усвоении последовательности операций, с одной стороны, и в овладении каждой из них — с другой. Особое значение приобретает при этом организация ориентировочно-исследовательской фазы овладения навыками, непосредственно связанной с восприятием.

Возникновение трудовой деятельности играет большую роль в освоении ребенком опыта действий с предметами, способствующего выделению их свойств и отношений, пониманию роли каждого отдельного действия и логической последовательности действий, т.е. способствует формированию широкой ориентировки в окружающем предметном мире, формированию зрительно-двигательной координации и оказывает огромное влияние на развитие крупной и мелкой (ручной) моторики, согласованности действий обеих рук.

Овладение предметными действиями в быту, в самообслуживании создает множество ситуаций, стимулирующих развитие наглядно-действенного мышления ребенка, так как оно целиком основано на усвоении принципа действий со вспомогательными средствами и предметами-орудиями.

При формировании элементов трудовой деятельности большое развитие получают и личностные качества ребенка: умение ставить цель и действовать целенаправленно для ее достижения, преодолевать посильные трудности, самостоятельно выбирать путь к достижению цели, осознавать себя самостоятельной личностью («ахам») и т.п.

Развитие элементов трудовой деятельности у детей с нарушениями интеллекта. Под влиянием требований окружающих начинают формироваться, прежде всего навыки самообслуживания. Естественно, что при существующем у них состоянии развития предметных действий это процесс трудный. Поэтому в семье часто идут по пути наименьшего сопротивления — родители одевают, раздевают, кормят ребенка. Однако имеются и семьи, в которых перед ребенком пытаются ставить определенные требования и достигают известных успехов. Поэтому умственно отсталые дети имеют разный уровень овладения навыками самообслуживания. Однако сам характер умения и навыков заслуживают более детального рассмотрения. Движения у детей при выполнении действий, связанных с самообслуживанием, неуверенные, нечеткие, часто замедленные или суетливые, недостаточно целенаправленные. Сильно выражена несогласованность действий обеих рук. В ряде случаев даже у старших дошкольников нет понимания последовательности и логики всех действий, входящих в навык. Например, при умывании дети берут сухое мыло, не намочив руки, и кладут его на место, а затем открывают кран. Страдает и характер каждого отдельно взятого, входящего в состав навыка действия. Например, дети держат ложку в кулачке, набирают неумеренное количество пищи и т.п.

С точки зрения сформированности элементов трудовой деятельности дети старшего дошкольного возраста представляют собой значительно более неоднородную категорию, чем дети в норме. Но тот факт, что некоторые дети, к которым предъявлялись последовательные требования, овладевают навыками самообслуживания, свидетельствует о достаточных потенциальных возможностях развития практической деятельности у детей с нарушениями интеллекта.

Развитие речи и общения

Речь продолжает интенсивно развиваться на протяжении всего дошкольного возраста. Идет накопление словаря. Количество слов в словаре ребенка в норме непрерывно увеличивается, и темп их прироста в дошкольном возрасте

остаётся очень высоким. Наряду с количественным идет также качественное изменение словаря: в него включаются все части речи, с каждым годом изменяется значение слова, его смысловая нагрузка.

Уровень развития речи, помимо логической ее стороны, определяется семантической стороной, т.е. смысловой нагрузкой слова и грамматическим строем языка, в котором воплощаются логические связи и отношения, а также ролью, которую речь может играть в общении, в понимании и в деятельности человека, т.е. ее функциями.

В младшем дошкольном возрасте слово у ребенка часто оказывается недостаточно обобщенным, ситуативным или, наоборот, генерализованным, а в ряде случаев понимание его ребенком может быть вовсе неверным.

К примеру, простейшее слово «чашка» для нас с вами означает сосуд с ручкой, из которого пьют; форма, цвет, величина, материал, из которого она сделана, не имеют никакого значения. А для маленького ребенка чашка — именно тот сосуд, который ему известен, определенной формы, величины, цвета, с которым он встречается в определенной ситуации (ситуативное значение слова).

Другой пример. Ребенку читают текст: «На окошке сидит кошка и щурится». Ребенок, которому слово «щурится» незнакомо, представляет себе какого-то неизвестного зверя «щурицу», который сидит вместе с кошкой на окне. Объяснения взрослого при этом не принимает. Ребенок все время просит: «Покажи мне щурицу».

В речи у детей часто встречаются замены, подстановки знакомых слов на место незнакомых. Например, читая «Мухомочиху» Клуковского: «Пошла муха на базар и купила самовар», ребенок поправляет: «Не самовар, а самосвал».

Такая речь не может служить надежной опорой для передачи ребенку новых знаний. Отсюда и утверждение А.В.Запорожца о том, что в дошкольном возрасте появляется возможность усвоения знаний на основе объяснений, но не изолированно, а только с опорой на четкие наглядные представления. Лишь к старшему дошкольному возрасту слово начинает само по себе, в пределах определенного содержания, служить источником знаний, передачи общественного опыта.

Не менее важно и овладение грамматическим строем речи. Как можно понять какое-либо высказывание, не учитывая род, падеж, число, время, наклонение? Всеми этими формами ребенок постепенно овладевает на протяжении дошкольного детства. Кроме того, дошкольный возраст — возраст овладения построением предложения. «Словарный запас представляет лишь строительный материал, который только при сочетании слов в предложении по законам грамматики родного языка может служить целями общения и познания действительности».

Речь играет в жизни ребенка различные функции: передачи общественного опыта, общения, регуляции деятельности. Все эти функции формируются на протяжении дошкольного возраста. Все они тесно связаны между собой.

В младшем дошкольном возрасте направляющую и организующую роль выполняет речь взрослого. Она привлекает внимание ребенка, направляет его на деятельность, в более простых случаях определяет цель деятельности. Но включение словесной инструкции не всегда помогает ребенку в усвоении и осуществлении какой-либо деятельности. Ребенку необходимы и другие средства передачи знаний и организации деятельности: показ действий, совместные действия взрослого и ребенка.

В среднем дошкольном возрасте картина начинает меняться — слово может более адекватно направлять деятельность ребенка и передавать ему знания, но словесное инструктирование, передача опыта в словесной форме еще нуждаются в чувственной опоре. Во всяком случае, слово не дает никакого преимущества наглядным способам передачи опыта.

В старшем дошкольном возрасте положение меняется кардинально: включение слова не только ускоряется, облегчает процесс усвоения новых знаний, овладения новой деятельностью, но и качественно меняет его. Овладение деятельностью и знаниями оказывается более обобщенным, прочным, полученные с помощью словесной инструкции умения легче переносятся на новую ситуацию, новый объект.

Младшие дошкольники выделяют в инструкции только тему задания, но совсем не могут из нее понять способ действия. Даже среди старших дошкольников есть дети, которые не могут этого сделать. Однако в старшем дошкольном возрасте меняется отношение ребенка к словесной инструкции, он рассматривает инструкцию как руководство к действию, стараясь вычленив из нее не только цель, но и способы ее достижения.

В дошкольном возрасте претерпевает большие изменения и роль собственной речи ребенка в регуляции его деятельности. Из сопровождающей она превращается сначала в фиксирующую, а затем в планирующую. Разница между сопровождающей и фиксирующей речью заключается в том, что первая как бы следует за действием ребенка, дублирует его, ничего, в сущности, не выделяя и не изменяя, а вторая — фиксирует существенные этапы деятельности, дает ребенку возможность осмыслить их, выделить задачу (цель), трудности (остановки в трудных местах), результат.

Планирующая речь появляется позднее. Она является высшей формой словесной регуляции действий.

Таким образом, к концу дошкольного возраста регулирующую роль в отношении деятельности ребенка в норме может играть как речь взрослого, так и собственная речь. Речь активно включается в усвоение знаний, в сенсорное развитие, в развитие мышления, в нравственное, эстетическое воспитание ребенка, в формирование его деятельности и личности.

У детей с нарушениями интеллекта развитие речи существенно отличается от того, которое описано выше. Отставание в развитии речи начинается у них с младенчества и продолжает накапливаться в раннем детстве. Соответственно, к переходу дошкольного возраста у них нет готовности к ее усвоению. Не сформированы такие предпосылки речевого развития, как предметная деятельность, интерес к окружающему, развитие эмоционально-волевой сферы, в частности эмоционального общения со взрослыми, не сформирован фонематический слух, не развит артикуляционный аппарат.

Многие дети с нарушениями интеллекта не начинают говорить не только к началу дошкольного возраста, но и к 4—5 годам.

С точки зрения развития речи дети с нарушениями интеллекта представляют собой весьма неоднородную категорию. Среди них имеются дети, совсем не владеющие речью; дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз; дети с формально хорошо развитой речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности — с другой. Речь не отражает истинных интеллектуальных возможностей ребенка, не может служить полноценным источником передачи ему знаний и сведений.

Фразовая речь отличается большим количеством фонетических и грамматических искажений. Овладение грамматическим строем речи на протяжении дошкольного возраста, как правило, не происходит. Особенно страдает связная речь. Одной из характерных особенностей оказывается при этом стойкое нарушение согласования числительных с существительными.

Словарный запас в пассивной форме значительно превышает активный, но это касается, как правило, восприятия отдельных изолированных слов, и то не во всех случаях. Есть слова, которые ребенок с нарушениями интеллекта может произносить к какой-либо картинке, предмету, но не понимает, когда их произносит другой человек вне привычной ситуации. Это свидетельствует о том, что у детей с нарушениями интеллекта длительно сохраняется ситуативное значение слова. Семантическая нагрузка слова у этих детей много меньше, чем у детей в норме того же возраста.

Ситуативное значение слова, недостаточная грамматическая оформленность речи, нарушение фонематического слуха и замедленность восприятия приводят к тому, что речь взрослого либо часто совсем не понимается ребенком с нарушениями интеллекта, либо понимается неточно и даже искаженно.

В то же время слово взрослого может играть в организации деятельности ребенка с ограниченными возможностями существенную роль. Оно может собрать его внимание, направить на деятельность, даже поставить перед ним несложную задачу. При этом нужно помнить, что не следует пользоваться изолированной словесной инструкцией, ее необходимо сочетать с показом, образцом, совместными действиями взрослого и ребенка на протяжении всего дошкольного возраста.

Без специального обучения у детей с нарушениями интеллекта не развивается возможность регулировать деятельность с помощью собственной речи: наблюдается в отдельных случаях сопровождающая речь, но совсем не возникает фиксирующая и планирующая. Сопровождающая речь часто производит впечатление неотнесенной, в ряде случаев наблюдается эхоталличная речь.

Речь у детей с нарушениями интеллекта настолько слабо развита, что не может осуществлять функцию общения. Недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется и другими средствами общения, в частности мимико-жестикультурными; амимичное (лишенное мимики) лицо, плохое понимание жеста, употребление лишь примитивных стандартных жестов отличают детей с нарушениями интеллекта от безречевых детей и от детей с другими нарушениями (с нарушениями слуха, с моторной алалией). В результате к школьному возрасту необученные дети с нарушениями интеллекта приходят с существенным речевым недоразвитием.

Развитие личности

В раннем детстве у ребенка складываются предпосылки развития личности. В дошкольном возрасте под влиянием воздействия взрослых идет усвоение моральных норм, подчинение своих поступков усвоенным моральным и этическим нормам, формирование правильного поведения в коллективе, появляются самосознание, самооценка, самоконтроль, развивается эмоциональная и волевая сфера, формируется мотивация деятельности.

В дошкольном возрасте нормально развивающийся ребенок не только усваивает основные нравственные нормы, но и приучается действовать в соответствии с ними, у него вырабатываются нравственные привычки, регулирующие его поведение в коллективе. Усвоение нравственных норм и выработка нравственных привычек происходят в разных видах деятельности. Особую роль выполняет при этом игра — первый вид коллективной деятельности ребенка.

Существенно изменяется представление ребенка о самом себе, о своем «я»: он начинает более правильно представлять себе свои возможности, понимать, как относятся к нему окружающие, чем вызывается это отношение. Изменение в самосознании ярче всего проявляются в самооценке, т.е. в том, что ребенок начинает оценивать свои достижения и неудачи, прислушиваться к тому, как оценивают его поведение другие. У него вырабатывается адекватная реакция на порицание и одобрение, основанная на правильной самооценке.

Чем старше становится ребенок, тем больше его потребность в общении, в оценке окружающих связанной с жизнью общества, с его моральными и нравственными нормами. К старшему дошкольному возрасту ребенок уже в значительной степени овладевает этими нормами, у него накапливается социальный опыт, появляются такие чувства, как стыд (если поступок не соответствует нормам поведения) и гордость (если поступок соответствует нормам поведения, особенно если он связан с преодолением известных трудностей или препятствий). Он начинает особенно нуждаться в сопереживании, во взаимопонимании со стороны взрослых и сверстников, в их оценке. Одновременно и сам оценивает их поступки, личностные качества. В этом возрасте оценка переживается очень остро. Совсем особую роль играет общение с другими детьми, вхождение в детский коллектив. Здесь учатся соотносить свои действия с действиями товарищей, считаться не только со своими, но и желаниями других, оценивать поступки как сверстников, так и свои, видеть себя глазами окружающих.

В этот период существенно изменяется сама деятельность ребенка, ее содержание и мотивы, побуждающие его к деятельности. Мотивы деятельности становятся более осознанными, более постоянными. Ребенка побуждает к деятельности уже не мгновенное впечатление от какого-либо объекта или внезапно возникшего желания, а подлинный интерес к самому объекту, к действию, которое можно с ним производить, к деятельности в целом. Постепенно все большее место среди мотивов начинают занимать настоящие познавательные интересы. Наряду с этим возникают социальные мотивы, которые регулируют поведение ребенка. Он начинает действовать соответственно требованиям общества, стремится выполнять обязанности: быстро одеваться, ежедневно заниматься зарядкой, убирать на место игрушки и т.п.

Большое место занимают в дошкольном возрасте мотивы, связанные с повышением интереса детей к миру взрослых, с их стремлением действовать как взрослый. Другая группа мотивов, которые выделяются у дошкольников, — это игровые.

Сильно влияют на поведение детей-дошкольников мотивы, связанные со стремлением к контактам со взрослыми и сверстниками, и вместе с тем мотивы самолюбия, самоутверждения. Последние могут приводить к отрицательным проявлениям личности — капризам, упрямству.

В дошкольном возрасте интенсивно формируется также эмоционально-волевая сфера. Ребенок начинает управлять своим поведением произвольно. Это связано как с биологическими, так и с социальными изменениями, происходящими в дошкольном возрасте. Именно в этом возрасте у ребенка формируются тормозные процессы, позволяющие ему произвольно управлять своими реакциями. Одновременно появляется и потребность в произвольном управлении поведением в связи с усвоением морально-этических норм и новым отношением к оценке окружающих, необходимостью соотносить свои действия с действием товарищей в детском коллективе, со стремлением выполнять требования общества.

У детей в норме появляется возможность преодолевать посильные трудности, их поведение становится целенаправленным, они стремятся и могут доводить начатое дело до конца, даже если оно оказывается нелегким. Стремясь

получить нужный результат в деятельности, ребенок-дошкольник может работать достаточно длительно и целенаправленно.

Появляется возможность соподчинения мотивов — ребенок старшего дошкольного возраста может подавлять непосредственные желания, у него преобладают обдуманные действия над импульсивными. Сиюминутные желания могут преодолеваются уже не только ради награды, поощрения или под страхом порицания, но и по мотивам более высокого содержания. Соподчинение мотивов является одним из важнейших новообразований в развитии личности дошкольников.

Большое значение для формирования целенаправленных действий, для организации деятельности в целом получает регулирующая роль речи.

У ребенка в раннем детстве с нарушениями интеллекта не складываются те предпосылки к развитию личности, которые обеспечивают формирование личности у нормально развивающегося дошкольника. Такие предпосылки лишь начинают возникать в дошкольном возрасте. Естественно, что личность ребенка с нарушениями интеллекта формируется с большими отклонениями как в сроках и темпах развития, так и по содержанию. Складывается иное соотношение разных сторон личностного развития ребенка.

К началу дошкольного возраста, когда у детей в норме на базе кризиса 3 лет начинает развиваться самосознание, появляются волевые проявления, у детей с нарушениями интеллекта личностные проявления не появляются. Их поведение, как правило, оказывается непроизвольным, «полевым».

Хотя ребенок и пытается ориентироваться на взрослого, он не может в ходе общения усвоить нормы поведения и понять их смысл. Такое усвоение не может также происходить в ходе деятельности, так как у него к началу дошкольного возраста практически нет деятельности. В то же время после 4 лет, когда у детей с нарушениями интеллекта начинается развиваться интерес к окружающему, формируются действия с предметами, появляется желание подчиняться взрослому, можно наблюдать у них и возникновение первых проявлений самосознания, отделения своего «Я», которое находит выражение в негативных реакциях на замечания, порицания, на неудачу. Систематические переживания неуспеха ведут к формированию патологических черт личности — к отказу от всякой деятельности, пассивности, замкнутости или заискиванию. У них появляются угодливость, негативизм, озлобленность.

Совсем по-иному, чем в норме, складывается у детей с нарушениями интеллекта общение как со взрослым, так и с коллективом сверстников. Отсутствие средств общения, речевых и неречевых, непонимание ситуации, отображаемой в игре, ведут к тому, что дети с нарушениями интеллекта в большинстве случаев оказываются отверженными во дворе, в общеобразовательном дошкольном учреждении. Желание самоутвердиться в такой ситуации, характерное для дошкольников, приобретает патологические формы — дети становятся агрессивными. Такое поведение может представлять собой и своеобразные, искаженные формы общения.

В элементарной деятельности необученных детей с нарушениями интеллекта наблюдается лишь самые примитивные мотивы — интерес к внешнему виду игрушки, подчинение требованию взрослого, в редких случаях — интерес к процессу деятельности. Познавательные мотивы снижены. В то же время социальные мотивы оказываются более сформированными. Ребенок с нарушениями интеллекта живет в определенной социальной среде, в мире, где каждый предмет создан человеком и имеет свое функциональное назначение, а значит, и общественно выработанный способ употребления. Ребенок с нарушениями интеллекта вынужден пользоваться этими предметами, вынужден в той или иной мере удовлетворять требования общества по отношению к поведению, общению т.д. Под влиянием требований окружающих в дошкольном возрасте начинают формироваться навыки самообслуживания, правильного поведения в общественных местах. Как реагирует на эти требования ребенок, зависит от условий воспитания. В тех случаях, когда взрослые идут по линии наименьшего сопротивления — одевают, кормят ребенка, выполняют его капризы на улице, в транспорте, в гостях, чтобы не вызвать отрицательной реакции окружающих, ребенок, помимо обусловленных нарушением трудностей, приобретает нежелательные наслоения в характере — он совсем не ощущает требований общества, становится деспотом и неисправимым эгоистом, полным иждивенцем сначала для семьи, а затем и для общества. Там же, где детям с нарушениями интеллекта предъявляются определенные требования, примерно к 4—5 годам появляется направленность на усвоение общественного опыта, желание выполнять социальные требования.

Дети с нарушениями интеллекта ощущают свои промахи и неудачи и не остаются к ним равнодушными. Во многих случаях они переживают свои ошибки, у них могут возникнуть нежелательные реакции на неудачу. Очень распространены у детей с нарушениями интеллекта приспособления к требованиям, которые предъявляют к ним окружающие. Эти приспособления далеко не всегда адекватны. У них возникает «тупиковое подражание» — эхоталическое повторение жестов и слов без понимания и смысла.

Существенных изменений в характере мотивов у детей с нарушением интеллекта без целенаправленной коррекционной работы не отмечается до конца дошкольного возраста.

Не происходит вне обучения и существенных изменений в состоянии эмоционально-волевой сферы. У них наблюдаются трудности в регуляции поведения, не возникает потребность в произвольном управлении поведением. В своих действиях дети оказываются нецеленаправленными, у них нет желания преодолевать даже посильные трудности. В отличие от детей в норме, дети с нарушениями интеллекта не всегда могут оценить трудность нового, не встречающегося в их опыте задания, и поэтому не отказываются от выполнения новых видов деятельности. Но, если им дается задание, которое они уже пытались выполнить и потерпели при этом неудачу, они зачастую отказываются действовать, не стремятся довести начатое, отказываясь от него при малейшей трудности.

У детей с нарушениями интеллекта не наблюдается также соподчинения мотивов; импульсивные действия,сиюминутные желания — преобладающие мотивы их поведения. Наряду с этим речь взрослого может организовать деятельность дошкольника с нарушениями интеллекта, направить ее, регулировать процесс деятельности и поведение ребенка.

* * *

Таким образом, мы выяснили, что психическое развитие ребенка с нарушениями интеллекта без коррекционного обучения протекает с большими отклонениями. Прежде всего отмечается замедленный темп развития: все психические процессы формируются очень медленно и в гораздо более поздние сроки, чем у детей с нормальным развитием. Отсутствие активности отмечается во всей сфере жизнедеятельности ребенка. Это сказывается и как в отношении окружающей ребенка предметной деятельности, к явлениям окружающего мира, так и к социальным явлениям — пассивным отношением к своим сверстникам, окружающим взрослым и даже в отношении к самому себе.

К концу дошкольного возраста у детей с нарушениями интеллекта оказывается несформированной присущая дошкольникам в норме деятельности: предметная, игровая, изобразительная; познавательные процессы: восприятие, память, мышление; плохо развита речь; отмечается существенное недоразвитие моторики. Наряду с отставанием в развитии прослеживаются качественные отклонения. При этом большинство отклонений являются вторичными. Накопление этих отклонений начинается уже в раннем возрасте и препятствует дальнейшему развитию. Именно это является одной из причин чрезвычайной неоднородности показателей развития у разных детей — индивидуальные различия у дошкольников с нарушениями интеллекта выражены много сильнее, чем у детей в норме.

Вопросы и задания

1. Какие отклонения в развитии возникают у детей с нарушениями интеллекта в младенческом и раннем возрасте? Какое значение это имеет для их дальнейшего развития?
2. Охарактеризуйте развитие моторики детей с нарушениями интеллекта в раннем и дошкольном возрасте. Как идет развитие крупной и мелкой моторики?
3. Расскажите об особенностях развития деятельности (игровой, трудовой, изобразительной и конструктивной) дошкольников с нарушениями интеллекта.
4. Практические задания: проведите обследование рисунка нормально развивающегося дошкольника и воспитанника специального дошкольного учреждения по методике «Дом, дерево, человек». Сравните эти рисунки, сделайте анализ изобразительной деятельности (на примере рисунков) воспитанников специальных (коррекционных) дошкольных учреждений.
5. Какие формы познавательной деятельности являются основными у дошкольников?
6. Как развивается у детей с нарушениями интеллекта восприятие, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление; как они овладевают способами познавательной деятельности; какое место при этом занимает метод проб и ошибок?
7. Охарактеризуйте особенности речевого развития детей с нарушениями интеллекта.
8. Каковы особенности развития личности ребенка с нарушениями интеллекта?

Литература

1. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология — М., 1988.
2. Венгер А.А., Выгодская Г.Л., Леонгард Г.И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. — М., 1972.
3. Выгодская Г.Л., Соколова Я.Д. Об игровых действиях умственно отсталых детей. // Дефектология. — 1972. — № 5. — С. 66-70.
4. Гаврилушкина О.П. О некоторых особенностях изобразительной деятельности умственно отсталых дошкольников. // Дефектология. — 1972. — № 1.
5. Давыдова С.И. Выполнение умственно отсталыми дошкольниками заданий по подражанию, образцу и речевые инструкции. // Дефектология. — 1973. — № 2.
6. Жильцова О.Л. Использование вербальных заданий при диагностике умственной отсталости у детей старшего дошкольного возраста. // Дефектология. — 1974. — № 3.
7. Морозова Н.Г. Особенности поведения аномальных детей дошкольного возраста / Сб. научных трудов. Особенности поведения аномальных детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта // Под ред. Л.П. Носковой. - М., 1984. — С. 17—30.
8. Стребелева Е.А. Наглядно-действенное мышление умственно отсталых дошкольников. // Дефектология. — 1991. — № 3. — С. 77-82.
9. Стребелева Е.А. Ранняя диагностика умственной отсталости. // Дефектология. - 1994. — № 4. — С. 53-59.
10. Шинкаренко Г.И. Состояние навыков самообслуживания у умственно отсталых дошкольников / Сб. научных трудов. Коррекционно-воспитательная работа в специальных дошкольных учреждениях. // Под ред. Н.Г. Морозовой - М., 1976. - С. 18-22.

Глава 3. ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

§ 1. Подход к отбору содержания обучения

Содержание обучения в специализированном дошкольном учреждении определяется программой воспитания и обучения умственно отсталых детей в дошкольном возрасте. В основу программы положены сложившиеся представления о структуре дефекта умственно отсталого ребенка, где ведущим является нарушение интеллектуальной деятельности.

Задачи специализированного дошкольного обучения в основном совпадают с задачами дошкольного воспитания и обучения детей в норме. В соответствии с этим все основные разделы программы специализированных дошкольных учреждений соответствуют тем, которые имеются в программе дошкольных учреждений общеобразовательного типа.

Однако очень важно при этом подчеркнуть, что содержание каждого раздела является специфическим. При отборе содержания обучения учитываются замедленный темп развития, отклонения в физическом и психическом развитии воспитанников. В содержание работы вводятся не только общие, возрастные, но и коррекционные задачи. Поэтому не следует автоматически переносить в занятия с умственно отсталыми детьми содержание программы детских садов общеобразовательного типа.

При отборе содержания для проведения занятий, как фронтальных, так и индивидуальных, педагоги и воспитатели должны, опираясь на программу специализированного детского сада, учитывать год обучения, уровень развития и возможности детей.

Планируя занятия с подгруппой, в которую входят дети с менее выраженной интеллектуальной недостаточностью, педагог должен сделать содержание занятий более насыщенным, чем с детьми второй подгруппы, в которой находятся дети с более выраженной умственной недостаточностью.

Особенно внимательным следует быть при отборе содержания индивидуальных занятий.

Хотя известна типичная структура нарушений ребенка, страдающего олигофренией в степени дебильности, в каждом индивидуальном случае она несколько видоизменяется. Так, у одного ребенка, кроме познавательной деятельности, резко страдает моторика, у другого — внимание, способность к подражанию, у третьего отсутствует практическая деятельность. Следовательно, при работе с первым ребенком нужно отбирать задания, дающие возможность повседневно и последовательно развивать моторику (крупную и мелкую), во втором случае — в каждое занятие включать упражнения, развивающие внимание, учить ребенка подражать действиям взрослого. В третьем случае на первый план ставится работа над формированием практической деятельности.

Поскольку умственно отсталые дети развиваются замедленно без коррекционного обучения, каждый такой ребенок обязательно должен пройти последовательно сначала программу первого года обучения, затем второго и т.д., независимо от того, в каком возрасте он поступил в специализированное дошкольное учреждение. При этом темп прохождения программы должен изменяться: если дети поступают в учреждение на шестом году жизни, то за один год нужно пройти программу первого и второго годов обучения.

§ 2. Организация педагогической работы в специализированном дошкольном учреждении

Вся воспитательно-образовательная работа в специализированном дошкольном учреждении проводится в повседневной жизни и на организованных занятиях.

При организации коррекционно-воспитательной работы с умственно отсталыми детьми важное значение имеет создание эмоционального климата, при котором каждый ребенок постоянно чувствует заботу о себе, внимание, ласку со стороны всех взрослых, в первую очередь воспитателей и учителя-дефектолога.

Педагоги группы — воспитатели и учитель-дефектолог — должны работать в тесном контакте, стремиться к тому, чтобы иметь единый подход к воспитанию каждого ребенка и единый стиль работы в целом. Чтобы обеспечить такое единство в работе учителя-дефектолога и воспитателя, необходимо специально уделять этому серьезное внимание:

1. Совместно изучать содержание программы обучения и воспитания в специализированном дошкольном учреждении. Совместно составлять перспективный план работы.

Учитель-дефектолог должен знать содержание не только тех разделов программы, по которым он непосредственно проводит занятия, но и тех, которые проводит воспитатель. В свою очередь, воспитатели обязательно должны знать содержание тех видов работы, которые проводит учитель-дефектолог.

Учитель-дефектолог и воспитатель должны вместе составлять перспективный план работы по всем видам занятий, а также по воспитательной работе с детьми. При этом надо помнить, что воспитатель проводя свои виды занятий ни в коем случае не является «репетитором», не заучивает с детьми материал занятий учителя-дефектолога.

Правильное планирование обеспечивает необходимую повторяемость и закрепление материала в разных видах деятельности детей и в различных ситуациях.

2. Проводить совместное изучение детей. Учитель-дефектолог проводит индивидуальное обследование детей и наблюдает за ними в процессе занятия. Воспитатели изучают детей на занятиях и в повседневной жизни — в процессе проведения режимных моментов, на прогулке, во время свободной деятельности. Результаты изучения необходимо обсуждать и анализировать всем педагогическим коллективом группы.

3. Вместе проводить подготовку ко всем детским праздникам и развлечениям и участвовать в их проведении.

Детские утренники, праздничные и тематические, являются итогом всей коррекционно-воспитательной работы с детьми за данный период. Чтобы все возможности детей были раскрыты, реализованы, над их подготовкой должен работать весь педагогический коллектив группы совместно с музыкальным руководителем.

4. Проводить работу с родителями. Учитель-дефектолог и воспитатели рассказывают родителям о ребенке, делая акцент на положительных его возможностях, дают рекомендации по проведению режима дня дома, по оформлению игрового уголка, по общению, играм. Все рекомендации должны быть хорошо продуманы и согласованы между педагогами.

Рассмотрим подробно совместную деятельность учителя-дефектолога и воспитателей. Мы уже ознакомились с особенностями психического развития умственно отсталых дошкольников и знаем, их типичные, характерные для всех отклонения, первичные и вторичные дефекты, которые требуют коррекции. Но мы знаем также, что каждый ребенок развивается по-своему, имеет свою индивидуальную структуру нарушений. Кроме того, у детей, поступающих в детский сад, разный уровень подготовки, так как они воспитывались в равных условиях. Поэтому учителя-дефектолога и воспитатели должны владеть методами изучения детей.

Совместное изучение содержания программы обучения и воспитания в специальном дошкольном учреждении и составление перспективного плана работы

Совместное изучение программы необходимо для того, чтобы понять, как соотносится между собой содержание работы учителя-дефектолога и воспитателя.

Следует вместе рассмотреть разделы, которые ведут и воспитатели, и учитель-дефектолог. Прежде всего — совместный раздел «Игра».

В разделе «Игра» следующие программные требования для первого года обучения: «Воспитывать у детей интерес к игрушкам, желание действовать с ними; поощрять их стремление играть рядом со сверстниками в игровом уголке,

способствовать возникновению и укреплению доброжелательных отношений между детьми во время игры. Учить правильно, в соответствии с функциональным назначением, использовать сюжетные игрушки (машину катать; куклу укачивать, одевать, раздевать; из кубиков строить и т.п.)». Анализируя эти требования, необходимо подчеркнуть, что первой, задачей является обучение правильному использованию игрушек в соответствии с их функциональным назначением, т.к. у детей не возникнут ни подлинный интерес к ним, ни желание действовать с ними, а тем более стремление играть рядом. Функциональному использованию игрушек детей обучает учитель-дефектолог на специальных занятиях. Воспитатель на своих занятиях и во время свободной игры закрепляет и расширяет эти умения. Так, например, учитель-дефектолог на занятии учит катать машину, сажать в нее мишку и катать его (игра «Покатай мишку»). Воспитатель проводит на своих занятиях аналогичную игру — учит катать в машине зайку, тем самым закрепляя у детей представление о функциональном использовании машины и полученное умение катать ее. В дальнейшем именно воспитатель переносит полученные умения в свободную игру детей.

Затем рассматриваются разделы, которые взаимосвязаны по содержанию. Например, разделы «Игра» и «Ознакомление с окружающим», которые ведет учитель-дефектолог. Так, на втором году обучения и в том и в другом разделе есть тема «Зима». Следует продумать, что же именно в рамках этой темы должен дать воспитатель на занятиях по ознакомлению с окружающим, а что — дефектолог на занятиях по развитию речи. Прежде всего, нужно сформировать у детей чувственное представление о характерных признаках зимы и эмоциональное отношение к ним. Это задача воспитателя. Затем на основе полученных детьми впечатлений и представлений дефектолог проводит занятия по развитию речи, расширяя и уточняя полученные детьми представления о зиме и ее признаках, закрепляя в активном словаре названия этих признаков, добывая умения рассказать о зиме. Параллельно с этим и после проведения занятий по развитию речи на тему «Зима» воспитатель продолжает наблюдать с детьми зимнюю природу, зимние забавы, используя и тем самым закрепляя появившиеся у детей речевые высказывания.

Приведем примерный план занятий воспитателей и учителя-дефектолога по теме «Зима» на декабрь и январь месяца.

Декабрь. Когда выпадает первый снег, воспитатель выводит детей на прогулку, создает у них радостное эмоциональное отношение к происходящему (снег идет, все стало чистое, белое — пришла зима). Воспитатель вместе с детьми ловит снежинки, показывает, какие они красивые и как тают на руке: (снежинки боятся тепла, тают). Используя созданное эмоциональное состояние детей, воспитатель читает стихотворение: «Белый снег пушистый в воздухе кружится и на землю тихо падает, ложится».

Воспитатель повседневно проводит с детьми наблюдения за природой (снег белый, холодный, покрыл крыши домов, землю, деревья. Все стало белое. Люди надели теплую зимнюю одежду — шубы, сапоги, теплые шапки, варежки. Дети тоже надели теплую одежду — шубы, шапки, валенки, рейтузы, варежки, шарфики). Воспитатели проводят зимние игры — катание на санках, лепят с детьми снежную бабу, делают фигурки из льда. Воспитатели водят детей к школе, наблюдают, как школьники катаются на лыжах, на коньках. Обо всем этом воспитатели говорят с детьми не только непосредственно на прогулке, но и в группе. Закрепляя чувственные представления детей, их эмоциональное отношение, воспитатели в группе вешают картинки с изображением зимней природы, зимних забав. После того как воспитатель слепит с детьми снежную бабу, в группе вывешивается картинка с изображением лепки снежной бабы, после наблюдения за катанием детей на коньках вывешивается картинка с изображением детей на катке и т.п. Эти картинки закрепляют полученные детьми чувственные представления и их эмоциональное отношение к тому, что они видели. Однако воспитателям не следует заставлять детей рассказывать по этим картинкам.

Воспитатель вместе с детьми рисует панно «Зима», которое также вывешивается в группе. При этом воспитатель рисует дома, деревья, а дети путем приманивания рисуют «снег идет» и снежную бабу круговыми движениями.

В игровом уголке воспитатели вводят зимнюю одежду для кукол, кукольные санки и поощряют игры, отражающие полученные впечатления о зиме.

В середине декабря учитель-дефектолог начинает работать по теме «Зима» на занятиях по развитию речи. Он опирается в своей работе на те представления, которые сформировались у детей в результате работы воспитателей. Он проводит беседу по картинке, разучивает стихотворение о зиме, проводит дидактические игры, направленные на закрепление знаний о признаках зимы, добываясь от детей умения связно рассказать о зиме. Дефектолог учит детей слушать и понимать небольшие рассказы о зиме, содержание которых включает в себя знакомые детям ситуации. Например: «Дети с Натальей Ивановной пошли гулять. Шел снег. Наталья Ивановна и дети лепили снежную бабу, а Коля катал Таню на санках. Было весело»; «Коля катал Таню на санках. Подошла Катя, сказала: "Я тоже хочу кататься". Таня не пускала Катю. Катя заплакала. Тане стало жалко Катю, она встала, посадила Катю на санки и стала катать ее вместе с Колей».

Учитель-дефектолог подбирает и разучивает с детьми стихи о зиме, о празднике Нового года.

Январь. Воспитатель по-прежнему планирует наблюдения за погодой, за состоянием природы, используя во время наблюдений, игр, забав тот багаж слов, который дети получили на занятиях по развитию речи, вспоминает с ними знакомые им стихи и песни. Например, увидев, как старшие дети катаются на санках с горки, вспоминает песенку: «Дует ветер озорной, лает пес Буянка, мчатся с горки ледяной голубые санки». Кроме того, воспитатель начинает специально организовывать опыт детей: он набирает в ведро снег (при этом ему помогают дети) и приносит его с прогулки в группу. Ставит ведро около батареи. Через некоторое время смотрит с детьми, что происходит со снегом, как он постепенно тает. В конце, когда в ведре осталась вода, он спрашивает у детей, куда делся снег и откуда взялась вода, и объясняет, что снег от тепла растаял, получилась вода.

Подобный же опыт проводится со льдом. Учитель-дефектолог может использовать на занятиях по развитию речи представление о таянии снега, прочитав детям рассказ Н.Калининой «Про снежный колобок». Этот же рассказ можно разобрать по серии картинок, а затем пересказать.

Таким образом, при правильном планировании совместной работы каждый член педагогического коллектива выполняет свою задачу, без зубрежки, формального повторения и заучивания обеспечивая нужную повторяемость материала и его закрепление.

Совместное изучение детей

Что же нужно знать о ребенке, чтобы правильно организовать коррекционно-воспитательную работу с ним? Учитель-дефектолог и воспитатель изучают:

§ внешний вид ребенка;

§ особенности развития моторики (крупной и мелкой), развитие основных движений (бег, ходьба, прыжки, ползание, лазание, метание);

§ уровень развития всех видов детской деятельности: предметной, игровой, изобразительной, конструктивной, элементов трудовой (самообслуживание);

§ уровень развития познавательной деятельности: восприятия, памяти, мышления;

§ уровень представлений ребенка о себе и об окружающих людях;

§ уровень представлений об окружающих предметах их качествах и свойствах, а также представления о природе;

§ уровень развития количественных представлений;

§ уровень развития речи;

§ характер и способы общения (речевое, жестовое, деловое);

§ личностные особенности ребенка: поведение, характер, привычки.

Часть необходимых знаний о ребенке можно почерпнуть из повседневных наблюдений. Для того чтобы лучше узнать ребенка, нужны специально организованные, спланированные наблюдения, индивидуальное обследование.

Индивидуальное обследование ребенка проводит учитель-дефектолог.

Рассмотрим схему и методику такого обследования. При первом же знакомстве с ребенком на индивидуальных занятиях дефектолог обращает внимание на его внешний вид, отмечает и фиксирует те особенности в его внешности, которые могут свидетельствовать о наличии определенных отклонений и об их происхождении. Например, у ребенка может быть увеличенный или уменьшенный размер головы, птоз (опущение века) или полуптоз, амимичное, маскообразное выражение лица, насильственная улыбка, слюнотечение и т.д. Все эти особенности необходимо знать педагогам и учитывать в построении коррекционной программы. Так, например, если у ребенка увеличен размер головы, можно предположить наличие гидроцефалии. Такой ребенок нуждается в клиническом обследовании, лечении, медицинском наблюдении и в специальном подходе со стороны дефектолога и воспитателей при организации физического воспитания, в процессе занятий (у ребенка могут быть головные боли, повышенная утомляемость, нарушения внимания, негативизм и т.д.).

Если у ребенка опущено веко, у него ограничено поле зрения, что, в свою очередь, необходимо учитывать в повседневной жизни и в занятиях.

Дети с амимичным выражением лица и насильственной улыбкой нуждаются в особом виде массажа.

На первых же индивидуальных занятиях учитель-дефектолог должен обратить внимание на состояние и характер моторики, общей и мелкой, на координацию движений, их целенаправленность, темп, плавность или импульсивность, согласованность действий обеих рук, ведущую руку и т.д. Все эти особенности проявляются в любой деятельности ребенка, а также при выполнении любых практических заданий. Поэтому дефектолог фиксирует данные о состоянии моторики на протяжении всего обследования и лишь в конце предлагает ребенку специальные задания для уточнения своих наблюдений.

Все особенности моторного развития ребенка должны быть учтены в индивидуальном плане работы.

В начале работы дефектолог уточняет ведущую руку у ребенка, т.к. у некоторых детей неясно, какая рука ведущая. В этом случае надо активизировать употребление правой руки в качестве ведущей. Но там, где ведущей рукой является левая, не следует переучивать ребенка.

Очень важно также учитывать темп деятельности ребенка и возможности его мелкой моторики, не навязывать быстрый темп деятельности, а корректировать его с помощью повседневных упражнений.

В качестве заданий для проверки уровня развития мелкой моторики могут быть использованы упражнения на перекладывание мелких предметов (бирюлек, пуговиц и т.д.) из корбочки в прозрачный сосуд с узким горлышком, нанизывание пирамидки без учета величины или шариков на стержень.

Наряду с этим учитель-дефектолог обследует состояние предметной и игровой деятельности. Для этого он расставляет перед ребенком на столе разные игрушки — куклу с набором одежды, посуду, машину, кубики и т.п., предлагает ему поиграть с ними и дает для этого достаточно времени. Педагог обращает внимание на то, есть ли у ребенка интерес к игрушкам, предпочитает ли он игрушки другим или просто перебирает их, отмечает характер действий (манипуляции, неадекватные, процессуальные, предметно-игровые). Известно, что у умственно отсталых детей может не быть подлинных игровых действий. Важно посмотреть, адекватно ли ребенок действует с игрушками, производит ли хоть какие-либо предметно-игровые действия или просто действует со всеми игрушками одинаково (манипулирует).

Если ребенок сам не берет игрушки, педагог начинает подавать ему их по одной и стимулировать действия с ними.

Уровень развития предметно-игровой деятельности также учитывается при планировании коррекционно-педагогической работы с ребенком.

Затем следует проверить уровень развития других видов деятельности: изобразительной и конструктивной. Педагогу важно узнать, есть ли у ребенка предметный рисунок. Для этого он дает ребенку бумагу и фломастер или хорошо отточенный мягкий карандаш и просит его нарисовать какой-нибудь предмет. Через некоторое время дает другой листок бумаги и последовательно предлагает нарисовать дом, дерево, человека (дядю, тетю).

Следующим заданием будет выполнение постройки из настольного строительного материала по подражанию взрослому: на глазах у ребенка взрослый строит из 3-х элементов какую-либо конструкцию, а ребенок повторяет ее вслед за ним. При этом ему заранее даются такие же точно, как у взрослого, три элемента конструктора. В этом задании педагог проверяет восприятие формы, пространственные отношения и умение ребенка подражать. Если ребенку не удается постройка по подражанию, педагог может воспользоваться указательным жестом (жестовой инструкцией) в сочетании со словесной инструкцией: «Возьми вот этот кубик и поставь сюда».

Затем педагог обследует уровень развития познавательной деятельности — восприятия, памяти, мышления. Здесь, в отличие от обследования предметно-игровой деятельности, где ребенку предоставляется максимальная свобода действий, предлагаются очень четкие, конкретные задания. При этом все лишнее должно быть убрано из поля зрения ребенка.

Восприятие цвета, формы, величины можно первоначально проверить на самостоятельных действиях ребенка с дидактическими игрушками, такими, как «цветная горка», «почтовый ящик», матрешка и пирамидка. Педагог должен внимательно смотреть, как, какими способами действует ребенок: хаотически, применяя силу и не обращая никакого внимания на свойства предметов (например, силой пытается протолкнуть в круглую прорезь «почтового ящика» квадратную форму или затолкать большую матрешку в меньшую); пользуется ли сознательными, целенаправленными пробами, т. е. перебирает разные варианты, отбрасывая при этом неверные, ошибочные и закрепляя верные; справляется ли с заданием без видимых затруднений.

Однако это лишь начало знакомства с тем, как ребенок различает и воспринимает свойства и отношения предметов. Дошкольник может не уметь использовать свойства в своей самостоятельной деятельности, но и не выделять их в определенной, специально организованной взрослым ситуации. Часть детей может выделять, в первую очередь цвет и элементарные формы, простые различия величин по словесной инструкции: где красный, синий; дай шарик, кубик; дай большой мяч, маленький мяч и т.п. Но не всегда могут выбрать предметы определенной формы, величины, цвета по образцу, т. е. тогда, когда педагог показывает красную карточку и просит дать такую же (перед ребенком лежат красная и желтая), показывает шар и просит дать такой же, не называя при этом сами свойства (красный шарик, большой и т.д.).

Наличие у ребенка целостного образа, умение соединять части в целое, пространственные представления можно проверить с помощью складывания разрезной картинки. Сначала дается разрезная картинка из двух частей, причем это должны быть простые предметные картинки с изображением хорошо знакомых ребенку, близких из опыта и простых по форме предметов. Такими могут быть картинки с изображением мяча, воздушного шарика, чашки, яблока, а затем и куклы, мишки, домика (из крыши и стены с окном и дверью). Изображения куклы, мишки, домика могут быть контурными, так как цвет может быть не только помощником, но и помехой для ребенка.

Для проверки уровня развития наглядно-действенного мышления, предлагаются две дидактические игры: 1) «Достань мишке мячик». Педагог сажает ребенка за один конец стола, а за другой (напротив ребенка) садится сам, держа в руках мишку, говорит ребенку, что мишка хочет с ним поиграть, и достает мячик. Мишка «катит» мячик к ребенку, ребенок к мишке, прокатывая мяч друг другу. Потом педагог берет мяч и кладет его на шкаф, с которого ребенок не может достать его, стоя на полу. Мишка начинает «просить» у ребенка мяч, и педагог предлагает ребенку достать его со шкафа. В дальнейшем педагог следит за действиями ребенка, не подсказывая, как можно это сделать. Ребенок должен сам догадаться взять стульчик, встать на него и достать мяч со шкафа. Если ребенок длительное время не может этого сделать, педагог сам достает мяч.

2) «Достань игрушку». Педагог берет заводную машинку и предлагает ребенку поиграть с ней. Заводит ее, и машинка заезжает далеко под шкаф так, что ребенок не может достать ее рукой. Педагог предлагает ребенку достать игрушку. Рядом, в поле зрения ребенка, находится палка, которую можно использовать, чтобы достать машинку. Педагог наблюдает за действиями ребенка и не подсказывает ему, что можно взять палку.

Дети с нарушениями интеллекта зачастую не выполняют задания такого типа самостоятельно. Это связано с тем, что они не умеют анализировать условия задачи (оценить расстояние от руки до объекта) или же не осознают необходимости вспомогательного средства. Это свидетельствует о том, что с ребенком с самого начала обучения необходимо проводить коррекционную работу по развитию наглядно-действенного мышления, так как оно является исходной формой для развития и других форм мышления (образного, логического).

Следует проверить и уровень развития количественных представлений ребенка.

Прежде всего надо проверить, может ли ребенок выделять отдельные предметы из множества, дифференцировать «один» и «много», «два», «три».

Педагог выкладывает перед ребенком мелкие предметы (пуговицы или бирюльки) и медленно берет, привлекая внимание ребенка к одному предмету из этой кучи. Затем предлагает ему сделать то же самое и смотрит, выделяет ли ребенок предмет из множества, остановится ли он вовремя или будет продолжать брать по одному или берет сразу несколько. Потом взрослый берет горсть предметов из этой кучки («много») и снова предлагает ребенку сделать то же самое. Это же задание повторяется по инструкции: «дай один», «дай много», «дай два», «дай три».

Затем педагог проверяет, умеет ли ребенок пересчитывать предметы в пределе 3, соотносит ли количество предметов с количеством пальцев, умеет ли после пересчета назвать итоговое число.

Педагог должен учитывать, что в ряде случаев он может столкнуться с тем, что ребенок правильно называет числительные в определенном порядке (один, два, три, четыре), но не соотносит их с предметами. В этом случае пересчет оказывается формальным и не имеет никакого отношения к количественным представлениям и уровню развития счета. Напротив, у детей, которые не называют числовой ряд, но выделяют предметы из множества или соотносят с количеством пальцев, уровень развития элементарных математических представлений значительно выше.

Чтобы иметь более полное представление о ребенке, необходимо выяснить, что он знает о самом себе и о своих близких.

Представление о самом себе начинается с выделения себя из числа других людей, узнавания себя в зеркале, на фотографии. Педагог может предложить ребенку выделить себя на фотографии среди двух—трех других. Потом спросить, как его зовут, сколько ему лет, кто у него есть дома, как зовут маму, папу.

Кроме того, нужно уточнить, какое представление имеет ребенок о своем теле, попросить его показать руки, ноги, голову, глаза, нос, рот, уши.

Большое место в первичном обследовании уделяется выявлению уровня развития речи. Оно начинается уже при первом знакомстве с ребенком. Предлагая ребенку поиграть с игрушками, учитель-дефектолог обращает внимание на то, понимает ли ребенок словесную инструкцию (сядь, поиграй, возьми куклу, мишку, машину). Во время действий с игрушками педагог фиксирует спонтанные речевые реакции ребенка. То же самое происходит во время проверки состояния моторики, уровня развития восприятия и мышления. Кроме того, во время проверки восприятия, наглядного мышления и элементарных математических представлений можно выявить наличие в активном и пассивном словаре ребенка названий цвета, формы, величины, определений количества.

При специальном обследовании речи необходимо уточнить объем активного и пассивного словаря ребенка, наличие в нем существительных, глаголов, прилагательных, предлогов и их понимание.

Для этого ребенку вначале предлагают по очереди назвать игрушки или картинки с изображением отдельных предметов («что это?»). Предметы и картинки должны охватывать знакомые детям из повседневной жизни объекты, с которыми они

сталкиваются в быту (например, из посуды — чашка, тарелка, ложка, блюдце; из одежды — платье, рубашка, брюки, пальто, липка; из обуви — туфли, тапочки, сапоги; из животных — кошка, собака; из транспорта — машина, автобус, самолет и т.п.). Предметы или картинки нужно предлагать ребенку по одной или по две, чтобы не отвлекать его внимание. Если ребенок не называет предметы или картинки, педагог должен перейти к проверке пассивного словаря, т.е. педагог называет картинки, разложенные перед ним, а он их показывает.

После проверки наличия существительных проверяется наличие глаголов. Перед ребенком раскладываются две-три картинки с изображением действий, близких к опыту ребенка. При этом изображение на картинках отличается только действиями, например, девочка умывается, девочка ест, девочка прыгает или мальчик строит, мальчик бежит, мальчик одевается и т.п. Проверка пассивного словаря, педагог действует так же, как и при проверке, наличия существительных. Дополнительно вводит глаголы в повелительном наклонении. Работа проводится в игровой форме, например, игра «Делай так». Сначала педагог дает ребенку «приказания» (прыгай, сядь, встань, беги, спи, умывайся и др.), а ребенок показывает действия.

Проверяя употребление и понимание прилагательных, педагог ставит перед ребенком предметы или игрушки одного назначения с разными свойствами, например, мишку большого и маленького, куклу в красном и в синем платье, ведро с холодной и с теплой водой, деревянную и металлическую ложку и др.

Понимание и употребление предлогов проверяется в контексте фразовой речи.

У некоторых детей наличие фразовой речи начинает проявляться при рассмотрении картинок с изображением действий. Фразовую речь следует проверять с помощью словесных инструкций и ответов о проделанных действиях. Можно использовать игры: «Найди игрушку», «Спрячь игрушку». Сначала игрушку прячет педагог — он берет, например, мяч и кладет его на шкаф и говорит ребенку: «Подойди к маленькому столику, посмотри вверх — на шкафу лежит мяч». Если ребенок не воспринимает или не запоминает инструкцию целиком, ее можно дать по частям: «Подойди к маленькому столику», «Теперь посмотри вверх — на шкафу лежит мяч». Таким образом педагог выясняет, может ли ребенок действовать по словесной инструкции, понимает ли ее содержание, ориентируется ли на значение предлогов к, на, может ли удержать в памяти инструкцию из нескольких частей.

Когда ребенок выполнил действие по инструкции (самостоятельно или с помощью педагога), его просят рассказать, как он нашел игрушку. Таким образом проверяется наличие фразовой речи, правильность употребления предлогов, наличие фиксирующей речи.

Второе задание — «Спрячь игрушку». Педагог просит ребенка: «Возьми машину, поставь ее под стол». Инструкция также может члениться. Звуковая сторона проверяется традиционным способом.

Наличие инициативной речи, умение действовать в соответствии с инструкцией, характер грамматических и фонетических искажений в речи ребенка фиксируются на протяжении всего обследования.

Все результаты обследования педагог обобщает в характеристике уровня готовности к обучению, с которым данный ребенок пришел в детский сад; надо помнить, что у умственно отсталых детей, как правило, наблюдается различный уровень действий в разных заданиях. В одних случаях уровень действий может соответствовать возрастной норме, в других — он очень низок. Именно поэтому нельзя судить об уровне развития умственно отсталого ребенка только на основании выполнения одного или нескольких заданий. Необходимо учитывать данные, полученные в обследовании всех сторон его психического развития.

В период пребывания ребенка в детском саду параллельно с индивидуальным обследованием, которое проводит дефектолог, воспитатели также ведут целенаправленное наблюдение за каждым ребенком как в повседневной жизни, так и на занятиях, не проводят индивидуального обследования, а планируют на определенный период (2—3 дня) наблюдение за двумя детьми, поведение которых они подробно записывают.

Воспитатели наблюдают ребенка во всех его проявлениях и, прежде всего, могут увидеть его личностные особенности, уровень сформированное™ поведения. Они обращают внимание на то, как ребенок реагирует на поступление в детский сад, на расставание с родителями. Затем они наблюдают и записывают, как ребенок ведет себя в группе, как контактирует с детьми и со взрослыми, подчиняется ли требованиям взрослых. Они отмечают его характер: добрый, ласковый, застенчивый или, напротив, раздражительный, склонный к вспышкам агрессии, к злобе, страху, подозрительности и т.д.; как ведет себя ребенок в организованной ситуации (на занятиях) и во время свободной игры, рядом с другими детьми (на прогулке, в кукольном уголке, во время одевания на прогулку и др.). При этом одни дети могут быть абсолютно инертными, пассивными — не брать игрушки, не двигаться, не менять даже позы; другие же, наоборот, могут хватать все игрушки по очереди, вырывать их у других детей, проявлять агрессию — бить, кусать; третьи — производят адекватные манипуляции с игрушками. Очень важно обратить внимание на наличие неадекватных поступков или привычек (грызет ногти, сосет пальцы, рвет или сосет одежду и т.д.).

Огромное значение не только в организации всей жизни группы, но и в оценке уровня развития ребенка имеет состояние навыков самообслуживания и опрятности. Воспитатели записывают, просится ли, ребенок на горшок, умеет ли сам садиться на него, что из одежды может снять, надеть самостоятельно, как умывается, вытирает руки полотенцем, как ест. Во время еды нужно обратить внимание на то, как ребенок держит ложку и как жует пищу.

С первых же дней необходимо обратить серьезное внимание на развитие основных движений: ходьбы, бега, ползания, лазанья, прыжков и метания. Развитие основных движений можно наблюдать в группе и на прогулке, но этого недостаточно. Проверку уровня развития основных движений воспитатели должны провести в спортивном зале, организовав для этого специально ряд игр с детьми. Например, игра «Беги ко мне»: воспитатель ставит ребенка около стены, сам становится на расстоянии 2—3 метров и манит его руками к себе, приговаривая «Беги ко мне». Когда ребенок подбегает или подходит, воспитатель обнимает его.

Другая игра — «Доползи до флажка». Посреди комнаты ставится арка. По одну сторону арки кладется флажок, по другую стоит ребенок. Воспитатель предлагает ребенку доползти до флажка через арку.

Таким же образом в игровой форме проверяются все основные движения. Особое внимание воспитатель обращает не только на то, выполнил ли ребенок задание, но и на характер нарушения самих движений, на трудности, которые он испытывает.

Воспитатель записывает в специальной тетради, дневнике наблюдения, а затем обобщает все данные по каждому ребенку, составляя его характеристику.

Все, что учитель-дефектолог и воспитатели узнали о ребенке, обсуждается совместно всем педагогическим коллективом группы и записывается дефектологом в его личном деле.

Педагогический коллектив группы на основании первичного обследования детей проводит их деление на подгруппы, а также намечает план работы с каждой подгруппой. Учитель-дефектолог разрабатывает планы индивидуальной работы с каждым ребенком.

Разберем несколько примеров первичного обследования детей.

Ира П., 4 г.8 мес., поступила в специальный детский сад для детей с нарушением интеллекта 5.09.1992 г. Диагноз медико-педагогической комиссии при поступлении: «Олигофрения в степени дебильности, остаточные явления детского церебрального паралича (ДЦП), недоразвитие речи 1-го уровня, дизартрический компонент».

Результаты обследования дефектолога

Внешний вид не вполне благоприятный: лицо амимичное, рот полуоткрыт. Слюнотечение. Птоз правого верхнего века.

Состояние моторики. Движения у Иры замедленные, плохо координированные. При выполнении заданий ведущая рука правая, левая не участвует в выполнении действий, не замыкает действий ведущей руки, т.е. согласованность действий обеих рук не сформирована. Мелкие движения рук неточны — часто промахивается, испытывает трудности при выполнении соотносящих действий (промахивается, с трудом совмещает половинки матрешек и нанизывает кольца на стержень пирамидки).

Восприятие. Сличает четыре основных цвета, но не знает ни одного названия (не показывает и не называет). Различает предметы по величине, при небольшом количестве элементов складывает двусоставную матрешку, с трехсоставной действует неадекватно; пирамидку из 4 колец собирает без учета их размера. Неудачи не оценивает и никакими способами ориентировки на свойства предметов не пользуется, т.е. не пробует, не примеривает. Названия величин не знает. Целостный образ знакомых предметов имеется, но нечеткий: разрезную карточку из 2 частей собрала, из 3 собрать не смогла и вскоре отказалась от задания.

Запоминание. Поиграв с игрушкой, находит ее среди других при выборе из 3. Словесную инструкцию не запоминает.

Мышление. Задания «Достань мишке мячик!», «Достань игрушку!» не выполняет: понимает цель, но не анализирует условия, нет активных ориентировочных действий, не понимает необходимости использования вспомогательных средств (тянется рукой к игрушке, лезет рукой под шкаф и т.д.), т.е. делает ряд нерезультативных действий.

Имеются некоторые первичные *количественные представления*. Ира выделяет по подражанию действиям взрослого из множества 1, 2 и много предметов; по образцу — один и много. По слову количество не выделяет, пересчитывать предметы не умеет. В пределе 2 соотносит количество предметов с количеством пальцев.

Представление о себе и об окружающих. Узнает себя на фотографии, выбирает из 3. Знает свое имя, но произносит его нечетко (Ия). Свой возраст не знает. Состав семьи, имена родителей не называет. Части тела показывает, но сама их не называет.

Предметно-игровая деятельность. Интересы к игрушкам не проявляет. Самостоятельных действий с игрушками не производит, в совместную игру со взрослыми не включается.

Изобразительная деятельность. Рисовать предметы не может, но отмечается преднамеренное черкание.

Конструирование. Задание приняла, начала перекладывать кубики, но сделать постройку ни самостоятельно, ни по образцу не смогла. Не подражает действиям взрослого с элементами конструктора.

Развитие речи. Понимание обращенной речи ограничено. Активный словарь резко отстает от возрастной нормы. Пользуется простой элементарной фразой. Фраза аграмматична. Встречаются замены и отсутствие звуков. Структура слов сохранна. Словарь в основном состоит из существительных. Имеются несколько наиболее часто употребительных глаголов (дай, пить, упал, иди, гулять). Других частей речи в активном словаре нет.

Сложную инструкцию не выполняет, фиксирующая речь отсутствует.

Артикуляционный аппарат. Зубы — неполный ряд, прикус правильный. Язык малоподвижный, отклонен влево.

Звукопроизношение: л - -; б - -; з - -; ш - -; ж - -; з - -; л - -; р - -; х - -.

Эмоционально-волевая сфера. В контакт со взрослыми вступает не сразу, не проявляет заинтересованности в контакте. Во время обследования внимание сосредоточивается на короткие промежутки времени. Необходима смена видов деятельности сразу же после выполнения задания.

Реакция на одобрение адекватная. После замечаний часто отказывается выполнять задание. Неудачу самостоятельно не оценивает.

Такая обобщенная характеристика составляется дефектологом после ряда занятий, на основании протоколов обследования.

Результаты наблюдения воспитателя

Поведение. Девочка долго плакала при расставании с родителями, к обстановке группы привыкала медленно. С детьми не общается, требованиям взрослых подчиняется. По характеру Ира ласковая, застенчивая. Отмечаются дурные привычки: сосет палец при засыпании.

Интересы к игрушкам не проявляет. В игровом уголке играть отказалась. Очень инертна, безынициативна, предпочитает сидеть на одном месте. Интересы к окружающему не проявляет.

Навыки самообслуживания. Опрятна, просится на горшок. Навыками самообслуживания не владеет: не может самостоятельно раздеться и одеться. При пользовании ложкой держит ее в кулачке, то в правой, то в левой руке. Бет быстро, разбрасывая при этом пищу. Берет слишком много твердой пищи, плохо прожевывает. Не умеет намыливать руки, не полностью их вытирает.

Развитие основных движений. Ходит шаркая ногами, туловище наклонено несколько вперед. Бегать, прыгать, ползать не может. Крупные движения рук по подражанию взрослому выполнить не может.

Анализируя данные обследования, полученные дефектологом и воспитателями, можно сделать вывод о структуре дефекта данного ребенка и наметить пути коррекционной работы с ним. На фоне основного первичного дефекта — снижения интеллекта, которое проявляется во всей познавательной деятельности (восприятие, мышление, речь), в структуре дефекта Иры П. особенно выделяются патологическая инертность и существенные нарушения моторики (крупной и мелкой), ограничение поля зрения. Вследствие этого у девочки уже развились вторичные дефекты: она не владеет способами усвоения общественного опыта (плохо понимает обращенную речь, не владеет подражанием и действием по образцу), у нее фактически отсутствует деятельность (предметная, игровая, изобразительная, конструктивная).

Игорь М., 4 г. 7 мес., поступил в специальный детский сад для детей с нарушением интеллекта 6.09.1992 г. Диагноз медико-педагогической комиссии при поступлении: «Олигофрения в степени дебильности».

Результаты обследования дефектолога

Внешний вид вполне благоприятный.

Состояние моторики. Во внешних проявлениях нарушений моторики не видно. Но при выполнении заданий левая рука не замыкает цепь действий ведущей, правой руки, т.е. согласованность действий обеих рук отсутствует.

Восприятие. Основные цвета знает — сличает по образцу, выделяет по названию и правильно называет самостоятельно.

Различает предметы по величине при небольшом количестве элементов (2—3), складывает трехсоставную матрешку, собирает с учетом величины пирамидку из 4 колец. Действует способом зрительного соотнесения, но при большем количестве элементов сразу переходит к хаотическим действиям, не пробует. Ориентировка на форму та же: либо зрительная (при выборе из 2-х форм), либо хаотическая (при выборе из 3-х и 4-х).

При конструировании действует правильно по подражанию действиям взрослого с двумя—тремя элементами строителя. Правильно выбирает нужную форму и воспроизводит отношения «внизу — наверху». При увеличении количества элементов теряется. Образец не анализирует.

Целостный образ знакомых предметов имеется, но нечеткий: разрезную картинку (куклу из трех частей) складывает, как «головонога», выбрасывая среднюю часть. Результат оценивает как правильный, доволен.

Рисование. Предметного рисунка нет, черкание преднамеренное.

Запоминание. Поиграв с игрушкой, находит ее среди других при выборе из 5. Простую бытовую инструкцию: «Возьми машину, поставь на стол» — запоминает. При нахождении игрушки запоминает только первую часть инструкции.

Мышление. Заданий «Достань мишке мячик!», «Достань игрушку!» не выполняет: понимает цель, но не анализирует условия задания, нет активных ориентировочных действий на внутренние связи между предметами, отсутствует понимание необходимости поиска вспомогательных средств.

Первичные количественные представления имеются — Игорь выделяет по подражанию, по образцу и по слову 1, 2, 3 и много предметов; пересчитывает предметы в пределе трех, но без называния итогового числа. С количеством пальцев не соотносит.

Представления о себе и об окружающих. Узнает себя на фотографии, выбирая из 5. Знает свое имя и фамилию, произносит их вместе (на вопрос «Как тебя зовут?» отвечает: «Игорь Марков»). Состав семьи, имена родителей называет (папа, мама, Толя). Части тела показывает и называет.

Предметно-игровая деятельность. Интерес к игрушкам проявляет, может производить с ними самостоятельные действия, которые носят процессуальный характер (машину катает длительно взад-вперед, куклу кормит). В совместную игру со взрослыми включается.

Развитие речи. Понимание обращенной речи ограничено (в пределах бытовой ситуации). Имеется активная фразовая речь, косноязычная, с аграмматизмами. В словаре преобладают существительные и глаголы, имеются прилагательные. Предлоги и наречия употребляются редко.

Сложные инструкции не выполняет, но простую двучленную инструкцию в знакомой ситуации может выполнить. Имеются элементы фиксирующей речи.

Артикуляционный аппарат. Зубы—неполный ряд; прикус правильный. Движения языка недифференцированные, малоподвижные.

Звукопроизношение: с — ш, з — ж, р — л, щ — с, ц — щ.

Эмоционально-волевая сфера. В контакт со взрослым вступает сразу, проявляет заинтересованность. Доброжелателен. Во время обследования внимание сосредоточивает на задании, но при затруднении сразу же отвлекается. Объем внимания невелик — может держать в поле зрения небольшое количество предметов, часть задания.

Мотивы деятельности разные, в одних случаях интерес к объекту, в других — подчинение требованиям взрослого, желание получить его одобрение. Реакция на одобрение адекватная. После замечания часто отказывается выполнять задание. Неудачу самостоятельно не оценивает.

Результаты наблюдений воспитателя

Поведение. Мальчик спокойно пошел в группу. К обстановке группы привык быстро, так как раньше был в специальных яслях. С детьми общается, доброжелателен. Требования взрослых выполняет. По характеру ласковый, уступчивый. В игровом уголке играет один, но может спокойно играть рядом с другими детьми. Вместе играть не умеет — когда подходит другой ребенок, игрушку сразу же отдает, а сам уходит.

Самообслуживание. Опрятен, самостоятельно пользуется туалетом. Навыками самообслуживания владеет частично: может снять штаны, рубашку, когда расстегнуты пуговицы, колготки; при одевании нуждается в помощи. Ест самостоятельно, но предпочитает держать ложку в кулачке. По замечанию берет правильно, но тогда разливает пищу. Не умеет самостоятельно умываться и вытирать руки — руки остаются мокрыми.

Развитие основных движений. В основном ходьба правильная, но голову наклоняет вперед. Бег неkoordinированный, медленный. Прыгает на двух ногах, опускается на пятки. На одной ноге прыгать не может.

Может ползти в заданном направлении. Крупные движения рук по подражанию взрослому выполняет.

На основе полученных педагогом и воспитателями данных мы можем сделать следующие выводы о структуре дефекта данного ребенка, позволяющие наметить пути коррекционной работы.

У Игоря М. можно предположить негрубое снижение интеллекта, которое более или менее равномерно сказалось на всем физическом и психическом его развитии. При внешне благоприятной картине у него имеются типичные для олигофрении отклонения в развитии моторики (недостаточная координация движений, отставание в развитии крупной моторики, несогласованность движений рук); недоразвитие всех видов детской деятельности (отсутствие предметного рисунка, процессуальный уровень игры, существенное отставание в развитии навыков самообслуживания); нарушение и отставание в развитии восприятия, мышления, памяти и речи.

Наряду с этим у Игоря есть положительные стороны и достижения в развитии, на которые можно опереться в дальнейшей коррекционной работе.

Он владеет способами усвоения общественного опыта, т.е. может действовать по подражанию, по элементарному образцу и выполняет простые задания по словесной инструкции.

Его личностные качества — контактность, доброжелательность, наличие интереса к игрушкам, заинтересованность в одобрении взрослого, подчиняемость — являются предпосылкой к проведению педагогической работы с ним.

Коля Т., 4 г. 6 мес., поступил в специальный детский сад для детей с нарушениями интеллекта 6.09.1992 г. Диагноз медико-педагогической комиссии при поступлении: «Олигофрения в степени дебильности, недоразвитие речи 1-го уровня».

Мальчик по уровню развития психических процессов, по состоянию деятельности близок к данным, описанным у первого ребенка, Иры П. Однако он совсем не имеет активной речи, а обращенную речь понимает крайне ограниченно.

Сопоставив данные об этих детях, можно сделать выводы, что Ира и Коля, несмотря на разный уровень речевого развития, должны заниматься в одной подгруппе. Их объединяет одинаковый замедленный темп деятельности, явно выраженный характер нарушений моторики, отсутствие каких-либо способов усвоения общественного опыта (неумение подражать, действовать по образцу и по словесной инструкции), т.е. не сформированы предпосылки к обучению. Основная задача первого этапа коррекционной работы с детьми этой подгруппы заключается в создании у них предпосылок к обучению.

Игорь М. войдет в другую подгруппу, так как у него предпосылки к обучению уже сформированы.

Остановимся на содержании индивидуальной работы с этими детьми.

В занятиях с Ирой на первом этапе необходимо прежде всего разбудить у нее интерес к учителю-дефектологу, к игрушкам и к действиям с ними. Поэтому на занятиях нужны яркие, привлекательные игрушки, с которыми производятся простые, доступные ребенку действия. Длительность первых занятий — 10—15 минут. В дальнейшем содержание занятий усложняется, а время увеличивается.

Педагог начинает формировать у девочки предпосылки к обучению: работать над развитием моторики, учит подражать действиям взрослого, действиям с предметами, учит действовать по жестовой инструкции и по сочетанию слова с действием или жестом. Постепенно вводятся и занятия, на которых Ира будет учиться самостоятельно учитывать свойства и отношения предметов, с которыми действует.

Одновременно нужно работать и над темпом деятельности. Приведем примерные планы занятий с Ирой.

Занятие 1. Цель занятия: вызывать у Иры положительное эмоциональное отношение к комнате для занятий, к учителю-дефектологу, пробуждать интерес к игрушкам.

Оборудование: пластмассовый шар для прокатывания, воздушный шар, кукла.

Ход занятия:

1. Прокатывание шара от взрослого к ребенку и обратно по подражанию действиям взрослого. В случае, если ребенок не подражает, использовать совместные действия.

2. Привлечь внимание ребенка к воздушному шару, надуть его на глазах у ребенка. Вместе с ребенком порадоваться и поиграть с ним.

3. Игра с куклой — кукла приходит, видит шарик, радуется, говорит, что он красивый, просит поиграть.

По такому типу, но с другими игрушками, надо провести с Ирой три—четыре занятия.

Занятие 2. Цель занятия: развитие внимания, подражание движениям и действиям взрослого с предметами, развитие мелких движений.

Оборудование: кукла би-ба-бо, бирюльки, 2 куклы, кукольная посуда.

Ход занятия:

1. Игра «ку-ку». Кукла би-ба-бо появляется из-за ширмы с возгласом «ку-ку» и снова прячется. Кукла появляется 4—5 раз, всегда в одном и том же месте. Ребенок должен ждать ее появления.

2. Перекладывание бирюлек с подноса в прозрачный сосуд сначала правой, а потом левой рукой. Учит ребенка захватывать мелкий предмет тремя пальчиками (щепотью).

3. Подражание крупным движениям взрослого:

Мы топаем ногами. Мы хлопаем руками. Мы ручки подаем И бегаем кругом. Если ребенок не подражает движениям, помочь ему совместными действиями.

4. Кормление куклы по подражанию действиям взрослого. Одну куклу берет педагог, другую берет ребенок. Педагог начинает кормить куклу и предлагает ребенку покормить свою, дает ему ложечку. Помогает, следит за тем, чтобы ребенок подносил ложку ко рту куклы.

Занятия с Игорем М. будут совсем иные.

Поскольку у Игоря есть необходимые предпосылки к обучению, учитель-дефектолог может работать с ним более насыщенно и ставить более сложные задачи.

Педагог планирует развитие и совершенствование способов усвоения общественного опыта, формирование разных видов деятельности, развитие восприятия, мышления, памяти и речи.

Занятие 1. Цель: учить анализировать образец из 3 элементов, обыгрывать постройку и матрешку, развивать мелкую моторику и вырабатывать согласованность действий обеих рук, учить бросать мяч в корзину, развивать фиксирующую речь.

Оборудование: элементы настольного строителя, маленькая матрешка, крупные бусы и леска, мяч, корзина.

Ход занятия:

1. Построение стула из кирпичика и куба по образцу (педагог строит стул за экраном), обыгрывание: педагог предлагает посадить на стул маленькую куклу. Спрашивает: «Что ты построил?»

2. Нанизывание бус на леску: ребенок держит в правой руке леску, а левой берет бусы и нанизывает на нее. При затруднениях использовать действия по подражанию (бусы для куклы).

3. Бросание мяча в корзину с расстояния 20 см. Инструкция: «Бросай». При затруднениях применить совместные действия.

Занятие 2. Цель занятия: учить соотносить предмет с его изображением, учить воспринимать действия на картинке и изображать их; развивать артикуляционный аппарат и дыхание, развивать фиксирующую речь.

Оборудование: кукла-мальчик, картинки с изображением действий (идет, спит, ест), миска с водой и пластмассовая утка или шарик; картинки и предметы для сличения — мишка, кукла, заяка, три листа белой бумаги.

Ход занятия:

1. Дидактическая игра «Найди домик для игрушки». Перед ребенком на столе раскладывают три листа бумаги и говорят, что это домики, в них живут мишка (кладут картинку с изображением мишки на один из листов), кукла (кладут картинку на другой лист), заяка (кладут третью картинку). Берут игрушки и показывают, что они пошли гулять. Потом просят ребенка помочь игрушкам найти свои домики. При затруднениях педагог помогает ребенку, прикладывая картинку к игрушке.

2. Демонстрация действия по картинке. Педагог кладет перед ребенком по одной картинке с изображением действий и просит не сказать, а показать, что делает мальчик на картинке. После изображения называет действие: «мальчик ест», «мальчик спит», «мальчик идет». Если ребенок не может показать действие, его показывает кукла-мальчик, а потом ребенок.

3. Игра «Обезьянка». Педагог говорит ребенку, что он будет подражать, как обезьянка, — делать губами, языком то, что делает педагог.

4. Педагог ставит между собой и ребенком миску с водой, ставит на воду утку и поддувает ее к тому краю, где сидит ребенок. Предлагает ребенку дуть на утку.

На всех этапах занятия педагог фиксирует в своей речи результаты действий ребенка («Ты нашел мишке домик», «Ты хорошо играл язычком», «Мы дули на утку, она плавала»).

Совместная подготовка и проведение праздников и развлечений.

Детские утренники, как было сказано выше, являются своеобразным итогом всей коррекционно-воспитательной работы на данный период времени. Поэтому, хотя сценарий и разрабатывается музыкальным руководителем, учитель-дефектолог и воспитатели должны принять активное участие в отборе содержания и в подготовке каждого праздника. Прежде всего, сценарий должен быть обсужден педагогическим коллективом группы, так как в нем должны быть учтены и общий уровень развития группы, и индивидуальные возможности каждого ребенка (моторные, эмоционально-волевые, речевые, интеллектуальные). Желательно, чтобы стихи для каждого ребенка подбирал учитель-дефектолог, так как именно он знает интеллектуальные и речевые возможности детей лучше других. В то же время подвижные игры, наиболее доступные детям данной группы, может предложить воспитатель.

Участие педагогов и воспитателей в самом проведении праздника необходимо, прежде всего, для создания эмоционального климата и для реализации всех возможностей детей.

Особую роль в коррекционно-воспитательной работе с детьми играют развлечения, организованные педагогическим коллективом группы. Известно, что умственно отсталые дети инертны. Коррекция их эмоционального развития — одна из центральных задач дошкольного воспитания. У воспитанников специальных дошкольных учреждений, особенно у воспитанников детских домов, — дефицит впечатлений, смены обстановки. В этих условиях нужны специальные меры для создания эмоционального климата, для того, чтобы обогатить и разнообразить впечатления детей. Именно этому и служит организация развлечений.

Формы организации развлечений могут быть различными — проведение дней рождения детей, праздников сказки, кукольного театра, праздники осени, зимы, весны. В их организации, планировании и проведении также участвует весь педагогический коллектив группы.

Например, праздник прощания с зимой. Он одновременно доставляет детям много радости и закрепляет полученные представления о зиме. На этом празднике дети могут вспомнить стихи и песни, которые выучили за это время, провести игры, имитирующие зимние забавы (катание на коньках, на лыжах, на санках). Прощаться с ними может прийти снежная баба, Дед Мороз. В кукольном театре взрослые могут разыграть для них сценку про снежный колобок.

Работа с родителями

Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что родители должны быть активными участниками воспитательного процесса. От того, как они будут воспитывать своего ребенка, зависит многое в коррекционной работе с ним. Поэтому работа с родителями должна вестись целенаправленно и квалифицированно.

В первую очередь необходимо изучить состав родителей, состав семьи, образование и род деятельности, взаимоотношения в семье, отношение разных членов семьи к ребенку, уровень их педагогической грамотности.

В изучении состава родителей должны принимать участие дефектолог и воспитатели. Все полученные данные (результаты бесед, анкетирование) должны быть обсуждены совместно.

Работа с родителями должна вестись в двух направлениях. Первое — пропаганда педагогических знаний. Она осуществляется в процессе работы с коллективом родителей в целом. Второе — индивидуальная работа с родителями по организации правильного воспитания ребенка в каждой данной семье.

Пропаганда педагогических знаний проводится в разных формах — на общих и групповых родительских собраниях родителям рассказывают (читают лекции, доклады, проводят беседы) о возрастных особенностях детей и особенностях нарушения, знакомят с задачами коррекционно-воспитательной работы, определяют уровень требований, которые семья и детский сад совместно должны предъявлять к ребенку. Важной формой работы (с родителями) является ознакомление их с продуктами детской деятельности — рисунками, лепными поделками, аппликацией, ручными поделками. Для этого необходимо организовывать выставки детских работ с их последующим анализом и обсуждением. При этом не следует стремиться показать только положительные результаты. Важно показать действительные возможности ребенка и динамику в процессе обучения. Так, родителям можно показать непредметные каракули детей и рассказать, что дети учатся держать карандаш и делать заметные штрихи на бумаге, а после некоторого времени выставить первые предметные рисунки и объяснить, что, несмотря на их несовершенство, они являются показателем значительного продвижения детей.

В практике работы детского сада можно использовать и посещение родителями занятий учителя-дефектолога и воспитателя.

Одной из наиболее действенных форм педагогической пропаганды — детские праздники. Посещение детских праздников не только знакомит родителей с результатами коррекционно-воспитательной работы, но и дает им сильные положительные эмоции, способствует созданию атмосферы доверия и уважения к детскому учреждению.

В каждой группе оформляется уголок для родителей, который может использоваться как для педагогической пропаганды, так и для индивидуальной работы с родителями.

Индивидуальная работа предполагает полное единство требований, которые учитель-дефектолог и воспитатели предъявляют к родителям каждого ребенка, и большой продуманности этих требований. Так, требования к неполной семье, где у ребенка есть только мать, не могут быть аналогичны тем, которые предъявляются полной семье. Зачастую приходится объяснять родителям, что они должны быть едины в своем подходе к воспитанию ребенка и т.п. Педагоги группы могут давать родителям задания на субботние и воскресные дни, советы о том, как провести выходной день с ребенком, какие игрушки ему покупать, как организовать игровой уголок в семье. Однако все эти задания и советы даются с учетом возможностей родителей и ребенка.

Вопросы и задания

1. Как осуществляется отбор содержания для фронтальных занятий учителя-дефектолога и воспитателей?
2. Чем руководствуется учитель-дефектолог при отборе содержания для индивидуальных занятий?
3. Отберите программное содержание занятий по разделу «Развитие речи» для I квартала I года обучения; I квартала II года обучения.
4. Расскажите, как организовать совместное изучение ребенка педагогическим коллективом группы.
5. Как проводит первичное обследование ребенка учитель-дефектолог?
6. Как изучает ребенка воспитатель?
7. В чем заключается взаимосвязь работы учителя-дефектолога и воспитателей?
8. Расскажите о совместной подготовке дефектологом и воспитателями праздников и развлечений и об их роли в коррекционной работе.
9. Охарактеризуйте работу с родителями в специальном дошкольном учреждении.

Литература

1. Азбукина В.С. Особенности элементарных математических представлений у умственно отсталых детей дошкольного возраста. / Коррекционно-воспитательная работа в специальных дошкольных учреждениях. // Под ред. Н.Г.Морозовой. — М., 1976. — С. 28—33.
2. Ералиева С.Г. Особенности временных представлений и ориентировки во времени умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста. // Дефектология. — № 2. — С. 63—66.
3. Программы для специальных дошкольных учреждений. Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста. — М., 1983; 1991.
4. Соколова НД. Индивидуальная коррекционно-воспитательная работа. / Дошкольное воспитание аномальных детей. // Под ред. Л.П.Носковой. — М., 1993.

Раздел II. КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА С ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Глава 4. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ

Дошкольная олигофренопедагогика использует разнообразные методы — способы воспитания и обучения умственно отсталых детей и организации в этих целях их самостоятельной деятельности. Методы специальной педагогики в основном совпадают с теми, которые применяет общая дошкольная педагогика. Однако и сами методы, и их сочетание

видоизменяются и дополняются в соответствии с задачами коррекционно-воспитательной работы в специальных дошкольных учреждениях и особенностями развития умственно отсталых детей.

Методы по форме воздействия на ребенка бывают словесными и наглядными. И те и другие применяются в специальной дошкольной педагогике. Словесные и наглядные методы сочетаются с практическими методами.

Словесные методы включают в себя инструкцию, рассказ, беседу, сообщение, описание события и т.п.

Наглядные методы — наблюдение, обследование предметов и явлений окружающего мира (зрительно, тактильно, на слух), т.е. организация чувственного опыта ребенка.

Практические методы представляют собой разные способы организации детской деятельности (постановка практических и познавательных задач, организация дидактических игр и др.).

Как в общей, так и в дошкольной олигофренопедагогике ни один из этих методов не выступает изолированно. Они используются в сочетании. Соотношение методов на каждом данном этапе воспитания и обучения определяется уровнем развития детей и задачами, стоящими перед педагогом или воспитателем.

§ 1. Принципы построения занятий

Специфика обучения в специальных дошкольных учреждениях заключается не только в том, как используются словесные, наглядные и практические методы, но и в самой организации учебного процесса.

Рассмотрим принципы построения занятий. Известно, что к началу обучения внимание умственно отсталых детей очень неустойчивое, кратковременное и привлекается только внешним видом предмета. Следовательно, одним из принципов построения занятий является частая смена видов деятельности, так как при смене объектов и видов деятельности внимание ребенка снова привлекается и это дает возможность продуктивно продолжать занятие. По мере обучения количество времени на каждый вид деятельности увеличивается, а количество видов деятельности уменьшается.

Другим принципом построения занятий является повторяемость программного материала. Умственно отсталым детям требуется значительно большее количество повторений, чем детям с нормальным интеллектом. Занятия должны строиться так, чтобы повторение одних и тех же заданий происходило в новых ситуациях и на новых предметах. Это необходимо, с одной стороны, для того, чтобы у детей не пропадал интерес к занятиям, а с другой — для формирования переноса полученных знаний на новые объекты и ситуации. На этой основе у детей возникают более обобщенные представления о предметах и явлениях окружающего мира. Таким образом, следующим принципом построения занятий является обеспечение переноса полученных знаний на другой материал. Чрезвычайно важным условием правильной организации занятий оказывается на первых годах обучения игровая форма занятий. С течением времени у детей должен сформироваться интерес к самой деятельности, а затем и познавательный интерес, что позволит уменьшить удельный вес игровой формы занятий.

Остановимся подробно на каждом из этих принципов.

1. Смена видов деятельности

На I году обучения умственно отсталые дети (дети пятого года жизни) могут продуктивно сосредоточивать свое внимание на одном предмете или на одном виде деятельности не более 5 минут. Поэтому смена предметов, которые дети рассматривают или с которыми действуют, или смена самих действий должна происходить каждые 5 минут. На подготовительном этапе такую смену желательно производить каждые 3 минуты. Следовательно, если все занятие длится 15 минут, вначале оно должно включать в себя 5, а затем 3 вида деятельности. На III—IV годах обучения длительность занятий увеличивается — одно занятие может длиться 30—35 минут. К этому времени внимание детей, при правильной организации коррекционно-воспитательной работы, становится более устойчивым, произвольным. Дети могут уже достаточно длительно заниматься одним видом деятельности (7—10 минут) в тех случаях, когда задачи, которые стоят перед ними, носят познавательный, мыслительный, речевой характер. В других случаях, когда задачи связаны с игровой, практической и продуктивной деятельностью — 10—15 минут. Здесь смена видов деятельности может производиться реже. Занятие должно состоять из 2—3 различных заданий.

Рассмотрим два примера.

I год обучения. Занятие по формированию элементарных математических представлений.

Программное содержание: 1. Учить выделять «один» и «много» из группы однородных предметов по подражанию. 2. Учить детей различать предметы по величине — большой, маленький.

1. Выделение одного предмета из группы однородных предметов по подражанию. Игра «Посадим елки». Перед каждым ребенком на подносах лежат 5 елок. У педагога также 5 елок и коробка с прорезями. Педагог говорит детям, что они будут «сажать» елки. Он берет одну елку и вставляет в отверстие коробки. Затем говорит: «Все делайте, как я». Берет другую елку и поднимает ее. Дети по подражанию делают то же самое. Педагог проверяет, все ли взяли по одной елке, а затем дети по очереди «сажают» по одной елке в прорези коробки (5 мин).

Игра «Собери шишки». На полу группы раскладывается 10—12 шишек. Педагог берет корзинку и набирает в нее 4—5 шишек. Показывает детям, что шишек в корзинке много. Вызывает 2 детей, дает им корзинки и предлагает собрать оставшиеся шишки. В каждой корзинке набирается несколько шишек — «много» (3 мин).

2. Складывание двусоставной матрешки по подражанию действиям педагога.

На столах у детей стоят в собранном виде двусоставные матрешки. У педагога также двусоставная матрешка, но большей величины. Педагог раскрывает свою матрешку и достает оттуда маленькую матрешку-вкладыш. Дети по подражанию делают то же самое. Педагог рассматривает вместе с детьми маленькую матрешечку, говорит: «Маленькая матрешка». Потом дети по подражанию педагогу вкладывают маленькую матрешку в большую и закрывают ее. Педагог обращает внимание детей на то, что теперь у них в руках большая матрешка (4 мин).

3. Игра «Катание матрешек на машине». Педагог берет машину с открытым кузовом и говорит детям, что матрешки хотят кататься. Ставит в кузов свою матрешку, дети по подражанию ставят своих матрешек и катают их в машине. Педагог обращает внимание детей на то, что матрешек в машине несколько — «много» (3 мин).

IV год обучения. Формирование элементарных математических представлений. (Занятие проводится со всей группой.)

Программное содержание: 1. Продолжать учить детей осуществлять пересчет в пределах семи. 2. Учить соотносить количество разнородных предметов между собой с помощью пересчета. Учить проверять правильность пересчета в практическом действии. 3. Учить детей сравнивать предметы по длине — длинный, короткий.

1. Пересчет предметов. Педагог ставит в наборное полотно 5 красных кругов («Посчитай, сколько»). Под ними ставит 6 синих кругов («Посчитай, сколько»), затем выставляет ряд из 7 зеленых и пересчитывает их вместе с детьми, помогая им назвать новое итоговое число — 7. После этого педагог вызывает по одному ребенку и спрашивает: «Сколько тут красных кругов? Посчитай», «Сколько тут зеленых кругов? Посчитай» и т.п. (7 мин).

2. Игра «Домики». Дети под звук бубна бегают по комнате. На полу комнаты разложены обручи — «домики». По сигналу педагога («Дождь идет, бегите домой») дети должны встать в пространство внутри обручей. Одному из детей педагог предлагает раздать всем детям в одном из «домиков» красные флажки. Ребенок должен пересчитать количество детей в «домике» и взять сразу столько же флажков. Педагог следит за тем, чтобы ребенок использовал счет для соотнесения предметов по количеству. Другой ребенок должен раздать синие флажки детям из другого «домика». Игру повторить 2 раза (10 мин).

3. Игра «Кто скорее свернет ленту». У педагога две ленты, закрепленные одним концом на палочках. Одна из них — длинная, другая — короткая. Педагог предлагает двум детям соревнование, кто скорее свернет ленту. Естественно, что ребенок, у которого лента длиннее, оказывается в проигрыше. Теперь ему дают короткую ленту, а второму ребенку — длинную. Соответственно изменяются и результаты. После соревнования двух—трех пар дети уже понимают, что результат зависит от того, какая лента сворачивается быстрее — длинная или короткая. Они не хотят брать длинную ленту. Педагог обобщает полученные детьми знания: «Эта лента короткая, ее можно свернуть быстро, эта лента длинная, ее сворачивают долго». После этого он накладывает короткую ленту на длинную и еще раз проводит сравнение по длине (13 мин).

2. Повторяемость программного материала.

3. Формирование переноса полученных знаний, сведений, способа действий из одной ситуации в другую.

Повторяемость программного материала, обеспечивающая, с одной стороны, его усвоение и закрепление, а с другой — формирование переноса, может быть также проиллюстрирована на материале элементарных математических представлений.

В программе по формированию элементарных математических представлений на I году обучения в разделе «Величина» есть требования учить детей различать предметы по величине.

Первоначально различение предметов по величине формируется у умственно отсталых детей в действиях с дидактическими игрушками и в предметно-игровой деятельности.

Сначала ребенку дают задания, в которых он вынужден учитывать величину предметов, ориентироваться на нее. Например, на одном занятии дети учатся складывать матрешку (сначала двусоставную, потом трехсоставную), на следующем — закрывать большие и маленькие коробочки, подбирая к ним соответствующие крышки; собирать кубы-вкладыши; строить башню из разных по величине формочек; проталкивать шары разной величины в прорези коробки, кубы разной величины в прорези коробки. Все эти задания основаны на одном и том же принципе — без учета величины результат достигнут не будет. Умственно отсталые дети сначала совсем не ориентируются на величину предмета, фигуры, прорези, коробочки и крышки и пытаются выполнить задание, применяя силу. Они не умеют действовать путем проб, т.е. не владеют способом решения этой задачи. Педагог подсказывает ребенку сначала самый первый способ — учит его пробовать. Пробы подводят ребенка к вычленению величины предмета, дают ключ к самостоятельным поискам, к решению новых задач. Постепенно дети от задания к заданию начинают все более сознательно пользоваться пробами, переносить этот способ с одного задания на другое и в процессе действий ориентироваться на величину. Таким образом, разные задания, направленные на выделение величины, вызывают у детей неизменный интерес к занятиям, позволяют закрепить и расширить представления ребенка о различии предметов по величине, сделать их более обобщенными и тем самым обеспечить перенос полученных представлений с одних объектов и ситуаций на другие.

4. Игровая форма

Игровая форма помогает привлечь детей к занятиям, создать у них положительное эмоциональное отношение к заданию. Но в работе с умственно отсталыми детьми недостаточно придать занятию игровую форму, особенно на первых годах обучения. Им нужно дать игровую задачу. Что это значит? Предположим, педагог проводит занятие, цель которого — научить детей сличать предметы и их изображения. Эта задача — познавательная, учебная, а у детей еще не сформированы ни познавательные интересы, ни учебная деятельность. Эта задача должна существовать только для педагога. Перед детьми же должна быть поставлена совсем другая задача — игровая. Но построена она должна быть так, чтобы в ходе ее выполнения ребенок должен научиться сличать предмет с его изображением. Например, детям предлагают игру «Найди свое место». Им раздают игрушки, а на стульчики, стоящие в ряд, кладут картинки с их изображением. Дети гуляют со своими игрушками по комнате, маршируют под бубен. По сигналу: «Найдите свои картинки», дети бегут к стульчикам. Каждый должен сесть на тот стульчик, где лежит картинка с изображением его игрушки. Таким образом, у ребенка задача — найти свое место, а изображение игрушки служит средством для достижения цели. Итак, у педагога и у воспитателя цель одна, у детей — другая. Но детям должна быть предложена такая игровая задача, в которой достижение игрового результата ведет к усвоению программного материала.

§ 2. Сочетание словесных, наглядных и практических методов в коррекционном обучении

Анализируя особенности развития детей с нарушениями интеллекта, мы останавливались на том, что речь формируется у них с большим опозданием и многие дети к моменту поступления в дошкольные учреждения оказываются безречевыми. Это значит, что речь на первых этапах обучения не может служить основным средством передачи ребенку общественного опыта — знаний, сведений об окружающей действительности, способов действия, — средством обучения навыкам и умениям. Следовательно, словесные методы не могут быть ведущими на первых годах обучения умственно отсталых детей. Это не значит, однако, что словесные методы должны быть исключены из обучения. Напротив, они обязательно должны использоваться. Важно их использовать правильно.

Какую же роль выполняет речь на начальных этапах обучения?

Прежде всего, речь привлекает внимание детей, организует их в занятиях и деятельности. В словесной форме педагог и воспитатель ставят перед детьми задачу, цель деятельности. В ходе занятий, игр, упражнений взрослые фиксируют в речи сам ход детской деятельности, а затем и полученный результат, обобщают полученный детьми опыт.

Основой же коррекционно-воспитательной работы в этот период становятся наглядные и практические методы. Но и здесь дело обстоит непросто.

Обратимся снова к особенностям психического развития умственно отсталых дошкольников.

Известно, что нарушения психического развития у умственно отсталых детей носят системный характер. У них имеется отставание не только в области развития речи, но и в области развития восприятия, мышления, деятельности.

Для использования наглядных методов обучения нужен определенный уровень развития восприятия. Ребенок должен уметь достаточно длительно фиксировать внимание на предмете, уметь рассматривать его, следить за его передвижением, выделять свойства и отношения, узнавать предметы и действия в изображении и т.п. Все это у умственно отсталых детей к началу дошкольного возраста оказывается несформированным. Это заставляет педагогов быть точными и осмотрительными при выборе наглядных средств обучения.

Поскольку внимание у детей непроизвольное, неустойчивое, во время занятий нужно стремиться к тому, чтобы в поле зрения детей находились только те предметы, которые соответствуют цели данного занятия. Все лишнее будет отвлекать внимание детей. Лучше всего, если внимание детей концентрируется на 1—2 предметах, с которыми они действуют. При этом сами предметы должны быть крупными, яркими, красочными.

На I году обучения нужно очень осторожно использовать картинки в качестве наглядного материала, так как дети часто не узнают предметы в изображении, тем более не понимают, какие действия там изображены, совсем не понимают выражение лиц и жесты на рисунке.

При неправильном употреблении картинок в обучении у детей идет формальное усвоение программного материала, в частности слов, обозначающих предметы и действия. Часто дети, усвоив название предмета на одной картинке, не узнают и не могут назвать тот же предмет на другой картинке или соотнести картинку с реальным предметом. Запомнив названия действий по картинкам, дети не могут применить их в новой обстановке, в реальной жизни. Чаще всего ребенок воспринимает изображение не как момент движения, а как позу. Если попросить его показать, что изображено на картинке, не называя ее, то он показывает позу. Например, показывая картинку «Мальчик идет», ребенок не начинает ходить, а поднимает ногу и старается удержаться на одной ноге.

Прежде чем использовать картинку в качестве наглядного средства, необходимо специально учить детей воспринимать изображение, соотносить его с реальными предметами, действиями, ситуациями.

Замедленность восприятия, характерная для умственно отсталых детей, препятствует полноценному восприятию и пониманию движущихся изображений — кино и телепередач. Дети не всегда успевают следить за ходом изображаемых событий, пропускают узловые моменты. Поэтому и эти методы должны сочетаться со специальной работой, предваряющей восприятие.

Адекватными для начального периода обучения умственно отсталых детей являются практические методы — организация детской деятельности и детского опыта. Примером применения практических методов может служить уже описанная нами работа по формированию представлений о величине.

При организации обучения очень важно правильно выбрать способы передачи ребенку общественного опыта. Такими способами являются словесное описание или словесная инструкция, показ (подражание), образец, жестовая инструкция, совместные действия взрослого и ребенка. Мы уже останавливались на применении словесных методов передачи ребенку общественного опыта. Рассмотрим теперь наглядные методы — показ, образец, жестовую инструкцию, а также метод совместных действий.

Применение образца имеет, разные формы. В одних случаях это выбор по образцу. Например, перед ребенком лежат две цветные карточки, красная и желтая. Педагог, поднимая красную карточку, просит: «Дай такую же». Ребенок должен выбрать красную карточку и показать ее. В этом случае, как мы знаем, он должен соотносить зрительно два цвета, опираясь на имеющиеся у него эталоны. Другая форма применения образца в обучении — задание, в котором ребенок должен создать такой же продукт, какой ему показывают. Например, воспитатель вешает на доску готовую аппликацию и просит детей сделать такую же, при этом процесса изготовления образца дети не видят. Они должны самостоятельно проанализировать образец. Между тем, анализ образца — очень сложный процесс, на первых порах недоступный умственно отсталому ребенку. Проследим это еще на одном примере. Педагог строит дом за экраном. Дети не видят, какие элементы строителя он берет для постройки. Потом он убирает экран, и перед ребенком предстает готовый дом. Чтобы построить такой же, ребенку нужно проанализировать образец, увидеть, что постройка состоит из 2 частей, одна из них — куб, другая — треугольная призма. Ребенок должен также выделить пространственное отношение элементов — куб внизу, призма наверху — и суметь их воспроизвести. А слабость анализа — характерная черта умственно отсталого ребенка. Поэтому действия по образцу вначале недоступны для них.

Более доступным способом передачи ребенку знаний и умений оказывается показ (подражание).

При показе ребенок видит не только результат действий взрослого, но и все этапы действия, которым он может подражать. Так, если ребенок строит дом по подражанию, он видит, как взрослый берет куб и ставит его на стол. Ребенок тоже берет куб и ставит его на стол. Потом взрослый берет треугольную призму и ставит ее на куб. Получается дом. Ребенок тут же повторяет действия взрослого, и тоже получается дом. Самостоятельного анализа полученного продукта он при этом не производит.

Но и развитие подражания у умственно отсталых детей происходит с опозданием. Очень многие дети на первом году обучения не могут действовать не только по образцу, но и по подражанию. В этих случаях необходимо пользоваться жестовой инструкцией. Например, при постройке дома ребенок не действует по подражанию. Педагог указывает пальцем на куб и говорит: «Возьми». Потом показывает: «Поставь сюда». Затем указывает пальцем на «крышу», говорит: «Возьми» и показывает указательным жестом путь перемещения «крыши», говоря: «Поставь сюда». Ребенок, проследив за указательным жестом взрослого, ставит «крышу» на куб и получает дом.

Если ребенок не действует и по жестовой инструкции, следует использовать совместные действия, т.е. взять руку ребенка в свою и совместно с ним выполнить нужное действие.

Отношения между всеми способами передачи ребенку общественного опыта должны быть чрезвычайно подвижными, постоянно сменять друг друга. Не следует задерживать ребенка на подражании там, где он может действовать по образцу; на образце там, где он может действовать самостоятельно; на задании, не требующем включения речи, если он может ею пользоваться. В то же время, там, где ребенок не может выполнить задание по словесной инструкции, нужно перейти к действиям по образцу или, при необходимости, по подражанию. В случае, когда ребенок не может действовать по подражанию, следует применить жестовую инструкцию или совместные действия. При этом нужно всегда помнить, что разные задания дети выполняют по-разному. Это зависит от сложности самого задания и от степени знакомства ребенка с данной деятельностью, от близости задания к его личному опыту.

Напомним, что наглядные и практические методы должны обязательно сочетаться с речью — словесной инструкцией, словесным объяснением задания, словесным описанием, но речь должна включаться постепенно.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте методы обучения по форме воздействия на ребенка — словесные, наглядные, практические.
2. Расскажите об основных принципах построения занятий в специальных дошкольных учреждениях: обоснуйте необходимость частой смены видов деятельности на первых этапах обучения; повторяемости материала; специальной работы по формированию переноса способа действий.
3. Как используется игровая задача при проведении занятий с умственно отсталыми дошкольниками?
4. Расскажите о сочетании словесных, наглядных и практических методов в обучении умственно отсталых дошкольников.
5. Какую роль выполняет речь на I-II годах обучения в специальном детском саду?

Литература

1. Давыдова С.И. Выполнение умственно отсталыми детьми дошкольного возраста заданий по подражанию, образцу и словесной инструкции. // Дефектология. — 1973. — № 2.
2. Катаева А.А., Давыдова С.И. Обучение умственно отсталых дошкольников в игровой форме с использованием образца и словесной инструкции. // Дефектология. — 1976. — № 1. — С. 69—74.
3. Катаева А.А., Стребелева Е.П. Роль дидактической игры в коррекционно-воспитательном процессе. / В кн. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. - М., 1991. - С. 4-13.

Глава 5. ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБОВ УСВОЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО ОПЫТА КАК КОРРЕКЦИОННАЯ ЗАДАЧА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

§ 1. Формирование сотрудничества взрослого с ребенком

Ребенок развивается в процессе общения со взрослым. В основе этого процесса лежит эмоциональный контакт взрослого и ребенка, постепенно перерастающий в сотрудничество, которое становится необходимым условием его развития.

Сотрудничество взрослого и ребенка заключается в том, что не только взрослый должен хотеть передать ребенку определенные знания, умения и навыки, но и ребенок должен хотеть их взять, сделать своими, «присвоить».

Педагоги, как правило, считают, что одного их желания достаточно для того, чтобы направить развитие ребенка в определенное русло. Они стараются подчинить все поведение ребенка своим целям, но при этом обычно не думают об установлении подлинного сотрудничества с ним.

Эмоциональное общение взрослого и ребенка при нормальном развитии возникает очень рано — на первых месяцах жизни. Оно начинается с «заражения эмоциями» (Э.Сеген, А.Валлон) в ответ на приветливый взгляд и ласковый голос взрослого, а в дальнейшем перерастает в «комплекс оживления». В процессе эмоционального контакта у ребенка возникает потребность в общении со взрослым, которая ложится в дальнейшем в основу мотивационной сферы. В первый год жизни эмоции, которые ложатся в основу контакта, должны быть положительными, вызывать у ребенка желание их повторения. Уже к концу первого года жизни эмоциональный контакт переходит в деловой, т.е. становятся основой сотрудничества, и приобретают познавательный характер.

Умственно отсталым детям свойственна инертность, отсутствие интереса к окружающему, и поэтому эмоциональный контакт со взрослым, потребность в общении с ним у ребенка в раннем возрасте часто совсем не возникает. Так, у умственно отсталых детей отсутствует в младенчестве «заражение эмоциями», как правило, нет «комплекса оживления» и в результате не формируется потребность в общении со взрослым. Следовательно, не создается основа для сотрудничества со взрослым, что негативно отражается на всем познавательном и личностном развитии ребенка.

Поэтому формирование сотрудничества умственно отсталого ребенка со взрослым должно быть выделено в особую задачу коррекционного обучения. В связи с тем, что онтогенетический ход развития умственно отсталого ребенка нарушается, в дошкольном возрасте необходимо начать с создания первичной основы сотрудничества, а именно, с эмоционального контакта взрослого и ребенка. Однако сами формы создания эмоционального контакта должны быть иными, чем в младенчестве. Они должны учитывать возрастные и личностные особенности каждого ребенка. Необходимо использовать различные педагогические приемы, доступные умственно отсталому ребенку данного возраста: дидактические и подвижные игры, кукольный театр и др. При этом следует стремиться к тому, чтобы эмоциональное общение возможно быстрее перешло в деловое, основанное на совместных действиях взрослого и ребенка, а затем и в подлинное сотрудничество.

Только при наличии подлинного сотрудничества взрослого с ребенком можно научить его учиться и, в первую очередь, овладевать способами усвоения общественного опыта.

§ 2. Формирование способов усвоения общественного опыта

Способы усвоения общественного опыта весьма разнообразны, сюда можно отнести: совместные действия взрослого и ребенка; употребление жестов, особенно указательного («жестовая инструкция»), подражание действиям взрослого; действия по образцу и речевой инструкции; поисковые способы ориентировки.

Дети, поступающие в специальный детский сад, как правило, не владеют способами усвоения общественного опыта. Они не умеют действовать ни по словесной инструкции, ни по подражанию, ни по образцу. Они практически не могут выполнять по подражанию действия с предметами. При этом они либо не понимают задачи, либо не имеют возможности опираться на свойства предметов. Так, например, для них оказывается не доступной даже попарная постановка кубиков друг на друга по подражанию действиям взрослого: обычно они громоздят их в башню, повторяя привычные действия. Даже к концу дошкольного возраста 25% необученных детей так и не овладевают элементарным подражением. Простейшие задания по образцу к концу дошкольного возраста выполняет лишь треть необученных детей с нарушениями интеллекта. Выполнение речевой инструкции становится возможным в подавляющем большинстве случаев лишь по отношению к привычным действиям или в хорошо знакомой ситуации, что свидетельствует о ситуативном понимании речи.

Однако эти методы — подражание, образец и речевая инструкция — являются традиционными при обучении детей в специальных дошкольных учреждениях. Как показали исследования, их применение, на первых этапах обучения (дети 3—5 лет), часто оказывается непродуктивным. Разумеется, когда дети с нарушениями интеллекта попадают в специальные дошкольные учреждения, с ними ведется работа по овладению подражанием, действиям по образцу и по речевой инструкции. Но делается это стихийно, эмпирически, что далеко не всегда приводит к достаточным сдвигам. Дети продолжают выполнять действия по подражанию, образцу и речевой инструкции только в привычной ситуации и со знакомыми предметами. Например, ребенок может построить из знакомых элементов строителя дом, но не может построить из тех же элементов по предложенному образцу — стол, скамейку, кровать и т.д. Другой пример. Ребенок строит по словесной инструкции дом из плоских палочек, но не может построить лесенку по образцу, а строит уже привычный ему дом.

У детей старшего дошкольного возраста (6-ти лет) с нарушениями интеллекта также отмечается ориентировка в деятельности на привычные действия со знакомыми игрушками (предметами), а не на инструкцию или образец взрослого. Например, если предложить ребенку поставить ряд матрешек по росту, то он, как правило, стремится собрать матрешку, т.е. совершить привычное действие. При этом может исправлять действия взрослого, подсказывая ему привычные действия с этой игрушкой. Это свидетельствует о том, что этот ребенок не действует ни по подражанию, ни по образцу, ни по речевой инструкции.

Вместе с тем, опыт показывает, что у детей 6-го года жизни появляется возможность выполнять по подражанию и образцу простейшие задания типа создания конструкции из трех элементов, резко различных по форме, величине или цвету, либо аппликацию с чередованием резко различных элементов и др. Так, они могут расположить по подражанию различные формы: прямоугольник, квадрат и треугольник. Но затрудняются повторить расположение трех треугольников или трех квадратов.

Наименьшие сдвиги происходят в выполнении действий по словесной инструкции. В тех случаях, когда взрослый переходит от действий по подражанию и по образцу к действиям по словесной инструкции это приводит подавляющее большинство детей к дезорганизации их деятельности. Даже дети 5—7 лет выполняют по словесной инструкции лишь 8 простейших заданий. При этом даже небольшое изменение условий задания — увеличение количества элементов до 4—6, снижение различий между свойствами объектов — приводит к резкому уменьшению возможностей детей действовать по словесной инструкции.

Начало овладения способами усвоения общественного опыта совпадает с появлением у детей с нарушениями интеллекта направленности на выполнение требований, предъявляемых к ним обществом. Невозможность выполнить эти требования при отсутствии подлинного сотрудничества со взрослым ведет к возникновению разных типов приспособлений, как в деятельности, так и в поведении ребенка. Эти приспособления далеко не всегда адекватны и не всегда дают ребенку желаемый эффект. Так, в плане усвоения знаний и умений у них появляется поведение, которое мы условно называем «тупиковым подражанием». Оно появляется наряду с подлинным, продуктивным подражанием, или даже раньше него. Это эхоталичное повторение жестов, действий и слов взрослого без понимания их смысловой нагрузки. Например, вместо выполнения просьбы дать игрушку ребенок повторяет жест «дай» или указательный жест взрослого. Например, при попытке выполнить задание есть ложкой ребенок берет в кулачок черенок ложки и бьет ею по тарелке с супом, разбрызгивая его вокруг себя. Это не баловство, а желание действовать по образцу. И от того как взрослые реагируют на трудности, которые испытывают дети, на их ошибки, зависит в дальнейшем развитие ребенка. Если взрослый обратит внимание на брызги супа и выругает ребенка (или ударит его по руке) это отрицательно скажется на его желаниях действовать самостоятельно с предметами, т.е. отбросит его в развитии назад.

Если же взрослый поймет, что действия ребенка вызвано желанием выполнить требования и поможет ему, взяв его руку в свою и действуя вместе с ним, зачерпнув суп и донесет его до рта ребенка, то это будет путь к установлению правильных отношений с ребенком. Использование более простых способов усвоения общественного опыта и адекватное руководство действиями ребенка приведет к позитивному развитию.

Исходя из всего сказанного выше, овладение способами усвоения общественного опыта — должно быть выделено в качестве особых задач обучения, специального раздела программы.

На первом этапе обучения умственно отсталого ребенка основной задачей является создание у ребенка положительного эмоционального отношения к совместным действиям со взрослым и использование совместных действий в обучении. У ребенка с нарушениями интеллекта совместные действия со взрослым зачастую вызывают активный протест, неприятие. Вместе с тем, на первых порах, это один из самых действенных методов обучения. Путь к этому лежит через тактильный контакт с ребенком в сочетании с ласковым обращением. Однако ласковое отношение не означает снижение требовательности и настойчивости взрослого в преодолении негативного отношения ребенка к совместным действиям.

Например, одним из первых совместных действий может быть бросание яркого, звучащего мяча в корзину, которое вызывает у ребенка радость, положительное эмоциональное отношение. Вначале мяч бросает взрослый, привлекая ребенка к результату действия, хлопая в ладоши, радуясь. Постепенно активность взрослого уменьшается, а участие ребенка возрастает. Если этот этап — этап совместных действий будет пропущен и сопротивление ребенка не будет

преодолено, то усвоение других способов общественного опыта может оказаться весьма затрудненным и непродуктивным для его развития.

На втором этапе включение жестов в общение взрослого и ребенка, среди которых особое место занимает указательный жест, впервые направляющий внимание ребенка на предмет, на выделение его из ситуации. Как правило, дети с нарушением интеллекта к моменту поступления в детский сад не понимают жестов, в том числе и указательного, и сами их не используют. Например, в лучшем случае, желая получить у матери еду, ребенок не изображает действие и не указывает на нужный предмет, а берет взрослого за одежду, ведет к предмету, который хочет получить, и хнычет. В других случаях, ребенок плачет, капризничает, но никак не может выразить свои желания. Обучение жесту идет через овладение действиями с предметами, усвоенные действия с помощью взрослого переходят в изобразительный жест. Одновременно с перечисленными этапами создания сотрудничества и овладения первыми способами усвоения общественного опыта проводится работа по развитию внимания. На первых порах речь идет об использовании непроизвольного внимания, возможности удерживать его хотя бы 2—3 минуты с переходом на новые действия. В дальнейшем возможность сосредоточения непроизвольного внимания, позволяет ставить более сложные задачи и делает занятия достаточно длительными (в пределах 20—25 минут).

В том случае, когда у ребенка формируется подлинный контакт со взрослым и он начинает понимать смысловое содержание жеста, у него уже не может возникнуть «тупикового подражания».

Решение этих задач является той базой, без которой нельзя приступать к овладению подражанием, действиями по образцу и по словесной инструкции и к формированию поисковых способов ориентировки.

Третий этап — овладение подражанием. Оно включает в себя подражание движениям и подражание действиям с предметами. Обучение начинается с подражания движениям, потому что оно дается детям легче, чем подражание действиям с предметами. При обучении подражанию движениям основным вспомогательным средством оказываются совместные действия взрослого и ребенка, а не жестовая инструкция. При подражании движениям ребенок должен не только вычленивать, какая часть тела должна двигаться, — рука, нога, голова, туловище, — что можно было бы сделать с помощью указательного жеста, но и определить пространственное направление движения (вверх, в стороны, вниз и т.д.), а также его размах. Здесь при затруднениях могут помочь только совместные действия, т.к. ребенок еще «не видит» направления, а тем более «величины» движения. Овладение подражанием движениям подготавливает ребенка к овладению подражанием действиям с предметами, где необходимо учитывать действия и опираться на их свойства. Напомним, что подражание действиям с предметами — это выполнение ребенком действий одновременно со взрослым. Взрослый производит действия с предметами на глазах у ребенка. Например, при конструировании по подражанию, взрослый выбирает из трех элементов строителя куб и ставит его перед собой, предлагая ребенку сделать то же самое. Ребенок, повторяя действия взрослого, также берет куб и ставит его перед собой. Затем взрослый берет «крышу» (треугольную призму) и ставит ее на куб. Ребенок снова повторяет его действия. Получается дом. Взрослый берет кирпичик, ставит его на длинную грань сбоку от дома — получается дом с забором. Таким образом, целое — (дом с забором) возникает в результате отдельных действий с элементами постройки.

В случае затруднений при подражании действиям с предметами в качестве вспомогательного средства используется указательный жест. Он помогает ребенку вычленивать сам объект действия, цель, направление передвижения предметов в пространстве и др., а также обратить его внимание на существенные для данного действия свойства объектов — форму, величину, цвет. Однако там, где ребенок не действует не только по подражанию, но и по жестовой инструкции, необходимо вернуться к совместным действиям. Затем проделать обратный путь — от совместных действий к жестовой инструкции и от нее к подражанию.

В то же время подражание движениям и подражание действиям с предметами могут решать задачи разной сложности и формироваться параллельно.

Одновременно с усвоением первых способов — совместных действий со взрослым, действий по указательному жесту и подражанию — следует обратить особое внимание на самостоятельные действия детей с предметами. Столкнувшись в процессе действий с игрушками или в практической деятельности с новыми, незнакомыми заданиями, дети с нарушением интеллекта сразу же переходят к действиям силой или к хаотичным действиям. Это происходит от неумения пользоваться поисковыми способами ориентировки, в первую очередь, пробами. Они не отбрасывают ошибочные варианты и повторяют одни и те же непродуктивные действия, одновременно не фиксируя правильные варианты, приводящие к положительным результатам. Таким образом, дети со сниженным интеллектом, как правило, не владеют методом проб и ошибок, который является одним из способов усвоения общественного опыта.

Многие исследователи, не анализируя, характер хаотичных действий умственно отсталых детей ошибочно считают, что последние действуют методом проб и ошибок, что приводит к неправильной диагностике.

Например, ребенку предлагают опустить кубик в отверстие почтового ящика и он начинает проталкивать его в любое отверстие, например, в круглое, и пытается это сделать методом «силой», а при замечании взрослого: «Видишь, сюда не проходит, попробуй в другое отверстие», переносит его на треугольное отверстие и снова начинает толкать «силой», не обращая внимания на форму, т.е. в его действиях нет никакого целенаправленного поиска. Такие действия оцениваются как хаотичные и называть их «пробами» нельзя.

В процессе обучения педагог должен стремиться к тому, чтобы дети научились фиксировать удачные, приводящие к положительному результату действия и отбрасывать ошибочные. Первоначально взрослый при обучении пробам может применять совместные действия с одновременной словесной и жестовой фиксацией правильного и неправильного результатов, а также подражание. Хотя работа по формированию поисковых способов ориентировки ведется параллельно с развитием подражания, ее можно считать четвертым этапом овладения способами усвоения общественного опыта.

Овладение подражанием и методом проб и ошибок является «трамплином» для пятого этапа, т.е. для овладения действиями по образцу. Образец, в отличие от подражания, дается ребенку в готовом виде, и ребенок должен воспроизвести его, не видя как он создается взрослым. Например, ребенок должен построить по образцу дом с забором, но он не видит, как это делает взрослый — взрослый строит конструкцию за экраном. Перед ребенком возникает целое. При подражании от ребенка не требуется анализ целого, его действия производятся последовательно, каждое из них фактически является для него самоцелью и не всегда осознается как направленное на создание целого, на синтез. Ребенок, как правило, сознает только выбор элементов, перемещение их в пространстве при конструировании, повторение элементов рисунка или операций в действиях с игрушками, например, расстегивание пуговиц при раздевании кукол и т.д.

При воспроизведении образца перед ребенком возникает либо «гештальт» — слитное, не разделенное на элементы целое, либо законченное действие — итог. Появляется совершенно новая задача: анализ образца, его расчленения на элементы и мысленное воспроизведение последовательности действий. «С места» такая задача ребенком с нарушением интеллекта не решается. На первых порах процесс анализа образца или представление о необходимой последовательности действий основывается на действии по подражанию. Например, ребенок строит по подражанию действиям взрослого гараж для машины. Вслед за этим он может построить ту же конструкцию по образцу. Если же после выполнения конструкции по подражанию в выполнении конструкции по образцу имеются некоторые неточности, можно перейти к жестовой инструкции. Она направит внимание ребенка на вычленение тех частей объекта, которые нужно изменить.

При усложнении материала обучения, ребенок, который уже хорошо работал по образцу, может потерпеть неудачу. При этом нужно просто перейти к более простому способу — подражанию, а в случае необходимости — и к жестовой инструкции или совместным действиям, а затем снова вернуться к образцу. Создание конструкции, рисунка, аппликации по подражанию и по образцу помогает ребенку осознать, из каких частей состоит целое, проанализировать его, а значит, и точно воспроизвести образец.

Особое место среди способов обучения, передачи ребенку общественного опыта, занимает речевая инструкция, которая включает словесное описание предмета, ситуации, действия, вообще включение слова в руководство действиям ребенка. Использование слова в обучение (передача ребенку знаний), умений и навыков с его помощью, а также руководство действиями ребенка с помощью изолированной инструкции, до овладения всеми описанными выше способами оказывается непродуктивным. Так, услышав инструкцию «Построй дом с забором: внизу куб, на нем треугольная крыша, рядом с домом забор. Забор прямоугольный, длинный», — ребенок должен мысленно представить себе дом с забором, выбрать нужные элементы в соответствии с указанной формой и правильно расположить их в пространстве. При этом наглядная опора отсутствует. Слова вызывают, у ребенка соответствующие представления. Однако это может произойти только в том случае, если ребенок знает «ключевые» слова инструкции. А у детей с нарушением интеллекта такого знания нет. Они не знают значения слов, определяющих действия, свойства предметов, их пространственное расположение и перемещение в пространстве. Например, в инструкции: «Возьми красный брусок и поставь его на зеленый», ребенок может не знать глагола «поставь» — и положить брусок; может не знать названий цветов или значения предлога «на». Во всех этих случаях инструкция не может быть выполнена. На выполнение инструкции влияет также само количество слов, построение фразы, наличие или отсутствие необходимости запоминать последовательность действий и др. Большое влияние оказывает также ситуационный характер понимания речи — одна и та же инструкция правильно выполняется в знакомой ситуации или по отношению к знакомым объектам и не выполняется в новой ситуации или с новыми объектами. Так, ребенок, знающий правило складывания пирамидки — «нужно каждый раз брать самое большое кольцо», — выполняет это правило при складывании привычной пирамидки, но не пользуется им при складывании новой, незнакомой, даже когда она имеет меньшее количество колец. Пирамидка складывается лишь при повторении инструкции взрослым перед выбором каждого следующего кольца, т.е. на каждом этапе действия. При этом ребенок знает слова «большое», «маленькое», «самое большое». Здесь мы имеем дело не только с характерной для детей с нарушением интеллекта «потерей инструкции», но и с тем, что ребенок не осознает правила повторяемости определенного действия в типичной ситуации. Все описанные трудности и теснейшая связь возможностей понимания словесной инструкции и словесного описания со всеми ранее описанными способами усвоения общественного опыта позволяют сказать, что обучение полноценному использованию слов в передаче детям с нарушением интеллекта необходимых знаний и умений и в руководстве его действиями следует считать шестым этапом работы.

Однако, включение слова в занятия по овладению способами передачи опыта, начиная с первых шагов, с создания эмоционального контакта взрослого и ребенка, направленности на сотрудничество абсолютно необходимо.

На первых порах слово, интонация, с которой оно произнесено, привлекает внимание ребенка, создает эмоциональное поле, оказывается сигналом к действию и его прекращению, фиксирует успех ребенка. В дальнейшем слово дает ребенку установку на способ действия, его цель в обобщенном виде — «дай такой», «возьми такой», «сделай так», а затем в обязательном порядке фиксирует результат действия: выделяя из ситуации предметы, их свойства и отношения. Например, «верно, я поставила красный кубик на желтый, и ты поставил красный кубик на желтый», «ты нарисовал неваляшку — голова наверху, туловище внизу, руки сбоку. Голова круглая, туловище круглое, руки круглые». В слове также начинает фиксироваться и результат ориентировочных действий. Например, «ты пробовал протолкнуть кубик в эту дырочку, потом в ту, а потом толкнул сюда, и он упал в коробочку», а затем в более обобщенной форме — «ты не знал, в какое отверстие протолкнуть шарик, и стал пробовать. Ты сделал правильно — пробовал и протолкнул его в коробочку, нашел его дырочку» и т.п.

В дальнейшем отчет приобретает детализированный характер. Возникает словесное планирование действий. На первых порах фиксирующая речь принадлежит взрослому, однако постепенно отчет о проделанных действиях начинает давать сам ребенок. Взрослый оказывает ему помощь, организуя этот отчет вопросами: «Что ты сделал сначала?», «Что ты сделал потом?». Например, ребенок говорит, что он сначала достал мяч со шкафа, а потом стал играть с ним. После этого взрослый спрашивает: «Как ты достал мяч?» Если ребенок говорит, что он влез на стул, то уточняется, сразу ли он взял большой стул. Ребенок вспоминает, что сначала взял маленький, попробовал достать мяч, но не достал. Потом взял большой стул и достал. Такой последовательный отчет о проделанных действиях подводит ребенка к возможности самостоятельного планирования своих действий в пределах имеющегося у него опыта. Вначале планирующая речь также направляется взрослым. Например, «Что построила я? А что будешь строить ты? Что тебе нужно, чтобы строить?» и др. Затем ребенок начинает планировать знакомые виды деятельности самостоятельно.

Таким образом, речь взрослого и самостоятельная речь ребенка наполняется для него смыслом, значение слов расширяется и уточняется, за словами возникают конкретные образы-представления. Это и делает саму речь на определенном этапе одним из ведущих способов передачи ребенку общественного опыта. Подведем некоторые итоги.

Система работы по организации сотрудничества взрослого и ребенка, по формированию способов передачи и усвоения общественного опыта обеспечивает умственно отсталому ребенку присущую нормальному развитию онтогенетическую последовательность развития. Возникновение вначале эмоционального контакта и постепенный переход к деловому сотрудничеству без потери этого контакта становится основой дальнейшего успеха коррекционной работы. Введение в обучение на первых порах таких способов, как совместные действия взрослого и ребенка и жестовая инструкция, позволяет уже в самом начале пребывания ребенка в детском саду значительно продвинуть овладение предметными действиями в частности самообслуживанием. Одновременно развитие способности внимания, а также появление самих предметных

действий позволяет развивать подражание на новой основе, более широкой, чем прежде, и быстрее перейти к действиям по образцу.

Само подражание становится более осмысленным, меньше зависит от количества элементов, с которыми действует ребенок, и от близости ситуации к его опыту. Развитие подражания и одновременно овладение методом проб создает, в свою очередь, предпосылки к значительно более аналитическому восприятию образца, а затем и предметов окружающей действительности. В результате существенно изменяется характер овладения продуктивными видами деятельности — рисованием, лепкой, аппликацией и конструированием. Умение ориентироваться в новой ситуации, развитие самостоятельных поисковых способов ориентировки положительно сказывается на развитии восприятия, наглядных форм мышления и речи, в частности, ее регулирующей функции. Все способы усвоения общественного опыта приобретают для детей более обобщенный и независимый от ситуации характер.

Вопросы и задания

1. Перечислите основные способы усвоения общественного опыта.
2. Расскажите об этапах формирования сотрудничества ребенка со взрослым.
3. Приведите примеры дидактических игр и упражнений по формированию сотрудничества ребенка со взрослым.
4. Что такое «тупиковое подражание» и как его избежать в развитии умственно отсталого ребенка?
5. Как вы понимаете: ребенок действует хаотично; ребенок действует методом проб и ошибок?
6. Охарактеризуйте этапы формирования способов усвоения общественного опыта в работе с детьми с нарушениями интеллекта.

Литература

1. Катаева А. А., Стребелева Е. Л. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. — М., 1991, 1993.
2. Стребелева Е. А. Коррекционно-педагогическая работа с аномальными детьми раннего возраста. // Дефектология. — 1995. - № 4.

Глава 6. ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

Отличительной особенностью ребенка дошкольного возраста является непрерывный рост и развитие, которые проявляются в количественных и качественных изменениях, происходящих в организме. К последним следует отнести функциональную и морфологическую дифференцировку всех органов и тканей, их структурную перестройку.

На разных этапах дошкольного детства процессы роста и развития протекают неодинаково: периоды быстрого темпа сменяются замедленным развитием. Кроме того, каждый орган, каждая система имеет свои закономерности формирования. Однако между ними имеется тесная функциональная взаимосвязь. Так, формирование структур головного мозга оказывает положительное влияние на развитие высшей нервной деятельности, моторной сферы, костно-мышечной, сердечнососудистой, других физиологических систем; совершенствование функций дыхания способствует развитию сердечно-сосудистой системы, и наоборот.

Формирование движений, моторики ребенка — один из важнейших компонентов его физического развития. Чувство радости, ощущение самостоятельности остаются главными источниками мотивации физической активности детей.

В программе подробно обозначены ведущие линии не только разностороннего развития жизненно важных двигательных действий, навыков умений, но и сопряженного с ним развития двигательных качеств и способностей. Они соотнесены с определенными возрастными этапами, сензитивными периодами, а также ведущими видами деятельности.

В физическом развитии ребенка с нарушениями интеллекта, так же, как и в психическом, имеются общие тенденции с развитием нормально развивающихся детей. Наряду с этим наблюдается и множество отклонений, в основе которых лежит диффузное поражение коры головного мозга. Эти отклонения находят свое выражение в ослабленности организма, в нарушениях соматики, большей подверженности простудным и инфекционным заболеваниям, в общем физическом недоразвитии (вес, рост), в нарушении развития статики и локомоции, основных движений, мелкой моторики, осанки, координации элементарных двигательных актов, в нарушениях равновесия и др. У детей с органическим поражением центральной нервной системы нарушена нервная регуляция мышечной деятельности. В результате своевременно не формируется контроль за двигательными актами, возникают трудности в формировании произвольных движений, в становлении их целенаправленности, координированности, пространственной ориентировки. У многих детей с нарушениями интеллекта возникают сопутствующие движения — синкенизии. При этом нарушаются и моторные компоненты речи, тесно связанные с общим развитием моторики (крупной и мелкой). Однако у разных детей изучаемой категории нарушения в физическом развитии могут иметь разный характер, разную степень выраженности, выступать в разных сочетаниях. Некоторые дети производят впечатление физически здоровых и двигательно сохранных, но это кажущееся благополучие. У этих детей отклонения в физическом развитии проявляются при выполнении заданий, требующих включения целенаправленных двигательных актов.

У большинства же детей, поступающих в специальные дошкольные учреждения, отклонения в физическом развитии оказываются явно выраженными. Корпус у них наклонен вперед, голова опущена вниз, они часто смотрят под ноги. При ходьбе они шаркают ногами, движения рук и ног не согласованы между собой, стопы ног развернуты носком внутрь. У некоторых детей при ходьбе отмечается семенящий, неритмичный, неравномерный шаг, темп ходьбы неустойчив, ноги слегка согнуты в тазобедренном суставе.

При беге у дошкольников с нарушениями интеллекта также наблюдается мелкий семенящий шаг, полусогнутые ноги опускаются всей стопой на землю, движения рук и ног несогласованны, движения неритмичны. При этом у некоторых детей отмечаются боковые раскачивания корпуса.

Большинство детей с нарушениями интеллекта совсем не могут прыгать — ни на двух, ни на одной ноге.

Имеются большие затруднения при ползании, лазании и в метании. Многие дети не могут бросать мяч не только в цель, но и в стоящую непосредственно перед ними корзину, так как любой бросок нарушает равновесие тела.

Вместе с тем, индивидуальные различия в физическом развитии детей с нарушениями интеллекта очень велики. Разброс показателей здесь много больше, чем у детей с нормальным интеллектом.

Физическое воспитание и физическое развитие детей с нарушениями интеллекта должно быть направлено на решение задач двух типов: 1. Задачи, общие для всех дошкольных учреждений. 2. Специфические задачи, направленные на коррекцию, компенсацию и предупреждение отклонений в физическом развитии, обусловленных характером нарушений.

Общие задачи: укрепление здоровья ребенка; обеспечение развития гармоничного его телосложения, правильная осанка; закрепление потребности в разных видах двигательной деятельности; развитие движений, двигательных качеств, физической и умственной работоспособности; тренировка сердечно-сосудистой и дыхательной систем; закаливание организма.

Специфические задачи: создание специальных условий, стимулирующих физическое развитие ребенка в целом; профилактика простудных и инфекционных заболеваний; осуществление системы коррекционно-восстановительных мероприятий, направленных на развитие и совершенствование основных движений, физических качеств и на предупреждение вторичных отклонений в физическом развитии.

Коррекционная направленность должна пронизывать всю работу по физическому воспитанию детей с нарушениями интеллекта, в том числе и при осуществлении общих задач.

Физическое воспитание проводится в повседневной жизни и на специальных занятиях.

В режиме дня выделены специальные мероприятия, направленные на физическое воспитание детей: режим питания и сна, утренняя гимнастика (зарядка), прогулка, закаливающие и гигиенические процедуры. Выполнение всех перечисленных мероприятий обязательно для любого дошкольного учреждения. Однако в специальном дошкольном учреждении оно приобретает особое значение. Любое нарушение в режиме дня — сокращение прогулки или отмена закаливающих мероприятий и другие — влечет за собой снижение умственной работоспособности детей, нарушение коррекционно-воспитательной работы в целом.

В «Программе воспитания и обучения умственно отсталых детей дошкольного возраста» (1991) предусмотрены специальные занятия по физическому воспитанию, которые проводятся 3 раза в неделю во всех возрастных группах. Большое место в развитии основных и ритмических движений отводится также на занятиях по музыкальному воспитанию.

В коррекции физического развития детей с нарушениями интеллекта важную роль играет создание режима двигательной активности. Сюда входит проведение утренней гимнастики, подвижных игр на прогулках в утреннее и вечернее время, использование подвижных видов работы на всех занятиях у учителя-дефектолога и воспитателя.

Подвижные игры на прогулке, предварительно разучиваются на специальных занятиях по физическому воспитанию и должны отбираться в соответствии с уровнем физического развития детей данной группы.

Подвижные виды деятельности, которые проводятся на занятиях у учителя-дефектолога и воспитателя, должны быть направлены на усвоение программного материала данного занятия.

Рассмотрим в качестве примера одно из занятий по ознакомлению с окружающим, где используются подвижные виды деятельности. Целью этого занятия является закрепить знание детей об основных цветах; выделять цвет в предмете, называть его, уметь находить предмет определенного цвета в окружающей обстановке. Это занятие можно провести следующим образом:

1-й этап — «Достань игрушку!», дети находят и достают игрушки из «чудесного мешочка» называют их и определяют цвет;

2-й этап — «Найди домик для игрушки!», каждый ребенок должен положить свою игрушку в домик соответствующий ей по цвету и объяснить, почему он выбрал этот домик;

3-й этап — игра «Найди ключ». Игра проводится следующим образом: на полу комнаты раскладываются 4 обруча — «домики». В центре обруча стоят флажки — красный, синий, желтый и зеленый. Дети делятся на 4 группы, каждая из которых «живет» в своем «домике». По сигналу взрослого дети идут «гулять». Чтобы вернуться в «домик», они должны найти в окружающей обстановке игрушку, соответствующую цвету своего «домика», и принести ее в качестве «ключа». Только с таким «ключом» ребенок может войти — в свой «домик».

Как видим, эта дидактическая игра, направленная на усвоение программного материала — нахождение предмета определенного цвета в окружающей обстановке и соотнесение его по цвету, — проводится не сидя за столом, а в движениях, и дает детям возможность целенаправленно ориентироваться в пространстве.

Наряду с развитием общих движений большое место в коррекционной работе учитель-дефектолог отводит развитию и совершенствованию ручной моторики. Особое внимание уделяется развитию согласованности действий обеих рук, развитию хватательных движений, ребенок учится хватать и удерживать различные предметы: крупные — двумя руками, мелкие — одной рукой. Кроме того, учитель-дефектолог уделяет большое внимание развитию и совершенствованию у детей мелких движений рук и пальцев. В этих целях используются игры и упражнения по формированию подражания движениям рук взрослого, а в дальнейшем театрализованные игры для рук.

Основной формой воспитательно-образовательной работы по физическому воспитанию являются занятия. Они играют особую роль там, где самостоятельная целенаправленная двигательная активность снижена. Все занятия по физическому воспитанию в специальном детском саду строятся так, чтобы в них решались как общие, так и коррекционные задачи.

В занятия включаются физические упражнения, направленные на развитие всех основных движений, и общеразвивающие упражнения, направленные на укрепление мышц спины, плечевого пояса и ног, координацию движений, формированию правильной осанки, развитию равновесия. Кроме того, проводятся подвижные игры, которые способствуют совершенствованию движений, а также тренированности различных систем организма. Обязательным компонентом каждого занятия является вводная и заключительная ходьба.

Специфика работы с детьми с нарушениями интеллекта состоит в снижении уровня возрастных требований к физическим упражнениям, кратковременности выполнения каждого отдельного движения по сравнению с нормально развивающимися детьми. В каждое занятие включается специальная работа по коррекции функции равновесия, укреплению мышц,

формирующих правильную осанку, и мышц свода стоп (предупреждение и коррекция плоскостопия), развитию дыхательной мускулатуры и нормализации двигательной активности.

На начальных этапах обучения целесообразно проводить с детьми бессюжетные подвижные игры, так как у них еще не сформированы основные движения, малый двигательный опыт, не умеют ориентироваться в пространстве помещения и не могут понять правила и условия сюжетной игры. Бессюжетные подвижные игры способствуют повышению эмоционального тонуса и учат детей ориентироваться в условиях подвижных игр. В старшем дошкольном возрасте дети могут овладеть подвижными играми с правилами, но с элементами соревнования, так как многие дети начинают осознавать моторную неловкость и это вызывает отрицательное эмоциональное отношение к подвижным играм.

При обучении детей физическим упражнениям применяются словесные, наглядные и практические методы.

Известно, что при поступлении в специальное дошкольное учреждение многие дети с нарушениями интеллекта совсем не владеют речью и не понимают даже простейших словесных инструкций. Поэтому на первых годах обучения основными методами являются наглядные и практические. В начале обучения детей надо учить действовать по подражанию действиям взрослого. Весь первый год подражание остается основным методом обучения. В дальнейшем подражание используется в сочетании с образцом и словесной инструкцией. По мере овладения детьми понимания инструкции возрастает и роль речи. При систематической работе дети успешно усваивают значение слов и фраз, которыми воспитатель повседневно называет предметы, с которыми они действуют сами.

Большую роль в физическом развитии детей с нарушениями интеллекта играет правильное определение количества упражнений, которые должны благоприятно влиять на состояние здоровья детей, состояние их сердечно-сосудистой системы и снижение простудных заболеваний.

Как известно, физическое развитие ребенка в целом и его моторное развитие в частности тесно связано с состоянием всей нервно-психической деятельности. Поэтому здесь очень важно начать коррекционную работу как можно раньше, не упустить возраст, когда нервная система является наиболее пластичной.

Опыт работы с детьми с нарушениями интеллекта показывает, что при достаточно раннем начале и правильном систематическом проведении физического воспитания с включением системы коррекционно-восстановительных мероприятий можно добиться существенного продвижения. К старшему дошкольному возрасту у детей, не имеющих дополнительных двигательных нарушений (остаточные явления ДЦП, миопии и др.), можно сформировать основные движения, в значительной мере выправить осанку, походку, сформировать координацию движений, научить ориентироваться в знакомом пространстве, укрепить их соматически и приблизить их физическое развитие к средней возрастной норме.

При правильной постановке обучения физическое воспитание способствует также развитию личностных качеств детей с нарушениями интеллекта произвольного внимания, умения преодолевать посильные трудности, контролировать себя: развитию целеустремленности, настойчивости, организованности, дисциплинированности, смелости, правильному отношению к оценке своих действий и положительному отношению к сверстникам.

Вопросы и задания

1. Назовите общие задачи физического воспитания в дошкольных учреждениях.
2. Охарактеризуйте специфические задачи, направленные на коррекцию, компенсацию и предупреждение отклонений в физическом развитии дошкольников с нарушениями интеллекта.
3. Как внедряется двигательная активность детей на занятиях у учителя-дефектолога?
4. Какие методы используются при обучении детей с нарушениями интеллекта физическим упражнениям?
5. Практическое задание: подберите и опишите серию подвижных игр для детей с нарушениями интеллекта на каждом году обучения.
6. Практическое задание: подберите серию игр и упражнений для развития и совершенствования мелких движений рук и пальцев детей с нарушениями интеллекта.

Литература

1. Вавилова Е.Н. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость. — М., 1981.
2. Детские подвижные игры народов СССР. / Сост. А.В.Кинеман. Под ред. Т.И.Осокиной. — М., 1988.
3. Катаева А.А., Стребелева Е.Л. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. — М., 1991. - С. 30-44.
4. Программа «Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста» — М., 1991.
5. Тимофеева Е.Л. Подвижные игры с детьми младшего дошкольного возраста. — М., 1986.

Глава 7. УМСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

Умственное воспитание ребенка рассматривается не только как овладение им знаниями и способами мыслительной деятельности, но и как формирование определенных качеств личности.

Умственное воспитание детей происходит как в ходе общения со взрослыми, в играх со сверстниками, так и в процессе систематического обучения.

Коррекционно-воспитательная работа по умственному воспитанию детей с нарушениями интеллекта направлена на развитие внимания и запоминания, формирование восприятия, мышления и речи, а также воспитание определенных качеств личности. Эта работа осуществляется в дошкольном учреждении — в повседневной жизни, при ознакомлении с окружающим, в процессе формирования всех видов детской деятельности и на специальных занятиях по развитию речи, формированию элементарных математических представлений, по обучению игре (особую роль при этом выполняют дидактические игры), изобразительной деятельности, навыкам самообслуживания.

§ 1. Развитие внимания и запоминания

Внимание и запоминание являются одним из основных условий, обеспечивающих успешное усвоение детьми доступного для них объема знаний, умений. Поэтому наряду с развитием эмоционального контакта ребенка со взрослыми необходимо с самого начала обучения проводить занятия (игры и упражнения), способствующие формированию внимания и запоминания.

Большое значение для развития зрительного внимания имеют игры с перемещением предметов в пространстве. Перемещение должно производиться медленно, так, чтобы дети могли проследить за движением. Здесь можно использовать кукольный театр, показать детям, как мышка прячется от кошки, собака ищет мальчика и т.п. Вечером можно использовать «теневого театр». Когда дети научатся следить за передвижением, которое происходит у них на глазах, можно перейти к перемещению предметов, скрытых от глаз ребенка. Проводится игра «Ку-ку»: кукла появляется сначала над ширмой, потом справа от нее, снова над ширмой, снова справа от нее, проделывая за экраном один и тот же путь. Дети, наблюдая за ней должны ожидать ее появления то сверху, то справа. Однако это не всегда происходит у детей с нарушениями интеллекта. Они не могут представить себе путь куклы за экраном, поэтому переводят взгляд с одного места на другое только после того, как появится игрушка. Чтобы побудить детей к прослеживанию, на втором-третьем занятии нужно попросить детей показать, где появится кукла сейчас. После того как дети покажут, кукла появляется и подтверждает (или опровергает) их предположение. Затем педагог показывает детям, как движется кукла за экраном. Для этого дети заходят за экран. Потом они возвращаются на свои места, и игра повторяется.

Зрительное внимание активизируется и в играх, где дети должны запоминать местонахождение игрушек.

Постепенно, на втором году обучения увеличивается количество предметов, с которыми действует ребенок. В занятия включаются игры с запоминанием места, где спрятан предмет. Сначала на ограниченном пространстве, а затем в пределах групповой комнаты. Дети с нарушениями интеллекта плохо ориентируются в пространстве помещения — видят обычно те предметы, которые находятся на уровне глаз, случайно попадают в их поле зрения, но совсем не умеют искать, осматривать помещение. Поэтому вначале педагог или воспитатель прячет большую, яркую игрушку вместе с детьми. Он обходит с ними комнату и говорит: «Вот подоконник, сюда класть не надо; вот дверь, около двери стоит шкаф, он высокий, а вот буфет, кладем сюда». Таким образом, он побуждает детей осматривать все пространство комнаты. Вначале предметы кладутся на уровне глаз детей, со временем — ниже или выше. Сначала предметы прячутся на глазах у детей, а затем, когда они этого не видят (отворачиваются или закрывают глаза).

К концу второго года обучения у детей должно быть уже сформировано произвольное внимание. Но работа над его развитием и совершенствованием не прекращается, она лишь меняет свои формы и сливается с другими видами занятий и упражнений.

Развитие внимания теснейшим образом переплетается в занятиях с развитием запоминания, формированием произвольной памяти. Когда умственно отсталый ребенок приходит в дошкольное учреждение, произвольное запоминание оказывается у него несформированным — он не может сознательно, по своей воле запоминать предложенный ему программный материал. Это не значит, что ребенок ничего не запоминает, — он непроизвольно запоминает то, что случайно произвело на него впечатление. Произвольное запоминание нужно у него формировать. Для этого с детьми проводятся дидактические игры, в которых задачи на запоминание постепенно усложняются. На первом году обучения предлагаются игры «Найди свою игрушку», «Что изменилось», «Чего не хватает». В игре «Найди свою игрушку» детям раздают разные игрушки — кукол, машины, мишек, заек и т.п. У всех детей при этом игрушки должны быть разные. Когда дети немного поиграют с игрушками, игрушки собирают в коробку, а им предлагают пройти по группе. После «прогулки» каждый ребенок должен найти свою игрушку среди других. В дальнейшем эту игру можно усложнить — раздать детям игрушки одного назначения, но разные по величине или по цвету (например, машины разной величины, кукол в платьях разного цвета).

Другое направление в развитии запоминания — запоминание местонахождения предметов, сначала на ограниченном пространстве, а затем в пределах групповой комнаты. Примером игры на запоминание местонахождения предмета на ограниченном пространстве может служить игра «Шкафчик», где в шкафчик, склеенный из маленьких коробков, на глазах у ребенка прячется маленькая игрушка или предмет (пуговица, мозаика, бусинка). Потом «шкафчик» закрывается ширмой на 10 секунд. Когда ширма убирается, ребенок должен вспомнить, в какой именно «ящик» спрятали игрушку. Сначала в «шкафчике» должно быть 3, а затем 5—7 «ящичков». В дальнейшем количество «ящичков» и время закрывания их за ширмой увеличивается.

Запоминание местоположения предметов в более широком пространстве начинается с уже описанной нами игры, во время которой педагог прячет игрушку в комнате на глазах у детей. В дальнейшем игры такого рода усложняются. Например, проводится игра «Запомни и найди свою игрушку». Педагог раздает детям игрушки, просит каждого рассмотреть и назвать свою игрушку. Затем дети прячут свои игрушки в разных местах групповой комнаты. По сигналу барабана дети «гуляют» по группе. Через некоторое время педагог предлагает им найти и принести свои игрушки. Каждый ребенок находит игрушку, приносит ее педагогу и снова называет. В случае затруднений педагог помогает детям спрятать игрушку, а затем и найти ее, напоминает, как она называется.

Позднее, когда дети овладеют выбором по образцу, это будет способствовать развитию произвольного запоминания. Например, игра «Лото с отсрочкой»: перед ребенком кладут 2 картинки — машину и мячик. У педагога тоже две картинки, точно такие же, как у ребенка. Педагог просит ребенка посмотреть на картинки, а затем закрывает лежащие перед ним картинки листом картона. Свои картинки он переворачивает тыльной стороной вверх. Одну из них он показывает ребенку, затем снова переворачивает и отсчитывает 10 секунд, а затем снимает картон с картинок, лежащих перед ребенком, и просит показать картинку, которую он предъявлял. Свою картинку он переворачивает лишь после ответа ребенка и сравнивает их. Ошибка должна быть выделена не словами, а путем сравнения изображений. Только после этого результат закрепляется в слове: «Верно, я показала машину» или «Неверно, я показала машину, а ты взял мячик. Надо взять машину».

В дальнейшем игра «Лото с отсрочкой» усложняется в нескольких направлениях: во-первых, увеличивается количество картинок (до 12 к концу обучения в детском саду), во-вторых, вместо предметных картинок используются цветные карточки, геометрические формы и т.п., в-третьих, увеличивается время отсрочки (до 20 секунд). Другой вариант игры «Лото с отсрочкой» проводится с использованием речи. Вместо того чтобы показать ребенку соответствующую картинку-образец, взрослый ее называет, а затем отсчитывает время. Например, перед ребенком лежат изображения мишки, куклы, тарелки, ложки, мальчика, девочки. Педагог закрывает его карточку картоном и говорит: «Мальчик», отсчитывает 10 секунд, снимает

картон и просит показать нужную картинку. Эта же игра проводится с изображением разных действий, которые педагог сначала называет изолированно («Бежит», «Прыгает», «Спит»), а потом во фразе («Мальчик бежит», «Девочка бежит», «Девочка спит» и т.п.). Этот вид игры на запоминание проводится начиная с третьего года обучения.

К концу обучения в детском саду дети должны владеть произвольным запоминанием.

§ 2. Развитие восприятия и представлений

Мы уже говорили о том, что в дошкольном возрасте основой всей познавательной деятельности является чувственное познание — восприятие и наглядное мышление. Специально заниматься развитием чувственного познания нужно в любом дошкольном учреждении. Поэтому многие задачи, связанные с развитием чувственного познания, в специальных дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей совпадают с задачами дошкольных учреждений общего типа. Но, помимо этого, в специальных дошкольных учреждениях решаются и специальные задачи, связанные с коррекцией и компенсацией имеющихся у умственно отсталых детей отклонений в развитии восприятия и наглядного мышления.

Ребенок рождается на свет с готовыми органами чувств — у него есть глаза, уши, его кожа обладает чувствительностью, позволяющей осязать предметы и т.п. Но это лишь предпосылки для того, чтобы ребенок научился воспринимать все богатство окружающего мира. Для того чтобы развитие восприятия и наглядных представлений об окружающем мире проходило полноценно, необходимо вести специальную работу по их формированию и развитию. Ребенка нужно научить действиям рассматривания, ощупывания, уметь слышать и т.п., т.е. формировать у него перцептивные действия. Но увидеть, осязать предмет, услышать звук еще недостаточно, необходимо определить отношение его цвета к другим цветам, его формы к другим формам, его звук к другим звукам. Для этого ребенку нужны мерки, с которыми можно сравнивать то, что он в данный момент воспринимает. За время человеческой истории выработались общепринятые мерки, или, как их называют, эталоны, с которыми сравнивают, сопоставляют результаты восприятия все люди. Это системы геометрических форм, шкала величин, меры веса, звуковысотный ряд, спектр цветов, система фонем родного языка и т.д. В процессе формирования восприятия необходимо обеспечить усвоение систем сенсорных эталонов.

Опыт показывает, что дети с нарушениями интеллекта далеко не всегда самостоятельно используют в деятельности те возможности восприятия, которые у них уже есть. Этому тоже их надо учить.

В процессе восприятия у ребенка постепенно накапливаются зрительные, слуховые, двигательные, осязательные, вкусовые образы. Чрезвычайно важной задачей обучения оказывается своевременное и правильное соединение полученных ребенком представлений со словом. Соединение того, что ребенок воспринимает со словом, обозначающим воспринятое, помогает закрепить в представлении образы предметов, их свойств и отношений, делает эти образы более четкими, стойкими. Если образы восприятия закреплены в слове, их можно вызывать в представлении ребенка и тогда, когда от момента восприятия прошло много времени и предмета, который ребенок воспринимал, уже нет перед ним. Для этого нужно лишь сказать соответствующее слово-название. Например, ребенок может хорошо различать зрительно красный, синий, зеленый, желтый цвета, выбирать по образцу предметы красного, синего, зеленого и желтого цвета, но не знать их названий. Тогда по слову «красный» он не может вспомнить красный цвет и не может выполнить, например, такую инструкцию: «Принеси красную машину» или «Возьми красный карандаш». Если же слово «красный» соединилось у него с образом, то оно вызывает представление о красном цвете, ребенок сразу же вспомнит цвет и выполнит просьбу.

Все сказанное выше о развитии восприятия и представлений относится ко всем детям дошкольного возраста — как к нормально развивающимся, так и к детям с нарушениями интеллекта. Развитие умственно отсталого ребенка имеет ту же тенденцию, что и дети нормально развивающиеся. Общие закономерности развития нормального и аномального ребенка позволяют нам в качестве цели воспитания и обучения в специальных детских садах поставить максимально возможное приближение аномального развития к нормальному. Однако мы не должны забывать и того, что восприятие ребенка с нарушениями интеллекта проходит своеобразно, имеет много особенностей, которые необходимо учитывать в ходе воспитания и обучения, что работа должна иметь с ним коррекционную направленность.

Напомним, что для детей с нарушениями интеллекта характерно большое отставание в сроках развития восприятия. Поэтому первой специальной, коррекционной задачей является обеспечение как можно более раннего начала развития восприятия.

Наряду с поздними сроками начала развития у детей с нарушениями интеллекта наблюдается замедленный темп развития восприятия. Следовательно, второй задачей будет ускорение темпа развития восприятия, его интенсификация.

Аномальное развитие, как мы уже показали выше, характеризуется не только отставанием, но и наличием отклонений. Следовательно, третья задача — преодоление имеющихся отклонений, в одних случаях — коррекция, в других — компенсация.

Для того чтобы развитие восприятия и представлений у детей с нарушениями интеллекта шло успешно, в их обучении нужно применять специальные методики. Прежде всего необходимо правильно сочетать словесные и наглядные методы обучения.

На первых порах обучения нельзя применять изолированную словесную инструкцию, потому что дети изучаемой категории не понимают значения многих слов, особенно тех, которые обозначают качества, свойства и отношения предметов, т.е. сенсорных эталонов. Часто не понимают конструкцию фразы или просто забывают инструкцию, «теряют» ее в процессе выполнения заданий. Поэтому словесные методы обучения необходимо правильно, продуманно сочетать с наглядными и практическими методами.

Но и сами наглядные методы должны быть правильно отобраны. При работе по развитию восприятия необходимо применять образец (действия по образцу и выбор по образцу), подражание, жестовую инструкцию, совместные действия взрослого и ребенка.

Все занятия, связанные с развитием восприятия и представлений, на первых годах обучения должны проводиться не просто в игровой форме, а игровым методом.

Для работы по развитию восприятия и формированию представлений о предметах и явлениях окружающего мира, их свойствах и отношениях можно найти игры, в ходе которых дети должны учитывать свойства и отношения предметов. Они играют важную роль, определяют результат действий ребенка. Например, игра «Что катится, что не катится?». В этой игре перед детьми ставится задача докатить предмет до ленточки, положенной на полу. Взрослый вызывает двоих детей, одному

из них дает шарик, а другому — куб. По сигналу дети катят предметы по направлению к ленточке. Естественно, что шарик докатывается до цели, а кубик нет. Тогда педагог меняет предметы: тому, у которого был кубик, дает шарик, а ребенку, у которого был шарик, — кубик. Дети снова прокатывают предметы. То же самое проводится еще с одной парой детей. Дети начинают понимать, что результат зависит не только от их стараний, но и от свойств предметов, которые они прокатывают. Если после такой работы предоставить им выбор, то каждый ребенок выберет шар. Когда дети научатся видеть свойства предметов, это отразится и на их деятельности: игровой, изобразительной, трудовой.

На последующих годах обучения, когда у детей сформируется интерес к предметам, к их свойствам и отношениям, перед ними можно будет уже ставить и чисто познавательные задачи, например, игра с матрешкой «Поставь на свое место». Педагог на глазах у детей ставит ряд матрешек по росту, соблюдая между ними равные интервалы. Вызывает одного и просит закрыть глаза. Затем берет одну из матрешек и выравнивает интервалы между оставшимися. Когда ребенок открывает глаза, дает ему матрешку и просит поставить ее на свое место в ряду. При этом ни в коем случае не следует обращать внимание ребенка на то, что ряд равномерно увеличивается или уменьшается. Когда матрешка окажется поставленной на свое место, педагог предлагает другому ребенку сделать то же самое. В процессе игры дети должны подойти к пониманию принципа ряда — построения по равномерно убывающей или возрастающей линии. Конечно, если дети сами не могут вычленить принцип, им нужно показать его в данной ситуации, а затем предложить другие, аналогичные, и добиваться от них самостоятельного переноса уже имеющегося опыта.

На занятиях по развитию восприятия и формированию представлений слова — названия свойств и отношений должны употребляться только после того, как дети выделили эти свойства и отношения, поняли их значение. Когда дети прокатывают шар и кубик, педагог говорит «кати шар», «кати кубик», «докатился», «не докатился». После того как дети поняли, что шар катится, а кубик не катится, необходимо вводить новые слова-эталоны, определяющие свойства этих предметов (круглый, угловатый), например: «Шарик катится, потому что он круглый, кубик не катится — он угловатый. Круглое катится, угловатое не катится».

В игре с матрешкой вначале детям можно лишь сказать: «Поставь матрешку на свое место», не указывая при этом на ее величину. Когда дети поймут принцип построения ряда и станут правильно находить место матрешки, нужно сказать: «Верно, матрешку нужно поставить тут — она меньше, чем вот эта, и больше, чем та». Только на основе личного опыта детей можно с пользой вводить слова-названия свойств и отношений предметов. Если же давать эти слова до того, как сами свойства будут выделены детьми, станут для них значимыми, они повиснут в воздухе, будут механически заучены, не помогут в новой ситуации вспомнить нужное свойство и действовать на его основе.

Мы уже знаем, что восприятие включает в себя процесс обследования объекта и сопоставление результатов обследования с общественно выработанными мерками-эталонами. Эталоны дают возможность судить обо всех свойствах предметов — о форме, цвете, величине, об отношениях их частей и отношениях разных предметов между собой — по величине, по цвету, по форме, по пространственному расположению. Всему этому — способам обследования предметов, их свойств и отношений, сопоставлению результатов обследования с эталонами — ребенка нужно учить. Только в этом случае восприятие будет развиваться нормально даже у ребенка с нормальным интеллектом. Тем более это необходимо умственно отсталому ребенку, у которого ориентировка в окружающем Предметном мире формируется замедленно и с большими трудностями.

Прежде всего детей нужно научить различать и воспринимать эти свойства и сделать их значимыми для них. Опасно путать различение и восприятие свойств и отношений с их названием, а это часто бывает на практике. Часто можно встретить в педагогической характеристике ребенка такую запись: «Цвета и формы не различает (или не знает)». Но если дать такому ребенку «почтовый ящик», он опустит многие формы в соответствующие прорезы — фигуру с квадратным основанием — в квадрат, фигуру с полукруглым основанием — в полукруг и т.п. Значит, он различает и даже воспринимает формы. В чем же дело? Оказывается, проверка велась так: «Дай квадрат, покажи круг», — просил педагог, а ребенок не знал этих названий, не соотносил их с формами. Можно встретить и обратную картину — ребенок знает названия цветов, форм, величин, но не соотносит их с реальными свойствами, не видит их в предметах.

Чтобы обратить внимание детей на свойства и отношения предметов, необходимо дать такие задания, в которых они вынуждены будут учитывать свойства предметов, ориентироваться на них. Это могут быть игры с дидактическими игрушками (матрешками, пирамидками, различными вкладками). Например, при проталкивании геометрических форм в прорезы коробки нужно найти отверстие, соответствующее форме фигуры, которую ребенок проталкивает. Дети с нарушениями интеллекта сначала совсем не ориентируются на форму прорезы и фигуры, пытаются протолкнуть ее силой. Они не умеют действовать путем проб, т.е. не владеют поисковым способом решения этой задачи. Педагог подсказывает ребенку сначала самый первый способ — учит его пробовать. Точно так же педагог учит детей пробовать при складывании матрешки. Пробы подводят ребенка к вычленению формы и величины предметов, дают ключ к самостоятельным поискам, к решению новых задач, что очень важно для развития умственно отсталого ребенка. Нужно только помнить, что происходит это постепенно и не сразу. Кроме того, нужно строго дозировать количество предметов, с которыми действует ребенок. Матрешка сначала должна быть двусоставной, затем — трехсоставной, количество фигур и прорезей — две, потом три. В дальнейшем количество предметов может увеличиваться до 10—12, но лишь по мере развития способности детей действовать с ними. Так, на третьем году обучения детям можно дать шестисоставную матрешку, которая состоит из 11 элементов.

Необходимо все время менять предметы, с которыми действует ребенок. Например, если на одном занятии ребенку дается коробка с квадратной и круглой прорезями, в которые нужно протолкнуть куб и шар, то на следующем занятии дается коробка с прорезями прямоугольной и овальной формы, в которые проталкиваются брусок и яйцо, затем — шестиугольник и круг и т.п. То же самое относится и к игрушкам-вкладкам. Необходимо избегать заучивания и стремиться к усвоению способа действия.

На втором году обучения и в дальнейшем в действиях с дидактическими игрушками детей по-прежнему побуждают: к пробам, но, наряду с этим, формируют и такие способы соотнесения предметов, как прикладывание, накладывание и обведение по контуру, которые помогают им перейти от проб к более высокому способу ориентировки на свойства — зрительному соотнесению.

С этими способами дети знакомятся на первом году обучения, но не в действиях с дидактическими игрушками, а выбору их по образцу. Главное на этом этапе — показать детям, что при сопоставлении по цвету используется способ приложения; по форме и величине — наложением и обведением по контуру. Ребенку будет легче различать цвета, если ему дают для

выбора специальные цветные карточки, а не выделять цвет в предмете. Точно так же ему легче различать по форме специальные карточки или плоскостные фигуры, чем выделить форму в предмете. Поэтому работу надо начинать с выбора по образцу карточки постепенно учить детей выделять свойства именно в предмете.

Вначале детям дают для выбора 2—3 карточки, например, красная, синяя и желтая или квадратная, круглая, треугольная. Постепенно количество карточек увеличивается, при этом увеличение может идти разными путями — ребенку можно дать по две карточки с одинаковыми цветами, а можно дать сначала четыре основных цвета, затем — шесть цветов и т.д. Нужно помнить, что в занятиях с умственно отсталыми детьми целесообразно использовать такие игры, в которых выделение свойств, соотнесение предметов, выбор по образцу оказываются необходимым условием выполнения игрового действия. Например, игру «Найди свое место» можно проводить не только с игрушками, но и с цветными карточками и геометрическими формами. Раздав детям по 2 карточки, провести игру «Бегите ко мне». У каждого ребенка карточки двух цветов: у одного — красная и желтая, у другого — желтая и зеленая, у третьего — зеленая и красная. Педагог поднимает красную карточку (образец) и говорит: «У кого такая, бегите ко мне». Дети, взяв в руки свои красные карточки, бегут к педагогу. Педагог прикладывает карточки детей к своей, проверяя таким образом правильность выбора. Подобную же игру можно провести с флажками: у каждого из детей один флажок — красный, желтый или зеленый, а у педагога три флажка таких же цветов. Дети по сигналу барабана разбегаются по группе. Педагог поднимает красный флажок, к нему сбегаются дети с красными флажками; поднимает желтый или зеленый флажок — бегут дети с желтыми или зелеными флажками. Педагог поднимает все три флажка и все дети бегут к нему. Педагог оценивает действия детей, подчеркивает правильность выбора по образцу: «Правильно, у тебя такой же, красный флажок» и т.п. Вместо цветных карточек и флажков разного цвета в играх могут использоваться геометрические формы или флажки разной формы и величины.

Постепенно количество цветов, форм, величин, из которых производится выбор, увеличивается. Детям предлагают для выбора все более близкие цвета, формы и величины, например, красный, оранжевый, розовый; круг, овал, шестиугольник. При этом не во всех случаях дети должны знать название цветов, форм, величин, с которыми они действуют. Главное — сформировать ориентировку на свойство.

Когда дети научатся выбору по образцу, вводится выбор с отсрочкой по тому же типу, который мы описывали на картинках («Лото с отсрочкой»): по цвету, форме, величине. Начиная со второго года обучения дети подбирают по образцу не только карточки, но и предметы, учатся отвлекаться от их назначения и от других признаков. Например, перед детьми стоят красная и желтая машины, красный кубик и желтый шарик. Педагог показывает красный флажок и просит принести такие же по цвету предметы. Разница заключается еще и в том, что к образцу подбирается не один, а несколько объектов, т.е. осуществляется своего рода группировка по образцу.

Конечно, все это проводится в игровой форме. Так, для подбора предметов по величине очень хорошо использовать дидактические игры «Оденем кукол для прогулки», «Оденем кукол для праздника», «У кого какой домик», «Построим домики».

В игре «Построим домики» перед детьми раскладывают несколько разных по величине картонных домиков без крыш, дверей и окон. Крыши, двери и окна разной величины лежат отдельно, вперемешку. Ребенок должен подобрать к каждому домику крышу, окно и дверь соответствующей величины.

Выбор по форме усложняется тем, что по плоскостному образцу выбирается объемная форма, например, по рисунку-образцу, изображающему круг, ребенок должен выбрать шар, по рисунку, изображающему квадрат, — куб и т.п. В дидактических игрушках это проявляется в том, что, собирая, например, «почтовый ящик» ребенок сначала показывает, в какую прорезь он будет проталкивать данную фигуру, а уж потом выполняет действие практически.

В процессе выбора по образцу детей учат соотносить цвет, форму, величину с эталонами. При выборе величины и формы это делается путем накладывания геометрических форм на рисунок. Детям также предлагают сложить одну геометрическую форму из двух других: квадрат из двух треугольников, круг из двух полукругов, прямоугольник из двух квадратов; квадрат из двух прямоугольников и т.д.

Начиная со второго года обучения детей учат использовать свойства предметов в качестве сигнала к действию. Это трудно для умственно отсталых детей, так как здесь нужно одновременно воспринять сигнал и соотнести с ним свои действия. Такая сложная деятельность формируется у детей не сразу, но она необходима, так как в жизни от них неоднократно будут требоваться действия по сигналу (светофор, сигнал машины и др.). Сигналы можно применять в играх: «Кто ловкий», «Поезд», «Светофор».

Кроме свойств предметов, ребенок должен уметь воспринимать их отношения, в частности, пространственные. Для этого педагог также использует игровую форму занятий и подражание. Дети строят по подражанию действиям педагога несложные конструкции, в которых нужно учитывать пространственное расположение элементов — внизу, наверху, рядом, ищут спрятанные предметы внизу, под шкафом, наверху, на шкафу и т.п.

Детей с нарушениями интеллекта нужно учить различать реальное объемное пространство и его изображение на плоскости, т.е. на бумаге, на доске, и соотносить их. Для этого проводятся игры типа «Вертушки», конструирование по рисунку-образцу, зарисовка конструкции сначала взрослым на глазах у детей, а затем самими детьми.

Игра «Вертушка». На квадратном листе картона в середине наклеивается цветной круг. К кругу сверху, снизу, справа и слева ведут дорожки — пазы между наклеенными на основной лист картонными рейками. В эти пазы может вставляться и свободно двигаться в них квадрат того же цвета, что и круг. У педагога имеется плоскостной образец сложной формы, представляющий собой соединенные квадрат и круг того же цвета, что и на «вертушке». Педагог кладет свой образец рядом с «вертушкой» ребенка и предлагает ему сделать такую же фигуру. Чтобы фигура получилась точно такой же, как образец, ребенок должен сопоставить форму и пространственное расположение частей образца и повторить их, затем можно дать образец в объемной форме, и тогда, кроме анализа пространственных отношений между двумя предметами (кубом и шаром), перед ребенком ставится задача перенесения пространственных отношений с объема на плоскость.

Одним из важных направлений в работе по развитию восприятия оказывается создание целостного образа предмета.

Дети с нарушениями интеллекта недостаточно правильно, четко воспринимают не только отдельные свойства, но и предметы в целом. Их представления глобальны, нерасчлененны. К началу обучения дети часто не выделяют нужный предмет среди других. Обучение выделению и восприятию целого предмета начинается с самого начала обучения — этому служат все игры и упражнения, направленные на развитие внимания, подражания действиям с предметами, запоминания. В этих играх и упражнениях дети учатся выделять отдельные предметы, следить за их перемещением, узнавать их среди

других. Все это способствует формированию целостного образа предмета, но не исчерпывает всех задач, которые связаны с ним. Большую роль в процессе создания целостного образа играет сопоставление парных предметов, выбор предметов по образцу. Здесь мы обеспечиваем узнавание предметов, их дифференциацию.

Но узнавать и даже различать предметы можно, и не имея полноценного образа, не представляя себе предмет со всеми его качествами и свойствами, а опираясь лишь на отдельные свойства-ориентиры. Это сразу же выявляется при складывании разрезной картинки или заполнении лото-вкладок.

Часто, складывая разрезную картинку, умственно отсталые дети не знают, куда положить те или иные части, так как не представляют себе целостного образа предмета — ни его общей формы, ни того, из каких частей он состоит, как расположены эти части. Более того, сложив «головоного» — человека, состоящего из головы и ног, — они бывают довольны, потому что у них сложился неполный, неточный образ человека — в этом представлении о человеке туловище оказывается лишним. При заполнении лото-вкладок, в котором части картинки вырезаны и нужно найти их место и, правильно развернув, вставить, многие дети не могут даже найти место вкладки, но, главное, — после того как место найдено, они вставляют вкладку как попало — разворачивают то вбок, то вниз, то вверх. При этом не получается целый предмет, но детей это не смущает. Они довольны своими действиями, и им не важно получился ли целостный образ или нет, т.к. целостность образа у них отсутствует.

С самого начала обучения с детьми проводится большая работа по созданию у них целостного образа предмета. Вначале их учат складывать разрезные картинки, на которых изображены хорошо знакомые детям предметы. Они их рассматривают под руководством взрослых, выделяют их значимые части и складывают части в целое. Разрезная картинка должна состоять сначала из двух частей, затем из трех. Количество частей должно постепенно увеличиваться, лишь в соответствии с тем, как уточняется и расчленяется восприятие предметов у детей. Но конфигурация разреза и сами изображения должны меняться с самого начала. Например, если ребенок складывает из разрезной картинки мяч, его изображение может быть сначала красным, потом синим, потом желтым с полосой посередине. Картинка может быть разрезана вдоль, поперек, по диагонали и т.п. При этом не нужно класть перед ребенком образец, так как он на этом этапе обучения не может воспользоваться им, а лишь отвлекается. В случае затруднений следует применять показ (ребенок действует по подражанию) или совместные действия. Обучая ребенка заполнению лото-вкладок, нужно также начинать с крупных предметных изображений с двумя вкладками.

Созданию целостного образа предмета способствует и складывание фигур из частей, например, плоскостных домиков, грибов, неваляшек, вырезанных из картона, складывание сборно-разборных игрушек — машин, самолетов и др.

Очень большую роль в формировании целостного образа может играть изобразительная деятельность ребенка — аппликация, лепка, рисование, но лишь на определенном уровне развития самого целостного восприятия. Там, где восприятие ребенка находится на низком уровне, сама изобразительная деятельность еще не может возникнуть или возникает путем неосмысленного усвоения штампов и не может служить его развитию.

По мере проведения занятий по развитию восприятия по созданию целостного образа предметов, по конструированию, лепке, аппликации и рисованию у детей с нарушениями интеллекта постепенно формируются все более правильные, четкие и достаточно дифференцированные образы предметов. Это проявляется и в складывании разрезной картинке, и в работе со сборно-разборными игрушками, конструкторами, в изобразительной деятельности детей. На этом этапе в занятия включаются новые задания, требующие от ребенка умения — в уме, в представлении, без практического примеривания частей, как это было до сих пор, создавать целостный образ предмета. Детям предлагается новый тип задания: «Нарисуй целое». Перед ребенком раскладывается разрезная картинка, но складывать ее ему не разрешают, а предлагают подумать, какая она будет, когда ее сложат, и нарисовать целый предмет. Задача это сложная, потому что требует от ребенка мысленного разбора и соединения частей, мысленного создания целостного образа предмета и лишь затем его изображения.

Среди наглядных методов обучения большое место занимает работа с разного рода изображениями — рисунками, схемами, картинками, сюжетными картинками, диафильмами. Но применение этих средств в обучении предполагает, что ребенок правильно воспринимает изображение, «читает» его так, как мы этого хотим. Между тем, детей с нарушениями интеллекта, поступающих в специальный детский сад, восприятие картинки еще не сформировано. Поэтому чрезвычайно важной задачей оказывается обучение восприятию изображения — рисунка, картинки и т.п.

В самом начале дети еще даже не понимают, что рисунок, картинка — это изображение реальных предметов. Именно этому их надо учить.

Чтобы они поняли, что рисунок — изображение реального ! предмета, педагог и воспитатель рисуют на глазах у детей несложные предметы и подкладывают изображение к предмету. Затем изображение к предмету подкладывают сами дети, осуществляя при этом выбор из двух. Например, перед педагогом стоят на столе куб и шар, он рисует шар и просит одного из детей взять соответствующий предмет и наложить его на рисунок. Одновременно или несколько позднее начинается работа по сличению игрушек с картинками и подкладывание картинок к предметам и предметов к картинкам, также при выборе из двух. Постепенно расширяется круг предметов, увеличивается количество объектов, из которых производится выбор. В занятия включаются игры, в которых ребенок отыскивает спрятанную игрушку по картинке-образцу («Найди, где это спрятано» и др.). Все это приводит к тому, что дети начинают понимать нарисованное (рисунок, картинка) изображение реального предмета. Именно на этом уровне может появиться у них и первый осознанный предметный рисунок. Но на этом останавливаться нельзя, потому что «чтение» рисунка остается очень примитивным. Так, дети без специального обучения не понимают изображений действий, эмоционально-выразительных средств, не могут воспринимать изображение пространства (удаленность, перспектива, заслонение).

Следующим этапом в работе над восприятием картинки оказывается обучение восприятию движения. Иначе в обучении могут возникнуть трудности, — выучив название действия с опорой на картинку, дети не могут использовать то же слово в жизни и даже в применении к другой картинке. Поэтому детей надо учить изображать действия по картинке. Например, ребенку дают картинку, на которой нарисован идущий мальчик, и просят показать, что делает мальчик, не всегда ребенок может показать, он копирует позу (мальчик стоит с раздвинутыми ногами, перенес центр тяжести на одну ногу). Сначала действие приходится демонстрировать взрослому, а дети делают это по подражанию. Но постепенно они начинают правильно воспринимать и самостоятельно изображать действия по картинкам. При этом нужно очень точно соблюдать определенный порядок словесной инструкции. Если вы скажете: «Покажи, как идет мальчик», то ребенок начнет ходить, не глядя на картинку, не воспринимая ее. В вопросе не должно быть озвучено действие. Но, когда ребенок, посмотрит картинку,

начнет ходить, обязательно нужно словесно обозначить само действие: «Правильно, мальчик идет». Постепенно в обучение нужно включать все более разнообразные картинки с изображением одного и того же действия и все больше изображений различных действий. Однако всякий раз, когда с опорой на картинку дается новый глагол, дети должны вначале изобразить действие, а затем уже узнать новое слово. Конечно, и эти занятия желательнее проводить в игровой форме. Примером может быть игра «Угадай, что нарисовано»: педагог показывает детям картинку тыльной стороной, вызывает одного из детей, который видит картинку и изображает действие. Остальные дети, глядя на то, что он делает, угадывают, какое действие изображено на картинке, и называют его.

Начиная с третьего года обучения дети могут изображать по картинке целые ситуации, например, купание куклы, а затем и серии картин с изображением событий, знакомых детям из опыта их жизни. Например: 1) «Купание куклы» — первая картинка — девочка раздевает куклу; вторая — купает куклу; третья — вытирает куклу; четвертая — одевает куклу. Изображение действий по картинкам может предшествовать их раскладыванию и помогать детям понять логику изображенных событий; 2) «Вова заболел» — на первой картинке мальчик одевается на прогулку; вторая картинка — на прогулке встал ногами в лужу; третья — заболел, он лежит в кровати с градусником и плачет; четвертая картинка — пришел врач, он дает Вове лекарство; пятая — Вова играет.

В процессе восприятия предметов, действий, изображений у детей формируются образы, отражающие эти предметы, явления, ситуации, действия, свойства и отношения предметов. В то время когда ребенок воспринимает какой-либо предмет или его изображение, мы можем учить его действовать с ним, передавать знания и сведения о нем. Но обучение не может строиться только с опорой на действие или восприятие. Все накопленные человечеством знания, вся культура передается через слово — устное или печатное. Для того чтобы можно было передавать новые знания, новые сведения и даже умения с помощью книг, рассказов, чтобы руководить действиями с помощью словесной инструкции, слово должно воскресить в памяти ребенка, актуализировать все то, что он видел, слышал, с чем он действовал. Перед мысленным взором ребенка должны, прежде всего, возникнуть те образы, которые были получены им в непосредственном восприятии. Образы восприятия должны превратиться в образы-представления. Для этого воспринятое должно закрепиться, сохраниться. Образы-представления формируются по мере развития восприятия и деятельности, но у ребенка с нарушениями интеллекта этот процесс происходит крайне медленно. Образы-представления могут быть очень разрозненными, фрагментарными, неполноценными и даже неадекватными, если специально не заниматься их формированием. Основной путь формирования образов представления заключается в том, что педагог закрепляет воспринятое в слове, а затем пользуется словом, чтобы вызвать этот образ, актуализировать его. Так, когда ребенок выбирает по образцу из «чудесного мешочка» шар или куб, мы говорим: «Верно, это шар, он круглый», когда он играет в игру «Что катится, что не катится» и хочет взять шар, мы опять говорим: «Верно, шар катится, он круглый». Постепенно в представлении ребенка возникает не только образ шара, но и образ круглого предмета. Теперь слово «круглый» может вызвать в памяти ребенка нужное представление. Если же слова даются детям в отрыве от их чувственного опыта, они зачастую остаются «пустыми», за ними нет представления.

Конечно, образы-представления всегда отличаются от образов восприятия, особенно если это образы сложных предметов. Например, в задании «Нарисуй целое» дети должны соединить части предмета в целое мысленно, в представлении. Мы можем видеть, что дети теряют при этом многие детали предмета, не совсем правильно соотносят части предмета по величине, иногда даже неверно располагают их в пространстве. Когда же они складывают картинку и зарисовывают ее на основе образа восприятия, очень многое в рисунке меняется.

Таким образом, мы видим, что образы-представления менее точны, менее дифференцированы. Однако есть более простые образы, отражающие отдельные свойства и качества предметов, которые отражаются и фиксируются в представлении достаточно точно. Поэтому на них можно опираться при руководстве деятельностью умственно отсталого ребенка и передаче ему знаний через слово. Это, в первую очередь, сенсорные эталоны, определяющие все свойства, качества и отношения чувственно воспринимаемого мира. Именно над этим, над соединением чувственного опыта со словом и формированием образов представления, стоящих за словом, педагоги и воспитатели должны работать повседневно.

Развитие восприятия и представлений теснейшим образом связано с развитием деятельности. Связь эта двусторонняя. С одной стороны, каждая деятельность может начать развиваться только на определенном уровне развития восприятия. С другой стороны, само восприятие развивается в процессе деятельности. Так, например, у дошкольника с нарушениями интеллекта нет предметного рисунка. Главная причина этого — низкий уровень развития восприятия, у умственно отсталых детей к моменту поступления в дошкольное учреждение еще нет фактически фиксированных образов восприятия и представлений. А что же можно нарисовать, не имея образов предметов? Но, с другой стороны, когда уже сформированы первые образы и появляется первый предметный рисунок, именно в процессе рисования идет дальнейшее развитие восприятия и представлений — образы закрепляются, уточняются, обобщаются. Обследование предметов становится более осмысленным, так как у ребенка появляется цель — обследовать предмет, чтобы его нарисовать.

Восприятие направлено на обслуживание практической деятельности — предметной, игровой, трудовой, изобразительной, конструктивной и т.п. Ориентировочная основа необходимая часть восприятия. Именно восприятие дает человеку сведения об условиях, в которых происходит деятельность, позволяет оценить их, приспособиться к ним. Восприятие также дает возможность учитывать в деятельности свойства и отношения предметов, с которыми действует человек, расстояния, направление и т.п. Так, чтобы взять какой-либо предмет, нужно точно оценить расстояние от него до себя, направление, в котором нужно протянуть руку или пойти; величину, чтобы знать, брать ли его одной рукой или двумя или, быть может пальцами; его форму, материал, из которого он сделан, чтобы рассчитать усилие, которое нужно приложить, и т.д. А чем сложнее деятельность, тем более сложной ориентировки она требует от человека. Следовательно, уровень развития всякой деятельности в значительной степени зависит от уровня развития восприятия.

Но само по себе включение восприятия в деятельность не происходит. Ребенок может уметь воспринимать свойства предметов — цвет, форму, величину, пространственные отношения, расстояния, звуки, — но не уметь использовать их в деятельности. И тогда развитие восприятия оказывается самоцелью. Отечественная психологическая и педагогическая наука показала, что детей нужно специально учить использовать восприятие в деятельности, соединять его с деятельностью. Так, научив детей воспринимать цвет, необходимо тут же, параллельно включать его в деятельность — учить в игре и в быту реагировать на него как на сигнал к действию («Светофор»), использовать цвет в рисовании и аппликации, при ознакомлении с окружающим миром; опираться на цвет неба при определении времени суток; цвет листьев для определения времени года и т. п. Точно так же восприятие формы, величины используется в предметной деятельности

ребенка, в игровой и трудовой, а затем и в изобразительной. Включение восприятия в широкую деятельность, в свою очередь, дает новый толчок развитию самого восприятия. Уровень развития восприятия сказывается также на развитии мышления.

§ 3. Формирование мышления

В отечественной психологии и дошкольной педагогике показано, что важной составной частью содержания умственного воспитания является развитие мышления. При этом отечественные психологи рассматривают развитие мышления как единый диалектический процесс, где каждый вид мышления выступает как необходимый компонент общего мыслительного процесса.

В дошкольном возрасте тесно взаимодействуют три основных формы: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Данные формы мышления образуют тот единый процесс познания реального мира, в котором в различные моменты может преобладать то одна, то другая форма мышления, и в связи с этим познавательный процесс в целом приобретает специфический характер. При этом в познавательную деятельность рано включается речь, которая выступает здесь в качестве носителя опыта действия, в ней этот опыт закреплён и через нее передается. На разных стадиях развития различных форм мышления функции речи существенно меняются.

Наглядно-действенное мышление возникает тогда, когда человек встречается с новыми условиями и новым способом решения практической проблемной задачи. С задачами такого типа ребенок сталкивается на протяжении всего детства — в бытовой и игровой ситуациях.

Важной особенностью наглядно-действенного мышления является то, что способом преобразования ситуации служит практическое действие, которое осуществляется методом проб. При выявлении скрытых свойств и связей объекта дети используют метод проб и ошибок, который в определенных жизненных обстоятельствах является необходимым и единственным. Метод проб и ошибок основан на отбрасывании неверных вариантов действия и фиксации верных, результативных и таким образом выполняет роль мыслительной операции.

При решении практических проблемных задач происходит выявление, «открытие» свойств и отношений предметов или явлений, обнаруживаются скрытые, внутренние свойства предметов. Умение получать новые сведения в процессе практических преобразований непосредственно связано с развитием наглядно-действенного мышления.

Простейшее наглядно-образное мышление (внутренний план действия) рассматривается как способность оперировать конкретными образами предметов при решении тех или иных задач. Способность к оперированию образами «в уме» не является непосредственным результатом усвоения ребенком знаний и умений. Она возникает и развивается в процессе взаимодействия определенных линий психического развития: предметных действий, действия замещения, речи, подражания, игровой деятельности и т.д. В свою очередь образы могут различаться по степени обобщенности, по способам формирования и функционирования. Сама мыслительная деятельность выступает как оперирование образами.

При рассмотрении вопроса развития мышления в онтогенезе надо помнить, что умственное развитие ребенка отнюдь не сводится к последовательной смене одних видов мышления другим. Это развитие одновременное, многоплановое. На разных отрезках онтогенеза виды мышления не только сменяют друг друга, но и сосуществуют, взаимовлияя и взаимообогащаясь.

В младшем дошкольном возрасте фундаментальным образованием мыслительного процесса является наглядно-действенное мышление. При этом у ребенка происходят глубокие изменения как в содержании, так и в формах наглядно-действенного мышления. Изменения содержания наглядно-действенного мышления детей приводит к изменению его структуры. Используя свой обобщенный опыт, ребенок может мысленно подготовить, предусмотреть характер последующих событий.

Между наглядно-действенным, наглядно-образным и словесно-логическим мышлением существует глубокая двусторонняя связь. С одной стороны, опыт действия с предметами при решении практических задач подготавливает необходимую почву для возникновения словесно-логического, дискурсивного мышления. С другой стороны, развитие словесно-логического мышления изменяет характер предметных действий и создает возможность перехода от решения элементарных задач к решению сложных практических задач.

Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению зависит от степени сформированности более высоких типов ориентировочно-исследовательской деятельности. Этот переход происходит на основе изменения характера ориентировочно — исследовательской деятельности, на основании более высокого типа ориентировки в условиях задачи и активизации речевых задач в словесном плане.

Развитие наглядно-действенного мышления в норме и при патологии проходит одни и те же стадии.

В то же время при изучении наглядно-действенного мышления детей с нарушениями интеллекта отмечаются специфические особенности развития, характерные для детей, с которыми не проводилась коррекционно-педагогическая работа.

У них наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Они самостоятельно не обобщают свой каждодневный опыт действия с предметами-орудиями фиксированного назначения. Поэтому у них отсутствует этап осмысления ситуации, требующей применения фиксированного (общепринятого) орудия. В тех случаях, когда дети с помощью взрослого применяют вспомогательные средства, они недостаточно обобщают свой собственный опыт и не могут использовать его при решении новых задач, что выражается в отсутствии его переноса; не умеют ориентироваться в условиях проблемной практической задачи, у них затруднен анализ этих условий. Поэтому они не отбрасывают ошибочные варианты и повторяют одни и те же непродуктивные действия. При этом у них отсутствуют подлинные пробы и в процессе решения практических задач они не пользуются речью. У детей в норме, при затруднениях, почти всегда имеется потребность помочь себе осмыслить ситуацию путем анализа своих действий во внешней речи. Это помогает им осознать свои действия, при которых речь начинает выполнять организующую и регулирующую функции, т.е. позволяет детям планировать свои действия.

У детей с нарушениями интеллекта такая потребность почти не возникает. Вместе с тем обращает на себя внимание недостаточная связь между практическими действиями и их словесным обозначением.

Таким образом, у детей с нарушениями интеллекта отмечается явный разрыв между действием и словом.

До конца дошкольного возраста у детей с нарушениями интеллекта фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. При попытках их решения выявляется отсутствие связи между словом и образом. Очевидной оказывается закономерность, выражающаяся в слабой взаимосвязи между основными компонентами мыслительной деятельности детей — действием, словом и образом. Страдает у детей с нарушениями интеллекта и становление элементов логического мышления, оно развивается замедленно и имеет качественное своеобразие. По-иному, чем в норме, складывается соотношение наглядного и словесно-логического мышления.

Поэтому своевременное формирование наглядного мышления внесет качественные изменения в развитие познавательной деятельности детей с нарушениями интеллекта и составит существенное звено в подготовке их школьному обучению.

При выборе путей и методов развития мышления дошкольников с нарушениями интеллекта необходимо опираться на развитие мышления в норме.

В основу формирования наглядно-действенного мышления умственно отсталых дошкольников должно быть положено развитие самостоятельной ориентировки в проблемных практических задачах и ситуациях. Для этого необходимо следующее:

1. Создать предпосылки к развитию наглядно-действенного мышления: формирование целенаправленной предметно-орудийной деятельности в процессе выполнения практического и игрового задания; формирование обобщенного представления о вспомогательных предметах и орудиях фиксированного назначения; знакомство детей с проблемными практическими ситуациями; формирование навыков анализа этих ситуаций и обучение использованию предметов-заместителей.

2. Формировать способы ориентировки в условиях проблемной практической задачи и способы ее выполнения. Формировать метод проб, как основной метод решения наглядно-действенных задач.

3. Включать речь в процесс решения проблемно-практических задач.

Рассмотрим это более подробно. При формировании наглядно-действенного мышления одной из первых задач является — формирование обобщенного представления о вспомогательных средствах и орудиях фиксированного назначения, которые человек использует в своей повседневной жизни. Например, землю копают лопатой, едят ложкой, рисуют карандашом, подметают веником, щеткой; цветы поливают лейкой и т.п. Хотя дети повседневно встречаются с этим в быту, но при отсутствии целенаправленного наблюдения они самостоятельно не запоминают, не осмысливают и не обобщают каждодневный опыт. А между тем, все развитие наглядно-действенного мышления основывается на использовании вспомогательных средств и орудий. Поэтому без подготовительного этапа, в котором детей знакомят с предметами специального назначения, нельзя перейти к поиску орудия в новой, незнакомой ситуации.

Вторая задача — познакомить детей с различными вспомогательными средствами или орудиями, со способами их использования в тех случаях, когда орудия специально не изготавливаются и способ действия с ними не предусматривается. Ребенок должен выявить внутренние связи между предметами в определенной ситуации и использовать эти связи.

Решение наглядных задач, выполнение которых требует использования орудия в непредвиденных условиях, и есть ситуация, в которой формируется ориентировочно-исследовательская деятельность. В дальнейшем, в ходе обучения, эти задачи конкретизируются, в них выделяются последовательно более частные задачи.

На первом году обучения детям даются основные представления о двух типах орудий: с фиксированным назначением и предметы-заместители, которые используются в проблемных практических ситуациях. Взрослый учит их осознавать саму проблемную ситуацию, на самом начальном уровне, выделяя цель действия и условия ее достижения, а затем, помогает анализировать обстановку, искать средство ее достижения (орудие) — в окружающей обстановке. При этом слова «цель», «условие», «средство», «орудие» не употребляются.

Рассмотрим в качестве примера дидактическую игру «Достань ключик», в которой педагог знакомит детей с проблемной практической задачей и учит анализировать условия такой задачи.

Педагог показывает ребенку новую заводную игрушку и объясняет, что машина не едет, чтобы она поехала — нужен ключик. Ключик от игрушки висит высоко, так, что, стоя на полу, ребенок не может его достать. Задача заключается в том, чтобы он догадался использовать стул в качестве вспомогательного средства для достижения цели, т.е. для доставания ключика. Стул находится в поле зрения ребенка.

Ребенок должен прежде всего осознать цель: необходимость достать ключик (иначе игрушка не заведется!). Затем он, с некоторой помощью взрослого, должен проанализировать условия ее достижения, т.е. понять, что ключик висит высоко (на основе восприятия, с помощью ориентировочной деятельности), а уж затем начать поиск средства, при помощи которого можно достигнуть цель именно в этих условиях. Как же руководит действиями ребенка педагог? Прежде всего, он просит ребенка самостоятельно достать ключик и дает возможность ему испробовать любые пути — подпрыгивать, становиться на носки, тянуться рукой — и самостоятельно сделать вывод, что таким образом он достать ключик не может, так как он висит высоко. После этого педагог предлагает ребенку подумать и поискать, что поможет ему достать ключик, т.е. направляет ребенка на активный поиск вспомогательного средства. Если ребенок сам не догадывается взять стул, педагог подсказывает ему этот выход. После того как ребенок достигнет цели, педагог фиксирует его внимание на всех этапах решения задачи: «Молодец. Тебе надо было достать ключик. Рукой ты достать не мог, он висел высоко. Поэтому ты взял стул, встал на него и достал ключик». Педагог помогает ребенку завести игрушку и дает ему возможность поиграть с ней.

На первом году обучения необходимо не только дать детям представление о проблемных практических задачах, но и сформировать перенос полученных представлений на разнообразные ситуации, в которых детям пришлось бы самостоятельно достигать цели с помощью различных средств. Такие ситуации специально создаются педагогом на занятии, или используются ситуации, созданные самой жизнью в быту и на прогулках (например, необходимость достать мешок с игрушками, достать мяч, закатившийся под веранду и т.п.).

Если на первом году обучения основной задачей было научить детей пользоваться в практической деятельности орудиями, понимать их роль и применять их в проблемной ситуации, то на втором году задача изменяется. Необходимо учить детей, находить в окружающей обстановке и применять наиболее подходящее орудие. Меняется ситуация, в которой

действует ребенок. Если на первом году создавались ситуации, в которых в поле зрения ребенка находился только один предмет, способный выполнять роль орудия, то теперь в поле его зрения находится несколько предметов и из них надо выбрать наиболее подходящий — по величине, по форме, по назначению. Так, например, ребенку нужно достать закатившуюся под шкаф игрушку, в его поле зрения находятся палки разной длины, щетка, сачок, лопатка и др. В другом случае ребенку надо приблизить к себе тележку со стержнем. Это можно сделать с помощью палочки, на конце которой колечко. Ребенку предлагается из нескольких видов палочек (с крючком, сачок, с колечком и просто палочки) выбрать нужную. Во всех случаях ребенок может выбрать подходящее орудие только тогда, когда уровень его зрительного восприятия достаточно высок и позволяет на расстоянии соотнести свойства предмета-цели и предмета-средства. Ребенок с нарушениями интеллекта ко второму году обучения еще не достигает этого уровня. Его надо обучать основному способу решения проблемно-практических задач — методу проб.

Дети с нарушениями интеллекта самостоятельно не овладевают методом проб. Попытки, которыми они пользуются на самом деле не являются пробами, так как во время действий они не отбрасывают ошибочные варианты, не меняют способа действия орудием. Одна из главных задач педагогов на этом этапе — научить детей правильным, результативным пробами.

Рассмотрим на примерах, как педагог может осуществлять эти задачи в дидактических играх.

Игра «Звени, колокольчик». На видном и легко доступном месте подвешивается колокольчик, укрепленный на дощечке, к язычку колокольчика привязана веревочка. Колокольчик висит так, чтобы ребенок не мог достать рукой до язычка и позвонить. Еще две веревочки — «ложные», более длинные, чем эта, прикреплены к дощечке по обе стороны колокольчика. Чтобы позвонить в колокольчик, ребенок должен выбрать ту веревочку, которая прикреплена к язычку, т.е. выбрать ее среди «ложных». Вначале ребенку дается только общая инструкция: «Позвони в колокольчик». Если ребенок начинает подпрыгивать, стремясь схватиться за язычок колокольчика, педагог говорит: «Подумай, что тебе может помочь позвонить в колокольчик». Ребенок чаще всего начинает дергать за наиболее длинную веревочку. Но колокольчик при этом не звенит. Предоставив ребенку возможность самостоятельно несколько раз дернуть за «ложную» веревочку, педагог говорит: «Ты видишь, что колокольчик не звенит. Попробуй дернуть за другую веревочку», — и дает возможность ребенку дергать за все веревочки. Когда наконец колокольчик зазвенит, педагог спрашивает: «Почему теперь звенит колокольчик?» — и помогает ребенку увидеть, что эта веревочка непосредственно прикреплена к колокольчику, а две другие — нет.

Игра «Достань камешки для аквариума». В банке с водой лежат камешки. Недалеко от банки разложены на столе палочки — с крючком, сачок, с колечком, вилка. Ребенка просят достать камешки из банки и переложить в аквариум, не замочив при этом руки. Если ребенок все-таки пытается залезть в банку руками, но не достает до камешков, педагог предлагает ему подумать, чем можно их достать. Затем он дает ребенку возможность перепробовать все лежащие на столе орудия, пока он сам не убедится, что камешки можно достать только сачком. При этом педагог обязательно фиксирует результат действия с каждым орудием: «Видишь, этой палочкой камешек достать нельзя. Попробуй достать другой палочкой». После того как ребенок возьмет сачок и достанет первый камешек, педагог должен закрепить достигнутый успех: «Вот хорошо. Сачком можно достать все камешки».

Особую роль играют дидактические игры с предметами, имитирующими орудия труда — молоток, гаечный ключ, отвертка. Ознакомление с этими орудиями в процессе игр, овладение действиями с ними вносят большой вклад в трудовое воспитание умственно отсталых детей, создает предпосылки к трудовому обучению в школе. Здесь развивается зрительно-двигательная координация, согласованность действий обеих рук, формируются представления об использовании орудий в трудовой деятельности человека.

Игра «Построй забор». На столе стоит пластмассовый домик. Рядом лежит набор пластмассовых кубиков с отверстиями. В отверстия нужно вставить пластмассовые гвоздики или палочки. Рукой гвоздики вставить трудно, нужно забить их в каждое отверстие с помощью игрушечного молотка. Молоток, гаечный ключ, отвертка лежат на столе. Задача заключается в том, чтобы ребенок выбрал нужное орудие (молоток) и использовал его для забивания гвоздиков. В ходе занятия педагог предоставляет ребенку возможность пробовать, чем лучше забивать гвозди. В конце он просит ребенка объяснить, почему был выбран молоток.

С самого начала работы над формированием наглядно-действенного мышления педагог учит детей видеть цель и достигать ее, т.е. формирует целенаправленность. Известно, что нарушение целенаправленной деятельности — одна из характерных особенностей деятельности ребенка с нарушениями интеллекта, и преодоление этого дефекта составляет одну из важных задач коррекционной работы.

Обучение использованию метода проб имеет смысл только в том случае, если ребенок все время видит перед собой цель, стремится к ее достижению, а подбор средств приближает его к ней. Иначе пробы не имеют смысла.

К концу первого года обучения дети начинают осознавать цель, удерживать ее в памяти и стремиться к ее достижению, т.е. действовать целенаправленно в пределах определенных простых задач. Вместе с тем, в жизни движение к цели часто бывает непрямым. На пути могут встретиться различные препятствия, устранение которых само по себе может отвлечь ребенка от конечной цели. Ребенка с нарушениями интеллекта нужно специально учить удерживать в памяти конечную цель в таких ситуациях. Этому и служит решение так называемых двухфазовых задач.

В двухфазовых задачах, которые педагог предлагает детям на втором году обучения, в качестве вспомогательных средств — предметы, которые нельзя просто взять, нужно вначале устранить препятствие, чтобы их использовать. Например, чтобы использовать палку, нужно догадаться вытащить ее из игрушки-каталки чтобы использовать веревку, нужно отвязать ее от тележки, и т.д. В таких ситуациях овладение вспомогательным средством выступает как новая цель. Хотя она является промежуточной и может отвлечь ребенка от основной цели, забыть о ней.

В качестве такой двухфазовой задачи может, например, выступать задача достать мешочек с игрушками во время сборов на прогулку или перед занятиями. Педагог предлагает ребенку достать мешочек с игрушками, который висит высоко на гвоздике, так, что, стоя на полу, он не может его достать. Чтобы достать мешочек, ему надо использовать стул, но на стуле стоит ящик со строительным материалом. Перед ребенком возникает промежуточная цель — убрать со стула ящик, не выпуская при этом из виду конечную цель — достать мешочек с игрушками. На первых порах дети часто об этом забывают. Педагог должен направить внимание ребенка на то, для чего он снял ящик со стула — зачем ему нужен был стул, т.е. помочь вспомнить конечную цель. В дальнейшем учат детей удерживать в памяти конечную цель с помощью словесного повторения. Педагог спрашивает о последовательности проделанных действий («Вспомним, что ты сделал сначала. Что ты сделал потом? А теперь расскажи сам все по порядку»), а затем как он будет действовать: «Расскажи, как ты будешь доставать мешочек. Что ты сделаешь сначала? Что ты будешь делать потом?».

Словесный отчет и словесное планирование помогают ребенку удерживать в памяти конечную цель, действовать целенаправленно.

К таким же задачам, включающим промежуточную цель, т.е. к двухфазовым, относятся задания, где надо использовать последовательно два вспомогательных средства. Одно из них необходимо, чтобы достичь окончательной цели, другое — чтобы добыть его. Таким образом, овладение средством или орудием само становится промежуточной целью. Скажем, чтобы отрезать веревку и привязать ее к тележке, нужно использовать ножницы; чтобы достать ключ и открыть им дверь, нужно использовать банкетку и т.п.

На одном из таких занятий педагог предлагает ребенку достать машинку, заехавшую под шкаф. Рукой ребенок машинку достать не может. На высоком шкафу лежит клюшка, которую можно использовать в качестве палки. Ее хорошо видно ребенку, но достать ее, стоя на полу, он не может. Чтобы достать клюшку, надо использовать стул (промежуточное средство), а затем клюшкой достать машинку.

Наиболее сложной двухфазовой задачей является практическая задача, при выполнении которой дети должны самостоятельно изготовить простейшее орудие: удлинить палку, т.е. одну палку вставить в другую и таким образом из двух коротких сделать одну длинную, разогнуть круглую проволоку и использовать ее вместо палки, связать две короткие веревки и т.п.

Игра «Узнай, что в трубке». Педагог показывает детям непрозрачную пластмассовую трубку. В середине ее лежит сверток. Педагог просит одного из детей достать сверток и посмотреть, что там лежит. На подоконнике лежит большая ветка, которая по толщине может пройти в трубку, но на ней много маленьких веточек. Ребенок должен догадаться взять ветку и отломить веточки, и сделать ее своим орудием. Конечно, ребенку надо предоставить возможность попробовать просунуть ветку в трубку вместе с маленькими веточками, и дать возможность очистить ее. Изготовление орудия — очень привлекательная и сложная задача, поэтому она больше других может отвлечь внимание ребенка от конечной цели. Задача педагога — направлять внимание ребенка на достижение конечной цели.

В развитии наглядно-действенного мышления, наряду с задачами, связанными с употреблением орудий в проблемных ситуациях, большую роль играют задачи, связанные с вычленением связей между предметами, в частности, причинно-следственных связей. Решение этих задач формирует у ребенка предпосылки развития логического, причинного мышления.

В самом начале у маленького ребенка поиск причины явления начинается там, где он сталкивается с нарушением привычного хода явления, там, где такое нарушение удивляет его; следом за удивлением появляется ориентировочная реакция, которая и оказывается начальным этапом поисков причины нарушения. На первых порах такую причину можно найти лишь в том случае, если она является внешней, хорошо видна. К примеру, ребенку предлагается полить цветок. Цветок стоит на подоконнике, а ведро с водой — на противоположной стороне комнаты. Около ведра кружка, на дне которой имеется дырка. Ребенок набирает в кружку воду и несет ее к цветку. По дороге вода выливается. Он снова набирает кружку воды и снова доносит ее до цветка. Ребенок либо сам начинает искать причину случившегося, либо его побуждает к этому педагог.

Такие ситуации, в которых ребенок вынужден искать и устранять причину, мешающую ему действовать и лежащую на поверхности, могут создаваться нередко; что-то мешает ребенку открыть, или закрыть дверь, открыть или закрыть ящик с игрушками или картинками, взять игрушку, повезти тележку или машину (отскочило колесо), поставить посуду на кукольный стол (отломилась одна ножка) и т.п.

Определение причины нарушения привычного хода явления есть элемент логического мышления, хотя и происходит в практическом плане. Постепенно взрослый доводит до сознания детей последовательность действий в определенной ситуации.

Таким образом, при формировании наглядно-действенного мышления сначала детям предлагается система дидактических игр, упражнений и практических проблемных ситуаций, которая позволяет постепенно формировать у них ориентировочно-исследовательскую деятельность, направленную на выяснение существенных связей и отношений между предметами в конкретной ситуации, в процессе решения практических проблемных задач поэтапно включается речь ребенка.

На начальном этапе решения практических задач речь педагога помогает ребенку действовать целенаправленно по отношению к заданию, дает ему возможность осознавать собственные действия. Затем ребенок должен рассказать о своих действиях. При затруднениях можно обратить его внимание на действия другого ребенка и составить рассказ об увиденном. В дальнейшем дети должны рассказать о своих предстоящих действиях в решении наглядно-практической задачи, таким образом у них будет формироваться элементы планирующей речи.

Наряду с развитием ориентировочно-исследовательской деятельности необходимо вести активное формирование основных функций речи, а также формирование взаимосвязи между действием и словом. Такой подход подготавливает предпосылки к развитию наглядно-образного мышления, так как слово помогает детям закрепить опыт действия, а затем и обобщить способ этого действия, что способствует формированию полноценных образов-представлений.

На базе наглядно-действенного мышления формируется наглядно-образное. Что же помогает ребенку перейти от решения задач в наглядно-действенном плане к решению наглядно-образных задач?

Прежде всего надо помнить, что в образном плане невозможно пробовать, а надо представить себе правильный ход решения. Для этого у ребенка должны быть уже сформированы точные и четкие образы-представления: он должен представить себе цель; например, мяч, который нужно достать со шкафа: условия — мяч лежит так высоко, что дотянуться до него рукой нельзя, нельзя и достать его с маленького стульчика. Ребенок должен представить себе перемещение предметов в пространстве — передвижение большого стула к шкафу и то, как он встанет на него и достанет мяч. Пока ребенок решает наглядно-действенные задачи с помощью проб, он не сможет перейти к зрительной ориентировке в задании, до тех пор, пока не зафиксирует точно все этапы действия. А такое фиксирование происходит лишь с включением речи в процессе решения наглядно-действенных задач. Таким образом, предпосылками к возникновению наглядно-образного мышления являются определенный уровень развития ориентировочно-исследовательской деятельности и определенный уровень включения речи в решение наглядно-действенных задач.

Эти предпосылки начинают формироваться с первого года обучения. Сначала цель, условия, в которых действует ребенок, а также все этапы действия закрепляет в слове взрослый: «Коля достал мяч со шкафа. Мяч лежал высоко, руками,

стоя на полу, его достать было нельзя. Тогда Коля взял стул, поднес его к шкафу, встал на стул и достал мяч». На втором году обучения педагог подводит детей к словесному отчету о проделанных действиях. Вначале это происходит с помощью наводящих вопросов педагога: «Что ты сделал?», «Где лежал мяч?»; «Что тебе помогло достать мяч?»; «Что сделал сначала?»; «Что ты сделал потом?». В конце второго года обучения дети самостоятельно составляют словесный отчет о проделанных действиях в ответ на просьбы: «Расскажи подробно, как ты достал мяч, что ты делал сначала, что потом». Однако этого еще недостаточно. Задача педагога состоит в том, чтобы подвести ребенка к словесному планированию будущих действий. Поэтому на третьем году обучения прежде чем разрешить ребенку действовать, его просят рассказать, как он будет выполнять задание, но с помощью наводящих вопросов: «Что ты должен сделать?» («Достать мяч для куклы»); «Где лежит мяч?» («На шкафу, высоко»); «Ты можешь его достать рукой?» («Нет»); «Что может тебе помочь?» («Стул»); «Что ты будешь делать сначала?» («Возьму стул и поставлю к шкафу»); «Что ты будешь делать потом?» («Встану на стул»); «А дальше?» («Достану мяч»). После такой работы можно предложить ребенку самостоятельно составить словесный отчет о проделанных действиях. В дальнейшем планирование решения задачи ребенок должен делать самостоятельно.

На третьем году обучения наряду с наглядно-действенными задачами детям с нарушениями интеллекта предлагают и задачи наглядно-образные. Сначала они решают задачи в наглядно-образном плане только те, которые уже хорошо умеют решать в наглядно-действенном плане. Именно в них они хорошо представляют себе цель, могут представить себе условия ее достижения.

Например. Ребенку предлагается картинка, на которой изображена хорошо знакомая ситуация — высокий шкаф, на шкафу лежит шарик. Посреди комнаты детский стол и два детских стульчика. На столе сидит кукла. Около шкафа стоит мальчик. Педагог говорит ребенку: «Посмотри, вот сидит кукла. Она просит мальчика достать ей шарик. Мальчик не знает, как его достать. Расскажи, как можно достать шарик». Если ребенок сразу не может рассказать, педагог говорит: «Шкаф высокий, а мальчик маленький, рукой он не достанет шарик» (т.е. производит за ребенка анализ условий задачи). «Что поможет мальчику достать шарик?» При затруднениях необходимо создать реальную ситуацию и попросить ребенка достать шарик. После выполнения действия и словесного отчета о проделанном, снова показать ребенку картинку и предложить рассказать мальчику как можно достать шарик.

В наглядно-образный план переносится и решение задач на вычленение внешних причин, нарушающих привычный ход явления. И здесь сначала детям предлагаются хорошо знакомые ситуации. Например, ребенку предлагается картинка, на которой изображена машина без одного колеса. Колесо откатилось в сторону. В машине сидит мишка, он наклонился в сторону, где нет колеса. Около машины стоит растерянный мальчик. Педагог говорит: «Мальчик хотел покатать мишку, но что-то случилось. Мишка чуть не упал. Расскажи мальчику, что случилось с машиной». Если ребенок не может объяснить, надо создать реальную ситуацию и попросить ребенка покатать мишку. Затем обратить внимание ребенка на то, почему машина не едет. После того, как ребенок найдет в реальной ситуации причину нарушения хода явления, можно перейти к рассказу по картинке: случилось что-то с машиной и что надо сделать, чтобы машина поехала.

Очень важно, чтобы дети каждый раз отыскивали причину событий, а не пытались дать формальный ответ на вопрос «Почему?». Поэтому не следует на начальных периодах формирования причинного мышления давать детям форму ответа «Потому что...». Дети с нарушениями интеллекта быстро заучивают эту форму и ограничиваются ответом на вопрос «Почему?» «Потому что...».

Педагог должен добиваться ответов по существу: «Сломалось колесо. Машина ехать не может», «Надо починить» и т.п.

Следующим шагом в решении наглядно-образных задач, которые так же, как и наглядно-действенные задачи, способствуют дальнейшему развитию элементов логического мышления, оказываются задания, где нужно определить, какое событие произошло вначале, какое потом, чем завершилось действие.

Формирование понимания детьми временных и причинно-следственных связей и отношений также начинается в повседневной жизни детей и в практических ситуациях.

Прежде всего педагоги и воспитатели выделяют последовательность событий в быту, обращая на это внимание детей. Они каждый раз подчеркивают, что надо делать сначала, что потом; просят детей рассказывать о последовательности действий при одевании, раздевании, еде, подготовке занятий. Но этого мало: педагог специально создает ситуации, в которых последовательность событий нарушается. Например, сажает детей за стол, не раздав ложки, и предлагает начать есть. Когда дети прореагируют, то педагог говорит, что он забыл дать ложки: «Ах, надо было сначала положить ложки, а потом сказать "Ешьте!"». В другой раз педагог предлагает ребенку взять ботинок и зашнуровать его. После того как ботинок будет зашнурован, предлагает надеть его. В зависимости от реакции ребенка педагог либо дает попробовать надеть зашнурованный ботинок, либо сразу же говорит: «Ах, я забыла, сначала надо надеть, а потом зашнуровать».

Так взрослые доводят до сознания детей последовательность событий, показывают, что при нарушении последовательности событие может вообще не произойти.

Наряду с этим педагог обращает внимание детей на то, что первое событие может оказаться причиной второго. В то же время нужно позаботиться о том, чтобы не получилось формальной связи между временными и причинными отношениями: то, что произошло раньше, не всегда оказывается причиной того, что будет потом.

Понимание последовательности событий и причинной зависимости закрепляется в работе с картинками, изображающими серии последовательных событий.

Совершенно особое значение имеют наблюдения над последовательностью и причинностью явлений природы. Эти наблюдения играют важную роль в умственном воспитании ребенка-дошкольника, в формировании его представлений об окружающем. Вместе с тем организовать наблюдения нелегко, так как они не могут быть запланированы заранее, на какое-то определенное занятие. Поэтому их нужно планировать перспективно и использовать любую возможность познакомить с ними детей. Так, зимой планируются наблюдения за снегопадом: сначала на небе появляются тучи, потом начинает падать снег. Сначала падает снег, потом все вокруг становится белым — земля, крыши домов, деревья.

Воспитатель на прогулке обращает внимание детей на небо: все небо в тучах, может пойти снег. Или наоборот — небо ясное туч нет, снега не будет. Как только снег начнет падать, детям нужно сказать: «Посмотрите, идет снег. Сначала были тучи, потом пошел снег. Посмотрите, как побелело все вокруг. Все изменилось — сначала шел снег, потом все стало белым». То же явление надо затем рассмотреть с точки зрения причинности — объяснить детям, что все стало белым потому, что шел снег.

После того как дети два—три раза понаблюдают последовательность явлений при снегопаде, педагоги переходят к другому виду занятий, направленному на то, чтобы дети могли сделать умозаключение. Умозаключение основано на их прежнем опыте. Увидев утром свежее выпавший снег, педагог подводит детей к окну и говорит: «Дети, посмотрите, все кругом белое — земля, деревья, дома. Как вы думаете, что было ночью?» Педагог помогает детям осознать, что ночью шел снег. Увидев на небе тучи, педагог спрашивает: «Как вы думаете, что будет потом?» Весной педагог и воспитатели рассматривают с детьми тучи как источник дождя. Теперь признаком того, что ночью шел дождь, оказываются лужи, мокрые крыши.

После того как проведены наблюдения в природе, детям можно предлагать для раскладывания серии картинок, изображающих последовательность явлений в природе. Например, 1-я картинка — земля сухая, на небе тучи; 2-я картинка — идет дождь; 3-я — на небе солнышко, небо голубое, на земле лужи. Картинки предъявляются детям вперемешку, дети должны сами разложить их в нужном порядке и объяснить, почему они расположили их именно так.

Кроме картинок, детям можно предлагать небольшие рассказы с описанием результата последовательно происходящих событий. От детей требуется сделать умозаключение, основанное на понимании причинно-следственных связей. Например /«Вова проснулся, посмотрел в окно и сказал: "Мама, посмотри, все белое". "Как ты думаешь, что было ночью?" — спросила мама. Что ответил Вова?». Могут быть предложены и рассказы другого типа: «Таня выглянула в окно и сказала: "Мама, а ночью шел дождь". Как Таня узнала, что ночью шел дождь?»

Очень важным направлением в формировании элементов логического мышления является подведение детей с нарушениями интеллекта возможности осуществлять классификацию предметов. Без развития классификации невозможно формирование понятий. Поэтому оно служит необходимой предпосылкой возникновения у детей понятийного мышления.

Группировка объектов сначала проводится по образцу. Дети уже сталкивались с этим видом работы при формировании восприятия, где они группировали предметы по цвету, форме, величине, т.е. опираясь на их внешние признаки. При формировании мышления большую роль играет предметная классификация, например, посуда — одежда; мебель — одежда; транспорт — мебель и др. Здесь внешний вид предмета не помогает ребенку отнести предмет к той или иной группе. Ребенок должен мысленно выделить то общее, что объединяет предметы в одну группу — их назначение, функцию, которую они выполняют в жизни человека. После того как ребенок проделал эту мысленную работу, сгруппировав предметы, полученные группы нужно обязательно назвать обобщающим словом (посуда, одежда, мебель и т.п.).

Очень важно при классификации одних и тех же предметов или картинок каждый раз класть новые образцы. Например, при классификации посуды и одежды один раз положить в качестве образцов тарелку и платье, в другой — чашку и шапку, в третий — блюдце и носки и т.д. Наряду с этим необходимо менять и сами картинки или предметы, каждый раз прибавляя к знакомым новые, незнакомые.

Другим видом работы является классификация по обобщающим словам, т.е. подведение под понятие. Перед ребенком при этом не кладутся образцы, ему предлагают разложить предметы на две группы по словесной инструкции: в одну положить посуду, в другую — одежду. Это помогает педагогу выявить, в какой мере дети усвоили обобщающие слова, какие предметы они относят к данной категории. Но эти занятия ни в коей мере не заменяют классификацию по образцу, а лишь дополняют ее, так как здесь ребенок не должен сам выделять основание группировки и может действовать механически, по памяти, особенно по отношению к знакомым объектам.

Следующим заданием, направленным на развитие классификации, является группировка предметов или картинок без образца и без обобщающего слова. Это очень трудное задание, оно требует значительной самостоятельности мышления, так как у ребенка нет никакой опоры — ни образца, ни обобщающего слова. На первых порах задачу можно облегчать ограничением количества групп и дать ребенку хорошо знакомые картинки, которые он много раз группировал по образцу, по обобщающему слову. Педагог дает ребенку картинки и говорит: «Я даю тебе картинки. Их надо разложить в две коробки. Подумай, какие картинки ты положишь в одну коробку, а какие — в другую». Если ребенок раскладывает картинки в произвольном порядке, педагог говорит: «Подумай, какие картинки подходят друг к другу». Если это не помогает, педагог сам раскладывает картинки, потом собирает их и предлагает ребенку сделать то же самое. Сразу же после этого ребенку даются другие картинки, которые он должен разложить самостоятельно. Если ребенок справился с таким заданием, ему можно дать картинки или предметы, не ограничивая количество групп.

Классификацию по образцу, по слову, а также с самостоятельным определением принципа группировки нужно проводить не только по предметной отнесенности и функциональному назначению, но и по свойствам — форме, цвету, величине, материалу, весу и др.

К этой же группе заданий относится и исключение четвертого — лишнего. По существу, это тоже классификация, так как ребенок должен отнести три предмета к одной группе, а один (лишний) — к другой, самостоятельно выделив основание группировки. Например, перед ребенком картинки, на которых изображены стол, платье, стул и шкаф. Чтобы правильно выделить лишний предмет (платье), он должен отнести к одной группе всю мебель и понять, что платье сюда не относится. Но ребенок может рассуждать иначе: «Платье надо повесить в шкаф, а для этого надо встать на стул». «А стол тут лишний». Поэтому, когда ребенок ошибается, нужно терпеливо выяснить, почему он исключил именно эту картинку, а не говорить сразу, что он ошибся. Затем надо объяснить и показать ребенку принцип выделения лишнего, основанный на классификации.

Кроме предметов, которые дети уже классифицировали и могут назвать обобщающими словами, им обязательно надо давать и такие сочетания, которые они не могут назвать обобщающим словом. Здесь словесного объяснения выбора от ребенка добиваться не надо. Например, можно предложить такие сочетания для классификации: хлеб, масло, сахар, яйцо, яблоко; тарелка чашка, книга, стул, ботинки.

Все виды работы по группировке и классификации должны проводиться параллельно, что обеспечивает развитие обобщения сравнения и абстрагирования, и создает условия для возникновения логического мышления.

Таким образом, развитие ориентировочно-исследовательской деятельности и формирование основных функций речи позволяет преодолеть слабую взаимосвязь у дошкольников с нарушениями интеллекта между действием, словом и образом.

Кроме того в процессе коррекционной работы по формированию мышления происходят положительные изменения в области развития личности детей с нарушениями интеллекта. При встрече с трудностями в мыслительной деятельности у

них наблюдается желание преодолеть их самостоятельно, найти выход из затруднения, что очень важно для развития их эмоционально-волевой сферы.

§ 4. Роль знаний об окружающей действительности в умственном воспитании

Умственное воспитание ребенка-дошкольника не сводится к развитию познавательных процессов — восприятия, представлений, мышления. Содержание умственного воспитания включает в себя формирование у детей определенного объема знаний, позволяющих им ориентироваться в окружающем мире, понимать элементарные отношения и взаимозависимости.

У дошкольника в норме большое значение в умственном развитии имеет стихийное обучение, которое происходит в повседневной жизни. У ребенка с нарушениями интеллекта стихийное накопление знаний и представлений об окружающем мире не становится источником умственного развития, не создает основы для адекватной ориентировки в окружающем. Поэтому обучение имеет ведущее значение в накоплении знаний у ребенка с нарушениями интеллекта, в их систематизации, в том, чтобы накопление знаний способствовало умственному развитию ребенка.

Педагоги и воспитатели передают детям знания об окружающем в процессе всей жизни и деятельности в дошкольном учреждении. Особую роль в этом процессе играют занятия, наблюдения и специально организованная деятельность детей.

Каждый вид занятий и каждый вид деятельности вносят свой, особый вклад в умственное воспитание ребенка.

Занятия по формированию элементарных математических представлений вносят огромный вклад как в систему знаний ребенка об окружающем мире, так и в развитие познавательных процессов — восприятия и мышления.

В основе развития математических представлений лежит познание детьми дошкольного возраста количественных и качественных отношений между предметами. Эти отношения могут быть поняты детьми только тогда, когда они научатся сравнивать, сопоставлять между собой предметы и группы предметов (множества). Сравнение — один из важнейших мыслительных процессов — лежит в основе сопоставления предметов по форме, величине, пространственному расположению и по количеству. Величина, форма, пространственное расположение предметов и их частей являются внешними хорошо воспринимаемыми признаками. Количество же — совсем особый признак, его надо выделить, абстрагировать от других признаков предметов. На протяжении дошкольного возраста умственно отсталые дети должны понять, что количество — совсем особый признак, независимый ни от каких других — ни от формы, ни от величины, ни от цвета предметов, ни от предметного назначения, ни от расположения в пространстве. Количество должно приобрести для детей свое, особое значение.

Одним из специальных разделов, обеспечивающих получение ребенком-дошкольником систематических знаний, является ознакомление с окружающим. Ознакомление с окружающим обеспечивает существенные сдвиги в умственном развитии детей лишь в том случае, когда они будут получать не отдельные знания о предмете, а определенную систему знаний, отражающую существенные связи и зависимость той или иной области действительности.

Ознакомление с окружающей действительностью ведется по разным направлениям. Это ознакомление и с неживыми объектами, и с живой природой, и с явлениями общественной жизни. Каждое из этих направлений имеет свою специфику, знакомит детей с определенным типом свойств, связей и отношений, со специфическими для данной области действительности закономерностями. Но есть и общие задачи, которые решаются на всех этапах по ознакомлению с окружающим. Рассмотрим их задачи.

В ходе ознакомления с окружающим прежде всего, появляется возможность расширить представления ребенка-дошкольника о том предметном мире, в котором он живет, выделить и сделать предметом его внимания те материальные условия существования, которые будут окружать его всю жизнь и во многом определять условия деятельности.

Ознакомление с окружающими явлениями и объектами природы предполагает опору на существенные свойства и отношения объектов, умение выделять их, что при правильной организации обучения может способствовать формированию мыслительных процессов ребенка-дошкольника.

Природа — существенная часть той объективной реальности, которая существует вне и помимо нашего сознания. Существование природы в своей первичной основе не зависит от жизни и деятельности человека. Это обстоятельство принципиально отделяет неживую природу от предметов, тоже неживых, но созданных человеком. Предметы, созданные человеком, подчиняются не законам природы, а нуждам человека, служат определенной цели. В них запрограммирован определенный способ употребления. Объекты же неживой природы, хотя и могут быть использованы человеком, преобразованы в соответствии с его нуждами, подчиняются законам природы и потому их поведение «подчиняется» не цели, а объективной причинности. Изменения, происходящие с ними и в них далеко не всегда предсказуемы, не всегда подчиняются воле человека.

Только при таком подходе становится возможным понимание циклических явлений в природе, не зависящих от воли человека, формирование временных представлений, понимание неожиданных явлений (ненужных, даже вредных), однако имеющих в своей основе объективные и вполне познаваемые закономерности.

В дошкольном возрасте детей с нарушениями интеллекта необходимо знакомить с одним из важнейших законов существования действительности — изменчивостью. Ознакомление с природой дает прекрасную возможность познакомить детей с постоянно происходящими изменениями — сменой времен года, времен суток, изменениями состояния воды и т.п., многократно наблюдать их в естественных условиях, показать их закономерность.

Именно явления природы с их объективной закономерностью дают возможность показать ребенку реальные причинные зависимости, подвести его к овладению элементами логических операций.

Ознакомление с окружающим может также обогатить чувственный опыт ребенка — научить его быть внимательным к тому, что его окружает, правильно воспринимать окружающее — смотреть и видеть, слушать и слышать, осязывать и осязать. Обогащение чувственного опыта неразрывно связано с развитием чувственного познания — ощущений, восприятий, представлений. Формируя адекватные представления об окружающем, мы можем создать чувственную основу для слова и подготовить ребенка к восприятию словесных описаний объектов, явлений и отношений (стихов, рассказов, сказок, песен). Закрепление образов восприятия в слове дает большие возможности и для развития памяти ребенка, такие

образы могут быть произвольно вызваны, актуализированы в памяти ребенка по слову, произнесенному взрослым, т.е. извне.

Особое место при ознакомлении с окружающим уделяется формированию у детей с нарушениями интеллекта представлений о социальных явлениях. При этом с самого начала необходимо сформировать у детей представление о себе (учить детей узнавать себя на фотографии, называть свое имя, называть части тела и лица, знать их назначение). Наряду с этим большое внимание уделяется формированию у детей представлений о своей семье (знать и называть имена родителей, других родственников, узнавать их на фотографии).

В дальнейшем формируют у детей представление о людях, близких по каждодневному общению. Их учат проявлять заботу по отношению к сверстникам, членам семьи, согласовывать свои действия с действиями своих сверстников в совместной деятельности.

Сформированные представления о социальных явлениях обеспечивают ребенку психологическую готовность для вхождения в новый детский коллектив при поступлении в школу.

В процессе ознакомления с окружающим формируются представления о взаимозависимости всех явлений в природе и обществе: взаимосвязи и взаимозависимости объектов и явлений в неживой и живой природе; взаимосвязи и взаимозависимости неживой и живой природы; природы и жизни и деятельности человека. Дети учатся видеть и понимать реальные причинные зависимости.

Очень значимую роль в накоплении знаний, в развитии ориентировки в окружающем мире, в формировании познавательных процессов, т.е. в умственном воспитании интеллектуально неполноценного дошкольника, играют все виды детской деятельности. Поскольку ребенок с нарушениями интеллекта приходит в дошкольное учреждение с неразвитой деятельностью, само формирование ее ребенка с новыми объектами, вооружает его новыми способами действия с ними. В процессе этих действий ребенок сталкивается со свойствами предметов, с необходимостью учитывать эти свойства, перед ним открываются новые отношения между предметами и между людьми.

При этом ранние этапы развития игры и все виды трудовой деятельности способствуют ознакомлению с предметным миром, выделению свойств предметов, с которыми действуют дети, познанию их функционального назначения и способов действия с ними, овладению орудийными действиями. Все это является основой развития наглядно-действенного мышления.

Изобразительная деятельность и конструирование создают большие возможности для развития восприятия и представлений, т.е. для сенсорного развития ребенка, для развития чувственного познания. При этом конструирование обеспечивает также развитие наглядных форм мышления.

Более поздние этапы развития игры, при правильном и постепенном ее формировании, создают основу возникновения и развития функции замещения, необходимой для дальнейшего развития, мыслительной и речевой деятельности.

Все виды деятельности при правильной их организации приводят к формированию общих интеллектуальных умений — планированию, контролю и самоконтролю, без которых невозможно становление учебной деятельности.

Особую роль в умственном воспитании ребенка играет развитие речи.

§ 5. Развитие речи

Известно, что у детей с умственной недостаточностью отмечается недоразвитие речи, которое характеризуется нарушением всех ее сторон: смысловой, грамматической, звуковой, а также ограниченностью и бедностью словаря.

Анализ исследований показывает, что у этих детей оказывается несформированной не только сама речь, но и ее предпосылки: у них не развиты ориентировочные действия, не сформирован интерес к окружающему, не развита предметная деятельность. Все эти важные факторы лежат в основе развития смысловой стороны речи, а также ее грамматического строя. Кроме того, у этих детей нет потребности в общении и не развиты доречевые средства общения; не сформированы слуховое внимание и восприятие, фонематический слух и артикуляционный аппарат, обеспечивающие становление звуковой стороны речи. Поэтому необходимо вести коррекционную работу с детьми в двух направлениях — с одной стороны, над созданием предпосылок речевого развития, с другой — над развитием основных функций речи: функции общения (коммуникативной), познавательной функции и функции регуляции деятельности.

Формирование предпосылок развития речи

Развитие смысловой стороны речи теснейшим образом связано со всем психическим развитием ребенка, в первую очередь, с развитием чувственного познания и всех видов детской деятельности. Развитие наглядно-действенного мышления способствует становлению смысловой стороны речи. Для обогащения словаря необходимо расширять представления об окружающем мире. Развитие предметных действий и восприятия ведет к тому, что для ребенка становятся значимыми предметы окружающего мира, возникает интерес к ним, а вместе с этим приобретают значение и слова, обозначающие эти предметы, а затем и действия с ними. Развитие восприятия свойств и отношений между предметами является основой возникающего у детей интереса к обозначению словами этих свойств и отношений. Таким образом, уже на первом году обучения создается основа для усвоения детьми большого количества существительных, глаголов и прилагательных, обозначающих предметы, их свойства, отношения и действия, которые можно производить с ними; предлогов. Развитие наглядно-действенного мышления способствует формированию смысловой стороны речи.

Включение в жизнь детей других видов деятельности — игры, конструирования, изобразительной и трудовой — не только способствует дальнейшему развитию словаря, но и, главное, создает предпосылки к развитию связной речи.

Появление разных форм коллективной деятельности, в которой ребенок сотрудничает как со взрослыми, так и со сверстниками (занятия, подвижные и дидактические игры, а затем и игры в свободное время), создает предпосылки для развития потребности в общении. Вслед за этой потребностью идет развитие разных форм общения, как доречевых, так и речевых.

Специальные дидактические игры, направленные на развитие слухового восприятия, внимания к звукам, а в дальнейшем и на развитие фонематического слуха, и специальные занятия по развитию артикуляционного аппарата ведут к развитию предпосылок формирования звуковой и грамматической стороны речи.

Таким образом, предпосылки к развитию речи создаются в процессе жизни ребенка в специальном дошкольном учреждении, в процессе всей целенаправленной коррекционно-воспитательной работы.

Параллельно с созданием предпосылок к развитию речи идет интенсивная работа по формированию всех функций речи.

Функция общения

У детей в норме раньше всего появляется функция общения со взрослыми. Она носит эмоциональный, предметный и деловой характер. В дальнейшем возникает и развивается общение со сверстниками. Чем выше уровень общего психического развития ребенка, тем большую роль в общении играет речь. Особое значение речь приобретает в коллективных видах деятельности детей, в первую очередь в игре. Здесь с помощью речи они договариваются о содержании игры, создают ее план, распределяют роли, оговаривая при этом поведение каждого персонажа. С помощью речи осуществляются и взаимоотношения детей в ходе самой игры.

У детей с нарушениями интеллекта общение развивается теми же путями, но с большим опозданием. На начальном этапе обучения дети, как правило, еще не умеют общаться между собой и даже не имеют потребности в таком общении, так как у них совсем не развиты коллективные виды деятельности. Однако определенная потребность в общении со взрослыми и способы реализации этой потребности есть у всех детей. Дети обращаются ко взрослым с разного рода просьбами. Общение ребенка со взрослым постоянно возникает также в процессе занятий. В этих условиях нужно заботиться о том, чтобы на каждом этапе ребенок получал необходимые для реализации своей потребности средства общения, доступные для понимания и воспроизведения. На начальном этапе это может быть однословная фраза, затем двусловная и, наконец, развернутая («Дай», «Дай воды», «Дайте, пожалуйста, воды, я хочу пить»).

Общение со взрослыми и развитие предметной деятельности приводят к появлению предпосылок общения между детьми. Однако эти предпосылки не будут реализованы, если взрослые не будут специально руководить этим процессом. Необходимо создавать ситуации, в которых у детей возникает потребность в общении, а затем подсказывать им адекватные средства общения. Такое общение можно организовать даже тогда, когда дети играют рядом, а не вместе, т.е. до появления сюжетно-ролевой игры. Например, можно предложить детям построить улицу, где каждый ребенок строит свой дом в определенном месте и заинтересован в том, чтобы рядом был построен другой дом, где нужно правильно поделить между всеми участниками строительный материал, вместе принести его и т.п. В дальнейшем нужно специально создавать ситуации, в которых невозможно действовать одному, а необходимо скоординировать свои усилия с усилиями других детей, например, перенести песок на носилках. Создав ситуацию, педагог и воспитатель помогают детям и в организации общения.

В сюжетно-ролевой игре, в играх с правилами общение между детьми приобретает более развернутый и многоплановый характер, что также требует постоянного руководства со стороны взрослых.

Большие возможности для развития общения детей между собой представляют и другие виды коллективной деятельности — совместный труд (дежурства, уборка кукольного уголка, работа на огороде), совместное создание поделок, рисунков, панно, сюжетных лепных поделок на занятиях по изобразительной деятельности и т.д.

Педагоги и воспитатели во всех случаях должны стремиться к тому, чтобы общение, в основном, происходило с помощью речи. Однако нужно хорошо знать и учитывать речевые возможности каждого ребенка и в случае необходимости сочетать словесное и жестовое общение. Например, если ребенок просит дать ему предмет, название которого он не знает, вполне допустимо употребление указательного жеста («Дай мне вот это», — говорит ребенок и указывает на нужный ему предмет). То же самое относится и к свойствам предметов («Мне нужен такой кубик»). Если вмешательство взрослого не нарушит общение детей, он может после того, как ребенок получил нужный ему предмет, назвать его или его свойство («Это градусник» или «Это длинный брусок»), обогащая тем самым словарь ребенка.

В процессе организации речевого общения необходимо заботиться о том, чтобы не нарушить эмоциональную сторону общения, чтобы речь не стала самоцелью, не подменила собой деятельность. В противном случае потребность в общении постепенно угаснет, а сама речь станет формальной.

Познавательная функция речи

Речь является для ребенка средством информации, способом передачи опыта (передачи знаний, способов действия), средством мышления. Однако даже при нормальном развитии к началу дошкольного возраста создаются лишь начальные предпосылки к осуществлению всех этих задач. Младший дошкольник лишь в очень ограниченных пределах может получить информацию с помощью слова — ему понятна только та информация, которая касается хорошо знакомых, наглядно воспринимаемых предметов, людей в привычной ситуации. Почти совсем невозможна в это время еще передача новых знаний, сведений, способов действия с помощью речи. Мышление осуществляется, в основном, в наглядном плане, и лишь изредка возникает фиксация в слове его цели и результата.

Хотя дети с нарушениями интеллекта приходят в дошкольные учреждения на пятом году жизни, их речь, как мы уже говорили, еще не готова служить средством познания. Перед педагогами стоит задача сформировать познавательную функцию речи, которая связана со смысловой и грамматической сторонами ее развития.

Познавательная функция речи весьма сложна и многогранна. Она так же, как и функция общения, формируется в процессе жизни детей, во всех видах деятельности и на всех видах занятий, которые проводятся в дошкольном учреждении. С другой стороны, целенаправленная коррекционная работа должна проводиться на специальных занятиях, где происходит уточнение и упорядочение, обобщение речевого материала.

На первом этапе необходимо соединить слово с образом каждого предмета, действия, качества, свойства или отношения, с которыми знакомятся дети. Слово, сначала названное взрослым, а затем и самим ребенком, должно вызывать в его памяти соответствующее свойство, предмет, действие или отношение. Естественно, что для того, чтобы слово вызвало в памяти определенный образ, ребенок должен уже достаточно четко воспринимать тот предмет, действие, свойство или отношение, которое это слово обозначает. Например, при слове стул ребенок должен вспомнить именно стул, а не табурет или кресло, при слове чашка именно чашку, а не стакан, как это часто бывает у детей изучаемой категории. На первых порах такая конкретизация, как правило, приводит к тому, что слово вызывает в памяти ребенка один или два определенных предмета, знакомых им из личного опыта (не чашку вообще, а те конкретные чашки, которыми он пользовался в быту; не стул вообще, а тот конкретный стул, на котором сидит педагог и т.п.). Но через этот этап необходимо пройти, а в дальнейшем продолжать работу над усвоением обобщенного значения слов.

Тот же этап должен быть пройден и при усвоении обозначений действий — глаголов. Педагоги часто недоучитывают, что за глаголом также должен стоять образ действия, как за существительным — образ предмета, а за прилагательным — свойства. У детей с нарушениями интеллекта мы часто встречаем смешение обозначений разных действий — младшие дошкольники смешивают пьет и ест, бежит и идет, старшие — рисует и пишет, вяжет и шьет и т.п. В основе такого смешения далеко не всегда лежит плохое запоминание слов, гораздо чаще — их неточная отнесенность, связанная с тем, что дети плохо дифференцируют сами действия, плохо их себе представляют. Другой тип смешения, который мы встречаем в речи умственно отсталых, — это называние предмета глаголом, например, глядя на чашку, ребенок на вопрос: «Что это?» отвечает пить; когда показывают шубу, отвечает: гулять, ходить, что свидетельствует о недифференцированности образа предмета и образа действия, связанного с данным предметом. Во всех этих случаях при ограниченном необобщенном понимании значения слова мы сталкиваемся с его ситуативным пониманием и употреблением в речи. Это необходимый этап в развитии детской речи при нормальном развитии. Однако у детей с нарушениями интеллекта обобщения в речи наступают значительно позднее, чем в норме и потому рассматривается как одна из их особенностей речевого развития. В дальнейшем надо стремиться, чтобы речь носила более обобщенный характер.

Рассматривая развитие восприятия, мы уже останавливались на том, как важно соединить восприятие со словом для того, чтобы сформировать представление, которое может быть вызвано, актуализировано по слову. Не менее важно оно и для развития речи, для освоения значений существительных, обозначающих предметы, и прилагательных, обозначающих качества и свойства. Смешение значений разных слов имеется и здесь, так как названия предметов, цветов, форм, определение величин часто даются детям без достаточной уверенности в различении и восприятии называемых предметов и их свойств.

Столь же важно учить детей правильно воспринимать, хорошо представлять себе действия реальные и изображенные на картинках. Если каждое действие правильно воспринимается ребенком, хорошо отличается от другого, то будут правильно усваиваться и обозначающие их глаголы. Например, если ребенок правильно различает на картинке бегущего и идущего человека, он не будет, как правило, смешивать глаголы идет и бежит.

Особое внимание следует уделить словесным обозначениям пространственных отношений. Эти отношения, с одной стороны, трудны для восприятия, с другой — чрезвычайно важны для усвоения детьми предлогов и их значений, во многом определяющих грамматическую структуру фразы и понимание ее смысла в целом.

Хотя усвоение значений слов, как конкретного, так и обобщенного, происходит во всех видах деятельности, каждая из них играет и свою специфическую роль в речевом развитии ребенка. Так, ознакомление с действиями и их обозначениями происходит, в основном, в процессе выполнения режимных моментов, на занятиях по физическому воспитанию и по труду, в подвижных играх; названия предметов и их свойств дети усваивают в процессе ознакомления с окружающим, на занятиях по конструированию и изобразительной деятельности и т.п. Но при этом нужно помнить, что эти занятия ни в коем случае нельзя подчинять только задаче обучения речи. При правильном, целенаправленном формировании деятельности речь будет развиваться значительно полноценнее.

Формирование такого конкретно отнесенного значения слова является для детей с нарушениями интеллекта необходимым этапом в их речевом развитии, но на нем ни в коем случае нельзя останавливаться. Такое конкретно понимаемое слово может вызывать в представлении ребенка лишь определенные, хорошо знакомые объекты, действия, свойства, отношения и ситуации, но не может служить источником передачи новых знаний, усвоения новых способов действия. Для этого необходимо владеть более обобщенным значением слова. Овладение более обобщенным значением слова является следующей задачей в формировании речи дошкольников с нарушениями интеллекта. В основе обобщенного значения слов лежит выделение существенных признаков объектов, действий, явлений окружающего мира, способность группировать объекты, их свойства и отношения. Скажем, для того чтобы слово «часы» приобрело достаточно обобщенное значение, необходимо, чтобы дети поняли, что часы — служат для измерения времени, существенный признак — циферблат с делениями (цифрами) и стрелки, которые, двигаясь по циферблату, показывают время. Величина, форма, цвет, материал, из которого сделаны часы, их принадлежность тому или иному человеку, их местонахождение никакого значения не имеют. Для создания обобщенного значения слов недостаточно организовать при обучении варьирование признака, на котором часто основываются речевые занятия.

Очень часто педагоги и воспитатели пользуются привычными, стандартными словами, выражениями и вопросами, постоянно повторяют их в определенных ситуациях. В результате у них создается иллюзия понимания речи детьми, усвоения ими определенного речевого материала.

Например, детям постоянно говорят: красный флажок, зеленые листики, желтое солнышко. Дети повторяют эти словосочетания, отвечают на вопросы, если в поле зрения ребенка находятся эти вещи. Но если поставить перед ребенком вазу с флажками разного цвета, то в руках у него может оказаться не красный, а любой другой флажок: синий, желтый, зеленый. Другой пример. На занятии по рисованию воспитатель просит детей нарисовать желтое солнышко. Если перед детьми лежат только желтые карандаши, инструкция будет выполнена верно. Но стоит положить перед детьми набор карандашей, как в их рисунках не замедлят появиться солнышки разного цвета, вплоть до черного.

Чтобы избежать такого самообмана, связанного с ситуативным употреблением и пониманием речи, педагогам и воспитателям абсолютно необходимо, с одной стороны, менять слова и выражения, употребляемые в одной и той же ситуации, а с другой — менять ситуации, в которых употребляются знакомые слова и выражения. Кроме того, можно создавать и проблемные ситуации, в которых дети поставлены в условия, принуждающие их понимать речь вне привычной ситуации. Например, в старшем дошкольном возрасте дети получают игровое задание, в котором у каждого в мешочке находится половинка игрушки (матрешки, разбитного яйца, домика, машинки и т.д.). Каждый ребенок должен описать игрушку, половинку от которой он прячет в своем мешочке. По этому описанию другой ребенок должен понять, что у него в мешочке — вторая половинка этой игрушки, и назвать ее. После этого дети соединяют свои половинки в целое и показывают остальным участникам игры.

Таким образом, мы видим, что познавательная функция речи формируется постепенно, по мере развития как деятельности, так и самой речи. Эта, однако, не означает, что в обучение детей речь может включаться лишь тогда, когда она сможет полностью принять на себя передачу знаний ребенку. Напротив, речь в ее познавательной функции используется с самого начала обучения. Только вначале она фиксирует уже полученный ребенком опыт, закрепляет и обобщает его, затем включается в самый процесс познания нового наряду с наблюдением или действием, а к старшему дошкольному возрасту используется сначала для того, чтобы вызвать в памяти ребенка хорошо знакомые предметы,

действия, ситуации, а затем и для того, чтобы передать новые знания, описать новые, незнакомые предметы, ситуации с опорой на имеющиеся у детей наглядные представления.

Регулирующая функция речи

Словесная регуляция деятельности и поведения может осуществляться взрослым по отношению к ребенку, а может осуществляться и самим ребенком. Словесная регуляция деятельности ребенка со стороны взрослого возникает и развивается раньше, чем собственная регуляция деятельности.

Широко распространенным в обучении видом словесной регуляции является инструкция. С самого начала обучения взрослые с помощью инструкции регулируют поведение ребенка, цель и способы его действий. Однако в отношении умственно отсталого ребенка такое воздействие далеко не всегда приводит к нужному результату. Это объясняется и тем, что детям, как мы уже видели, далеко не всегда знакомы значения слов, включенных в инструкцию. Они могут недостаточно точно понимать значение слов, определяющих предмет, с которым надо действовать, его свойства, пространственное расположение или отношение между предметами, либо слов, обозначающих сами действия, направление движения и т.п. Например, если ребенку дается инструкция: Положи красный кубик на зеленый, а он не знает слов красный, зеленый, он кладет кубики в любом порядке. Если же он не знает значения предлога на, его действия с кубиками будут вообще нецеленаправленными. Случается, что дети не знают значения глагола положи, вернее, не дифференцируют его с глаголом поставь и т.д. Во всех этих случаях инструкция фактически остается невыполненной.

Другой причиной невыполнения инструкции может быть «потеря инструкции», ее забывание в ходе выполнения задания. Особенно это относится к сложной, двучленной инструкции. Например: Набери воды в лейку и полей лук, ребенок, выполнив первую часть инструкции, останавливается с лейкой в руках и не знает, что ему делать дальше, или же просто выполняет привычное действие — поливает цветок вместо лука.

Особенно плохо воспринимают умственно отсталые дети инструкции, описывающие порядок действий (сначала, потом) и способы действий.

Все это свидетельствует о том, что изолированное применение словесной инструкции не может на первых порах регулировать поведение и умственно отсталого ребенка.

Значит ли это, что от словесного инструктирования на первых этапах обучения детей с нарушениями интеллекта нужно отказаться? Ни в коем случае. На первых этапах обучения инструкцию следует применять в сочетании с наглядными методами обучения. Всегда надо заботиться о том, чтобы инструкция не содержала незнакомых для ребенка слов и выражений. Если же все-таки такие слова употребляются, то лишь как подкрепление жеста, совместного с ребенком действия или наглядного показа. Сложную словесную инструкцию следует вводить в обучение постепенно, применяя для облегчения ее понимания членение инструкции, образную ее форму, повторение на каждом этапе деятельности ребенка. Рекомендуется применение инструкции, которую условно можно назвать «комбинированной»: условия деятельности задаются ребенку в словесной форме, а предмет, свойство или качество — дается в наглядной форме. В такую инструкцию может также включаться и жест.

Постепенно, по мере ознакомления ребенка с предметами, их свойствами и отношениями, с действиями и обозначающими их словами, характер инструкции должен меняться. В нее должны включаться не только слова, обозначающие предметы и действия, но и слова, определяющие их свойства, качества и отношения, порядок действия. При этом, в случае затруднений, необходимо снова подключать наглядные средства — жест, показ, образец. Усложняется со временем и структура инструкции — ребенка специально ориентируют на запоминание двух, а затем и трехчленной инструкции. К концу дошкольного обучения дети с нарушениями интеллекта должны уже уметь подчиняться инструкции, вычленять из нее цель деятельности, соблюдать предложенный порядок выполнения действий, опираться при выполнении инструкции на понимание описанной в ней ситуации не только в привычных условиях по отношению к знакомым объектам или правилам поведения, но и в новых.

В связи с развитием деятельности и речи ребенка, с усвоением нравственных норм и правил поведения регулирующую роль начинает играть и собственная речь ребенка. Сначала собственная словесная регуляция детей стимулируется и организуется взрослыми, постоянно привлекающими детей к оценке поведения и результатов деятельности как своих, так и товарищей, активизируя при этом не только словесную оценку (хорошо, плохо, верно, неверно, такое, не такое), но и словесную формулировку правил поведения (Нельзя ходить по лужам; Нужно ходить парами и т.п.).

Высшей формой словесной регуляции деятельности является планирование своей деятельности. У детей в норме оно появляется к старшему дошкольному возрасту. У детей с нарушениями интеллекта без специальной коррекционной работы планирующая функция речи вообще не возникает в пределах дошкольного возраста. Однако при правильной организации коррекционной работы этот вид регуляции появляется и имеет огромное значение для всей последующей жизни умственно отсталого ребенка, так как является необходимым условием развития учебной и трудовой деятельности.

Формирование собственной словесной регуляции действий, в частности, планирующей функции речи, проводится в разных видах деятельности и в процессе всей жизни детей в детском саду.

В качестве одного из важных направлений в этой работе мы рассмотрим проведение дидактических игр по развитию наглядного мышления.

При решении практических задач в проблемной ситуации перед ребенком, как мы уже говорили, прежде всего возникает цель. Чтобы достичь ее, он должен проанализировать условия задачи, найти средство достижения цели и произвести нужное действие. Ребенка нужно учить фиксировать в слове все этапы своего действия. Например, в задании «Поймай рыбку» ребенка сначала спрашивают: Что тебе надо сделать? — и помогают ответить: Надо поймать рыбку. Потом его спрашивают: Ты можешь рукой достать рыбку? Нет, — отвечает ребенок. Таким образом педагог помогает ребенку осмыслить и зафиксировать в слове условия задачи. После этого ребенку предлагается найти подходящее орудие, которое поможет достичь цели. Педагог говорит: Найди, чем можно поймать рыбку. Когда ребенок возьмет сачок и достанет рыбку, педагог спрашивает: Что ты сделал? — Поймал рыбку, — отвечает ребенок, фиксируя результат. После выполнения задания педагог фиксирует в речи весь ход действий ребенка: Правильно, тебе надо было поймать рыбку, но рукой достать ее нельзя. Поэтому ты нашел сачок и поймал им рыбку.

На следующем этапе от ребенка требуется уже не только фиксация отдельных этапов действия, но и словесный отчет о проделанном действии в целом, т.е. теперь вместо педагога итог своих действий производит сам ребенок. Разумеется, педагог помогает ему в случае необходимости.

В старшем дошкольном возрасте, когда дети уже умеют давать достаточно последовательный отчет о проделанных действиях, включающий определение цели, условий, средства и результата выполнения задания, им предлагается рассказать, как они будут выполнять задание, т.е. заранее спланировать свои действия в речи. При этом первые задания на планирование обязательно даются на знакомом материале, на заданиях, которые уже раньше выполнялись детьми. В дальнейшем можно предложить детям планировать свои действия в новых, но сходных со знакомыми задачами. Таким образом к концу дошкольного возраста удастся сформировать у детей элементы словесного планирования.

Вопросы и задания

1. Что мы понимаем под умственным воспитанием ребенка дошкольного возраста?
2. Расскажите, как формируется у детей с нарушениями интеллекта зрительное, тактильно-двигательное и слуховое восприятие: на каких видах занятий, в каких видах деятельности; какие дидактические игры используются; как сочетаются в этих занятиях наглядные, практические и словесные методы обучения?
3. Как в процессе развития восприятия формируются образы представлений, какую роль они играют в развитии речи умственно отсталого ребенка; в развитии наглядного мышления?
4. Что такое наглядно-действенное мышление?
5. Расскажите о путях формирования наглядно-действенного мышления в специальном дошкольном учреждении: какие задачи решаются детьми на I, II годах обучения; каковы направления усложнения задач; роль наглядно-действенного мышления в развитии регулирующей функции речи?
6. Что такое наглядно-образное мышление?
7. Охарактеризуйте направления работы при формировании элементов логического мышления.
8. Как формируются у дошкольников с нарушениями интеллекта представления о последовательной причинной зависимости?
9. Какой вклад в умственное воспитание ребенка вносят занятия по формированию элементов математических представлений; занятия по ознакомлению с окружающей действительностью?
10. Расскажите о влиянии всех видов детской деятельности — игры, труда, изобразительной и конструктивной — на умственное воспитание детей со сниженным интеллектом.
11. Расскажите, как формируются у дошкольников с нарушениями интеллекта предпосылки развития речи.
12. Охарактеризуйте основные функции речи: как развивается функция общения; какие пути используются для развития общения?
13. Охарактеризуйте познавательные функции речи в процессе специального обучения: использование речи при передаче знаний, сведений, в обучении навыкам и умениям; пути формирования познавательной функции речи (развитие значения слова, преодоление ситуативного характера речи).
14. Как развивается в процессе обучения регулирующая функция речи? Расскажите о применении словесной инструкции на разных годах обучения; о том, как взрослые в разных видах деятельности формируют у детей умения действовать соответственно инструкции.
15. Расскажите о высшей форме словесной регуляции деятельности планирования; как формируются элементы словесного планирования у дошкольников с нарушениями интеллекта?
16. Расскажите об организации работы по развитию речи в специальном дошкольном учреждении.

Литература

1. Аугене Д.Й. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации. // Дефектология. — 1987. - № 4. - С. 76-80
2. Гаврилушкина О.П. Развитие умственно отсталых дошкольников в процессе овладения изобразительной деятельностью. / Сб. Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста. — М., 1982. — С. 66—77.
3. Ералиева С.Г. Некоторые аспекты регуляции деятельности в связи с ориентировкой во времени старших дошкольников с нарушениями умственного развития. // Дефектология. — 1983. — № 6. - С. 56-62.
4. Ералиева С.Г. Представления дошкольников с отклонениями в умственном развитии о социально выделенных отрезках времени. // Дефектология. — 1982. — № 2. — С. 57—67.
5. Катаева А.А. Развитие наглядного мышления у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха и интеллекта. / Сб. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта // Под ред. Л.П.Носковой. - М., 1984. - С. 74-89.
7. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. — М., 1991. - С. 45-182.
8. Кузнецова Г.В. Развитие фонематического слуха у умственно отсталых дошкольников в специальном детском саду / Сб. Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста. - М., 1982. - С. 69-81.
9. Лапошина Э.В. Особенности ознакомления умственно отсталых дошкольников с некоторыми предметами ближайшего окружения. // Дефектология. — 1991. — № 6. — С. 72—77.
10. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии. / Сб. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта. // Под ред. Л.П.Носковой. - М., 1984. - С. 65-73.

11. Соколова Н.Ю. Развитие речевого общения умственно отсталых детей в игре / Сб. Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста. — М., 1982. — С. 56—65.
12. Стребелева Е.А. О путях развития мышления умственно отсталых дошкольников / Сб. Психолого-логопедические особенности коррекционной работы во вспомогательной школе и дошкольных учреждениях. — Л., 1986. — С. 87—95.
13. Умственное воспитание детей дошкольного возраста. // Под ред. Н.Н.Подъякова, Ф.А.Сохина. — М., 1988.
14. Цикото Г.В. Понимание устного рассказа умственно отсталыми детьми дошкольного возраста и коррекционная работа над ним / Сб. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе // Под ред. Т.Н.Головиной, Ж.И.Шиф. — М., 1977. - С. 55-65.
15. Шамко Л.Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников. // Дефектология. - 1994. - № 4.

Глава 8. ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

§ 1. Деятельность и развитие ребенка

Развитие ребенка происходит под влиянием наследственных и врожденных факторов, осуществляется на фоне роста и созревания организма, зависит от системы воспитания, уровня развития общества, в котором он живет.

Движущей причиной психического развития является обучение как необходимый путь становления родовых, исторических, особенностей человека, как путь «присвоения» ребенком общечеловеческих способностей (Л.С.Выготский). Далее Выготский Л.С. подчеркивал, что обучение должно ориентироваться на «зону ближайшего развития». Обучение ребенка может происходить и стихийно, и целенаправленно, как в сотрудничестве (явном или скрытом) с другим человеком, взрослым или сверстником, так и в результате наблюдений за действиями других людей.

Однако никакое обучающее влияние другого человека не может быть осуществлено без реальной деятельности самого ребенка. Содержание и способы осуществления этой деятельности и определяют процесс психического развития ребенка, а факторы наследственности и среды являются лишь необходимыми условиями, от которых зависит индивидуальная неповторимость его личности. Деятельность строит психику; бездеятельность, отсутствие возможности чем-либо заниматься, ведет к депривации личности, ограничению ее возможностей. Именно в деятельности ребенок строит свой образ мира, расширяющий и углубляющий возможности его ориентировки и успешного действия в многообразных условиях решения практических задач, которые перед ним ставит повседневная жизнь.

Деятельность не остается неизменной в жизни ребенка, она развивается от возраста к возрасту, меняются ее содержание и форма. Только исходя из анализа содержания развивающейся деятельности ребенка, можно понять роль воспитания, которое, воздействуя на деятельность, определяет психику и сознание ребенка (А. Н Леонтьев).

Развитие психики зависит от ведущей деятельности. Ведущая деятельность это та деятельность, в которой формируются и перестраиваются психические процессы; от которой зависят психологические изменения личности; в которой возникают и внутри которой дифференцируются новые ее виды. Каждая стадия в детском развитии характеризуется своим типом ведущей деятельности. В младенчестве ею является общение, в раннем возрасте — орудийно-предметная деятельность, в дошкольном — сюжетно-ролевая игра.

Вместе с тем развитие ребенка зависит и от других «специфически детских» видов деятельности (изобразительная, конструирование, восприятие сказки и др.), которые связаны с ведущей деятельностью, взаимодействуют с ней и содержательно ее обогащают (А.В.Запорожец).

Переход от одного типа ведущей деятельности к другому связан с изменением и развитием мотивации. Новые мотивы зарождаются в недрах уже сформировавшейся деятельности, а затем порождают ее новый тип. Д.Б.Элькониным был открыт закон чередования, периодичности разных типов деятельности: за деятельностью одного типа, которая характеризуется формированием мотивационно-потребностной сферы личности, следует деятельность другого типа, в которой происходит овладение новыми ее способами. Так, в деятельности общения в младенческом возрасте происходит преимущественное формирование мотивационно-потребностной сферы личности ребенка; в раннем возрасте в процессе предметных действий ребенок овладевает человеческими способами действия с предметами.

В дошкольном возрасте, в игровой деятельности, у ребенка формируются новые мотивы и потребности: осознание своего ограниченного места в обществе взрослых, понимание того, что ему еще нужно учиться. Поэтому в младшем школьном возрасте снова на первый план выступает овладение новыми способами действия, овладение знаково-символической деятельностью, развитие познавательных способностей. Иначе говоря, без новых мотивов невозможно появление новых способов действия и более высоких интеллектуальных возможностей; и, с другой стороны, пока интеллект не поднялся до определенного уровня, не могут появиться новые мотивы.

Таким образом, в каждом психологическом возрасте на первый план выдвигаются определенные специфические задачи развития — генетические задачи возраста.

Предметная, игровая, изобразительная, конструктивная и трудовая деятельность детей с нарушениями интеллекта так же, как и у нормально развивающихся дошкольников, ложится в основу развития психических процессов и формирования личности ребенка.

У детей с нарушениями интеллекта в раннем и дошкольном возрасте вся деятельность формируется с опозданием и отклонениями на всех этапах развития. У них не возникает своевременно ни один из видов деятельности, присущих данному возрасту, не формируется та ведущая деятельность, которая призвана стать опорой всего психического развития в данном возрастном периоде. Следовательно, она не может служить средством коррекционного воздействия на развитие ребенка с ограниченными возможностями. Поэтому одной из существенных задач коррекционно-воспитательной работы становится формирование предпосылок к развитию деятельности и целенаправленное обучение всем ее видам. При этом необходимо учитывать этапы развития всех видов деятельности у нормального ребенка.

Предпосылками к развитию всей деятельности ребенка является появление определенных потребностей, мотивов, интересов: чтобы ребенок начал действовать с предметами, у него должна возникнуть необходимость, потребность в их употреблении, в овладении способами действий с ними.

Однако одной потребности для возникновения деятельности недостаточно, ребенок должен научиться понимать ее цель и в доступной форме, в доступных пределах анализировать ее условия. Так, ощущая потребность в еде, ребенок должен понять, что для удовлетворения этой потребности ему необходимо научиться самостоятельно есть ложкой, а затем овладеть этим сложным орудийным действием. Такое овладение требует от ребенка осознания цели и умения «увидеть» все этапы действия и возможности их осуществить. Следовательно, ребенок должен иметь уже достаточный уровень развития восприятия, зрительно-двигательной координации и ручной моторики.

Низкий уровень восприятия у умственно отсталых детей раннего и дошкольного возраста находит свое выражение в том, что они далеко не всегда способны самостоятельно ориентироваться в условиях задачи, нуждаются в гораздо более детальном ее разъяснении, чем нормально развивающиеся дети.

Восприятие не оказывает решающего воздействия на такие компоненты деятельности, как мотив, цель, т.е. на определение задачи и побудительных причин действия. Но там, где эти основополагающие условия — мотив, цель, задача — уже существуют, развитие деятельности существенно зависит от возможностей восприятия, от уровня сенсорного развития. Слабое развитие восприятия оказывается также одной из причин замедленного и несвоевременного перехода от одного вида деятельности к другому, несомненно весьма отрицательно сказывающегося на всем ходе психического развития ребенка.

Недостаточное понимание роли разных факторов в развитии деятельности приводит в ряде случаев к тому, что при обучении детей с нарушениями интеллекта не используются все возможности коррекции развития, делаются неправомерные попытки фактически «перескочить» через некоторые этапы, сократив их не за счет формирования, а за счет своеобразного игнорирования. Примером таких попыток может служить стремление перевести умственно отсталых детей на уровень сюжетно-ролевой игры (прерывая развитие предметно-игровых действий и процессуальной игры, направленных на овладение предметными действиями, имеющих свои мотивы, необходимые для ее развития и обеспечивающие в дальнейшем полноценное развитие как самой игры, так и других видов деятельности). Не овладевшие средством осуществления предметной деятельности — дети искусственно переводятся на формальное овладение средствами интеллектуальной деятельности, что фактически не ведет к развитию как самой игры, так и других видов деятельности. Между тем, имеется другой путь — максимальное формирование и поощрение развития самой предметной деятельности на базе возникновения соответствующей потребности и развития восприятия.

Хотя все виды деятельности имеют общую структуру, каждый из них имеет свою специфику, свои законы развития и возрастные возможности.

Формирование всех видов детской деятельности в специальном дошкольном учреждении происходит на специальных занятиях, а затем переносится в свободную деятельность детей.

§ 2. Развитие и формирование предметной деятельности, элементов трудовой деятельности

Мы уже знаем, что без специального обучения предметная деятельность становится у умственно отсталых детей ведущей лишь к старшему дошкольному возрасту. Вместе с тем, она является исходной при формировании других ее видов. Поэтому обучение предметным действиям и ее формирование оказывается одной из центральных задач в коррекционной работе специального детского сада. Обучение предметным действиям проводится на занятиях по самообслуживанию, по развитию игры, по ознакомлению с окружающим миром, на всех видах занятий по трудовому воспитанию и в процессе проведения всех режимных моментов детского сада. Не следует думать, что при активной коррекционной работе можно закончить формирование предметной деятельности на I—II годах обучения. Эту работу необходимо проводить постоянно в течение всех четырех лет обучения.

На дальнейшем усвоении действий с предметами, на усвоении способов их употребления, закрепленных в человеческом обществе, базируется возникновение элементов трудовой деятельности.

Овладение элементами трудовой деятельности является прямым продолжением развития предметной деятельности ребенка, делает для ребенка социально значимыми сами предметные действия и требует нового уровня овладения предметными и орудийными действиями.

Овладение элементами трудовой деятельности оказывается не простым делом для дошкольников с нарушениями интеллекта. Уже самообслуживание включает в себя ряд весьма сложных по своей структуре навыков, которыми должны овладеть дети. Для ребенка здесь может возникнуть два затруднения: в определении и усвоении последовательности операций и в овладении каждой из них. В данном случае ребенок уже не может остаться на уровне понимания функционального назначения предметов или приблизительного знания состава действия. Он должен овладеть как структурой действия, так и каждой составляющей его операцией. Таким образом, возникновение трудовой деятельности играет большую роль в усвоении умственно отсталым ребенком опыта действий с предметами, способствует пониманию роли каждого отдельного действия и его логической последовательности.

Формирование элементов трудовой деятельности осуществляется на специальных занятиях и в быту, и ведется в двух направлениях. С одной стороны, детей знакомят с трудом взрослых, с ролью труда в жизни всего общества, воспитывают уважение к труду взрослых. С другой стороны, трудовое воспитание ведется при организации практической деятельности детей — при формировании навыков самообслуживания, на занятиях: по ручному труду, в процессе хозяйственно-бытового труда и труда в природе.

Детей специально знакомят с разными профессиями взрослых. Им не только рассказывают, но и показывают, как они трудятся: сначала в ближайшем окружении, в повседневной жизни (вот трудится няня, дворник, воспитатель, повар, врач). Затем детей знакомят с тем, как трудятся взрослые за пределами дошкольного учреждения. Детей ведут на стройку, в ателье, на почту, в магазин, в школу. При этом каждый раз объясняют, какое значение для всех людей имеет труд каждого. В самом деле, если не придет на работу повар детского сада, все дети останутся голодными. А вот теперь, когда повар

работает, все будут накормлены сытно, вкусно. А шофер автобуса? Скольких людей он отвезет на работу и с работы, скольких пап и мам привезет к детскому саду, чтобы они могли забрать домой своих детей!

Такое ознакомление с трудом, с его социальной значимостью нужно проводить с детьми систематически.

Огромную помощь в понимании значения труда, в усвоении знаний о людях разных профессий может оказать игра, в которой дети под руководством педагогов и воспитателей будут обыгрывать полученные во время наблюдений впечатления, поочередно выполняя роли шофера, продавца, парикмахера и т.д.

Формирование представлений о труде взрослых проводится также в процессе ознакомления детей с художественными произведениями — со сказками, рассказами, стихами, с иллюстрациями к этим произведениям, а в старших группах и со специальными диафильмами, рассказывающими о разных профессиях. Представления уточняются с помощью дидактических игр, например, «Кому что нужно?» (подбор картинок с изображением средств труда к изображению людей разных профессий), «Кого позвать на помощь?» и др.

Наряду с формированием представлений о труде взрослых проводится организация трудовой деятельности самих детей. На первых годах обучения особое место уделяется привитию навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков. Эти навыки формируются на специальных занятиях и закрепляются во время всех режимных моментов. Механизм их формирования весьма сложен, так как их усвоение требует определенного уровня развития внимания, подражания, восприятия, поэтому этот раздел трудового воспитания не теряет своего значения до конца пребывания детей в дошкольном учреждении. Если обучение навыкам самообслуживания проводится правильно, с учетом особенностей развития моторики, восприятия, внимания детей, то эти занятия способствуют также формированию у детей положительного отношения к труду, желания трудиться, умения преодолевать посильные трудности, т. е. всех тех качеств, которые необходимы для дальнейшего трудового воспитания и обучения.

Трудовое обучение осуществляется также на специальных занятиях по ручному труду, на которых дети выполняют различные поделки. На этих занятиях необходимо, помимо навыков ручного труда, создавать у детей интерес и уважение к результату своего труда. Для этого результат труда нужно выделить и сделать значимым для детей. На занятиях по ручному труду дети изготавливают поделки, которые могут служить атрибутами для, игры, средством украшения группы, подарком для младших детей или взрослых и т.п. Поделки должны быть не только индивидуальными, но и коллективными. В процессе создания коллективных поделок дети учатся работать сообща, соотносить свои действия с действиями других, результат своего труда с результатами труда своих сверстников, что составляет одну из основных сторон культуры труда.

Хозяйственно-бытовой труд вводится в специальном дошкольном учреждении на втором году обучения. Вначале он носит несложный характер — дети выполняют отдельные поручения (поливают цветы, расставляют пособия, раздают ложки перед едой и т.п.). Постепенно трудовые поручения усложняются. С третьего года обучения проводятся специальные занятия по формированию навыков хозяйственно-бытового труда и систематические дежурства детей. Дети под руководством воспитателя проводят уборку кукольного уголка, стирают кукольное белье, учатся вытирать пыль, чистить обувь и др.

Следующим видом трудовой деятельности умственно отсталых дошкольников является труд в природе. Дети ухаживают за растениями и животными в группе, трудятся на участке дошкольного учреждения.

Обучение труду играет огромную роль во всем психическом развитии ребенка, в его умственном и нравственном воспитании.

Прежде всего во всех видах труда дети приобретают определенные навыки и умения, овладевают предметными и орудийными действиями, что, в свою очередь, способствует развитию восприятия и наглядного мышления.

В процессе трудовых заданий дети учатся действовать по подражанию, образцу и словесной инструкции. Действия по словесной инструкции, сначала очень простой и короткой, а затем все более развернутой, помогают формированию детей словесной регуляции деятельности.

В труде — также мы находим большие возможности для того чтобы учить детей планировать свои действия — что будет сделано сначала, что потом, осмысливать значение последовательности действий для достижения конечного результата, к старшему дошкольному возрасту это позволяет добиться появления элементов самоконтроля.

Необходимость трудиться сообща приводит к тому, что дети начинают ощущать себя членами коллектива, рассматривать свой труд как часть общего труда, гордиться своим вкладом в общий результат. На этой основе может быть сформировано не только уважение к результату своего и общего труда, но и элементы самооценки.

Коллективный труд представляет прекрасную основу для воспитания взаимопомощи и отзывчивости и для организации поведения детей в целом.

§ 3. Формирование игровой деятельности

Первоначальной задачей педагогического коллектива является создание условий для развития игровой деятельности. Здесь важное значение имеет устройство игрового уголка в групповой комнате. Оборудование его должно учитывать возрастные интересы детей и соответствовать задачам развития игровой деятельности. Обучение игре проводится на специальных занятиях и в специально отведенное для свободной игры время, на прогулках.

В программе раздел «Игра» включает три направления обучение сюжетно-ролевой игре, подвижной и дидактической. Занятия по первому направлению проводятся учителем-дефектологом и воспитателем, по двум другим — в основном воспитателем.

На начальном этапе обучения важно создать у детей эмоциональное отношение к игрушке и данной игровой ситуации через взаимодействие со взрослым, а также формировать ориентировочную деятельность детей. С этой целью первые занятия проводятся по обыгрыванию дидактических и сюжетных игрушек.

Действуя с дидактическими игрушками разными по форме, цвету, величине, материалу, массе, звуковым свойствам, дети накапливают чувственный опыт. Это способствует развитию восприятия, зрительно-двигательной координации, ручной и мелкой моторики. Действия с дидактическими игрушками (пирамидки, матрешки, кубики-вкладыши, башенки, совочки и т.п.) оказывают особое воздействие на психическое развитие ребенка, т.к. действуя с ними он приобретает необходимые знания об окружающем мире.

На занятиях по обыгрыванию игрушек используются кошки, собачки, зайцы, мишки и т.д., которые способствуют развитию у детей функции общения, оказывают воздействие на нравственное воспитание личности ребенка. Ребенок во время игры учится проявлять заботу об игрушке, сопереживать во всех ее событиях.

Среди сюжетных игрушек особое место занимают игрушки-куклы. Как указывал Д.Б.Эльконин, кукла — заместитель идеального друга, который все понимает и не помнит зла. Кукла это не только дочь или сынок для ребенка, это партнер по общению в игре. Поэтому на начальном этапе важно сформировать у детей эмоциональное отношение к кукле, научить воспринимать ее как заместителя человека, а затем научить детей конкретным игровым действиям с ней: кормлению, раздеванию и одеванию, укладыванию спать в кроватку, прогулке в коляске.

Особое место в руководстве педагогом игрой детей отводится формированию навыков игрового поведения. Необходимо учить их обмениваться игрушками, играть рядом, воспитывать в них доброжелательность и уступчивость.

Следующей задачей обучения игре является усвоение детьми логики развития бытового сюжета, чтобы дети понимали закономерность развития игрового действия, состоящую в том, что одно из действий является подготовительным по отношению к другому. (Например, надо чтобы ребенок понимал, что сначала нужно сварить кашу, а потом накормить ею куклу, а не наоборот).

В решении поставленной задачи целесообразно использовать два вида работы.

Во-первых, обязательно проводить наблюдение и анализ логичных действий в повседневной жизни. Эту работу лучше делать в процессе режимных моментов. Например, воспитатель обращает внимание детей на то, что они сначала вымыли руки, а потом сели есть; в спальне перед сном внимание детей заостряется на том, что они сначала разденутся, наденут пижамы, а потом лягут в кровати.

Обращение к повседневному опыту детей, активное припоминание того, как они поступают в жизни, способствуют осмыслению ими логической последовательности игровых действий.

Во-вторых, с целью усвоения детьми логики развития игровых действий необходимо систематически предлагать им выполнять последовательные игровые действия. Например, взрослый предлагает ребенку: «Давай покормим куклу кашей. Что нужно для этого сделать?»

Под руководством педагога ребенок выполняет последовательные игровые действия. Обучение, проводимое с учетом указанных методических приемов, позволяет научить детей правильно соединять отдельные игровые действия в логически связанную цепочку, создавать условия для переноса ранее усвоенных действий на новые игрушки, в другую, сходную ситуацию, что в свою очередь способствует преодолению косного стереотипа у детей с нарушениями интеллекта.

Только при развитии предметно-игровых действий может возникнуть подлинная, осмысленная сюжетная игра, которая является большим достижением в развитии игры умственно отсталого ребенка, ее необходимым этапом.

В дальнейшем проводится обучение сюжетно-ролевым играм.

Именно этот вид игр воплощает в себе наиболее значимые и существенные черты игры как деятельности. В них ребенок перевоплощается в различные персонажи, роли, действует в воображаемой ситуации, оперирует множеством разнообразных игрушек их заместителей. Главным моментом сюжетно-ролевой игры является воспроизведение деятельности взрослых людей, их отношений. Через игру происходит познание дошкольником различных сфер человеческой деятельности, осваиваются разнообразные способы общения людей друг с другом.

Вначале детям предлагают роли, которые наиболее близки им по содержанию. Это роли взрослых, с которыми они общаются в повседневной жизни (мамы, воспитательницы, музыкального руководителя). При этом важно, чтобы дети в ходе обучения не только поняли, что именно он должен делать в соответствии с принятой ролью, но и верно отразил отношения, существующие в жизни.

Формирование игровой деятельности у умственно отсталых детей должно проходить в тесной связи с расширением представлений у них о явлениях социальной жизни. На этом этапе занятия направлены на накопление, обобщение и закрепление полученного социального и эмоционального опыта, с нравственными нормами и человеческими чувствами. Процесс ознакомления умственно отсталых детей с социальными явлениями осуществляется разными методами: экскурсии, наблюдения за взаимоотношением людей в трудовой деятельности, чтение художественной литературы, просмотр диафильмов и кинофильмов, беседы. В этот период большое внимание уделяется умению детей действовать сообща в игровых ситуациях, согласовывать свои действия с действиями своих сверстников. С этой целью широко используются игры-драматизации. Именно игры-драматизации способствуют развитию у детей подлинного общения и начального этапа ролевого поведения.

Весьма важно подготовить самих детей к изображению персонажей, к правильному воспроизведению и пониманию речевого материала, создать у них эмоциональное отношение к происходящему. Для игр-драматизаций подбирают сказки, в содержании которых имеются диалоги между персонажами. Например, «Колобок», «Теремок», «Кто сказал мяу», «Под грибом», «Волк и семеро козлят» и т.д.

Одним из важных моментов в руководстве игрой детей на данном этапе является подведение к осознанию ими выполняемой в игре роли, а тем самым и подведение к подлинной ролевой игре.

В процессе проведения игры-драматизации нужно предоставить детям возможность попробовать себя в различных ролях, побуждая их максимально действовать в условиях воображаемой ситуации. Этому значительно способствует использование костюмов и различных атрибутов. Они помогают ребенку войти в роль, способствуют лучшему проникновению детей в образ персонажа и ситуацию сказки.

Большое место на занятиях отводится играм, отражающим труд взрослых. Например, «Детский сад», «Поликлиника», «Магазин» «Парикмахерская» и т.д. Для проведения каждой из этих игр требуется подготовка детей. Вначале у них формируют представления о каждой из профессий: проводят целенаправленные наблюдения за взаимоотношениями между людьми при выполнении своих профессиональных обязанностей. Затем обобщают впечатления детей в беседе, подготавливают соответствующие атрибуты для игры.

При проведении игры педагог четко должен представлять свою роль. Вначале каждой игры необходимо создать игровое настроение у детей, вызвать у них эмоциональное отношение к роли. При этом и сам педагог настраивается на игровой лад. Важно сделать обучение интересным, сохранить активность самих детей. В процессе проведения игры основное

внимание уделяется обучению детей подчинять свое поведение роли, которую он взял на себя, т.е. действовать в воображаемой ситуации. В конце занятия педагогу обязательно надо умело свернуть игру, чтобы у детей не было пресыщения к ней, и в то же время нельзя останавливать их на самом эмоциональном подъеме.

После проведения каждой игры необходимо провести с детьми беседу предлагая ответить на ряд вопросов. Во что они играли? Кто кем был? Что делал? и т.д. Такое подведение итогов дает возможность детям закрепить свое поведение в коллективной деятельности со сверстниками.

Обучение дошкольников сюжетно-ролевой игре должно включать в себя следующие этапы:

- § целенаправленное формирование представлений детей о профессии;
- § подготовка атрибутов для предстоящей сюжетно-ролевой игры;
- § проведение игры, где основную роль берет на себя взрослый;
- § развитие и углубление сюжета игры, при котором возможно его видоизменение и дополнение.

Главная цель занятий по обучению игре состоит в том, чтобы у воспитанников сформировался интерес к сюжетно-ролевым играм, включающим в себя воображаемую ситуацию, действия с предметами-заместителями, ролевое поведение.

В процессе игры у детей с нарушениями интеллекта формируется произвольность психических процессов: произвольное внимание и память. Игровая ситуация и действия в ней активизируют умственную деятельность воспитанников. В игре дети учатся действовать с предметами-заместителями, они дают им новое игровое название, учатся адекватно действовать в воображаемой ситуации. Постепенно игровые действия сокращаются, ребенок научается мыслить о предметах и действовать с ними в умственном плане. Следовательно, игра в большой мере способствует постепенному переходу ребенка к мышлению в плане представлений. Игра выступает как деятельность, в которой происходит формирование предпосылок к переходу умственных действий на более высокий этап — этап умственных действий с опорой на речь. Функциональное развитие игровых действий вливается в онтогенетическое развитие, создавая зону ближайшего развития умственных действий.

В то же время опыт игровых и особенно реальных взаимоотношений ребенка в сюжетно-ролевой игре ложится и основу особого свойства мышления, позволяющего стать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и на основе этого строить свое собственное поведение.

§ 4. Формирование продуктивных видов деятельности

Первой продуктивной деятельностью ребенка, как известно, является изобразительная и конструктивная деятельность. Возникновение их тесно связано у ребенка с восприятием предметов и явлений окружающего мира, так как то, что не воспринято, не может быть и отражено. С другой стороны, изобразительная деятельность тесно связана с другими видами деятельности ребенка.

Невозможно получить какое-либо изображение, не владея предметами и орудиями изобразительной деятельности, т.е. карандашом, кистью, ножницами, глиной, клеем, и способами их употребления. Следовательно, развитие изобразительной деятельности ребенка связано с развитием его предметной деятельности и предполагает достаточно высокий уровень развития последней.

В младшем дошкольном возрасте конструирование, лепка, рисование и аппликация тесно переплетаются с игрой.

Развитие продуктивной деятельности связано с развитием восприятия, речи, мышления, воображения, т.е. со всем психическим развитием ребенка.

У нормально развивающихся детей к началу дошкольного возраста уже накоплен определенный графический опыт, некоторый запас графических образов, правда, еще очень примитивных. Однако при этом идет активное ассоциирование изображения с обликом знакомых предметов, происходит «опредмечивание» каракулей посредством слова. Изобразительные действия сопровождаются игрой и речью.

У детей с нарушениями интеллекта, с которыми не проводится коррекционная работа по формированию изобразительной деятельности, очень часто даже до поступления в школу сохраняются однообразные, кратковременные, хаотические действия с карандашами. Эти действия не имеют изобразительной направленности, лишены игровых моментов, изображения никак не называются детьми, т.е. не связываются с окружающими предметами.

В рисунках более старших детей, обучение которых осуществляется без учета их психического развития, почти не встречается игрового и речевого сопровождения, изображения людей, животных, т.е. тех объектов, которые составляют основное содержание детского изобразительного творчества.

Трудности в овладении предметным изображением в развитии содержательной стороны рисования у дошкольников с нарушениями интеллекта тесно связаны с недоразвитием восприятия, образного мышления, предметной и игровой деятельности, речи, т.е. тех сторон психики, которые составляют основу изобразительной деятельности.

Все это обращает внимание на необходимость обучения изобразительной деятельности детей с нарушениями интеллекта на всем протяжении дошкольного детства.

Одной из основных задач начального периода является формирование мотивационно-потребностного плана деятельности. У детей вызывают желание рисовать, лепить, вырезать, наклеивать и т.д. В этом решающую роль играет пример взрослого. Педагог рисует, лепит, выполняет аппликацию на глазах у детей. Для изображения он подбирает наиболее привлекательные окружающие предметы, которые вызывают у малышей эмоциональный отклик. Помимо отдельных предметов или игрушек, педагог в своих рисунках изображает интересные события из жизни детей, прогулок, режимных моментов или эпизоды из знакомых сказок. Изображения, выполняемые взрослым мелом на доске, красками или фломастером на бумаге, довольно схематичны, отражают лишь самое существенное, процесс создания сопровождается эмоциональным словесным пояснением, обращениями к детям, выразительными жестами, движениями. При этом детям предлагают демонстрировать то, что изображено, так как персонажами в этих рисунках являются они сами или герои из интересных сказок.

Следующей задачей обучения изобразительной деятельности детей является формирование способов обследования: ощупывание перед лепкой объемных предметов, используя зрительно-двигательное моделирование формы; обведение-

выделение плоской формы перед рисованием. Эта задача реализуется при обучении детей предметному рисованию и лепке по натуре. Перед изображением педагог учит детей рассматривать объект, т.е. обследовать. Обследование проводится в определенной последовательности: от восприятия предмета в целом к вычленению его отдельных частей и основных свойств (формы, отношений по величине, расположения в пространстве, цвета). Заканчивается обследование восприятием целостного предмета. В качестве натуры используются реальные предметы, игрушки, готовые лепные поделки и др.

В ходе обследования очень важно вызвать у детей положительные эмоции к самому предмету. Этому способствует обыгрывание предмета, его целостное восприятие.

В процессе обследования натуры, а затем в ходе оценки полученного изображения воспитатель соединяет воспринятое со словом: называет предмет, который дети рисуют, их качества и свойства.

В процессе лепки и рисования с натуры, в ходе занятий аппликацией дети воспринимают пространственные отношения предметов, их частей. Представление о пространственных отношениях также закрепляется в речи детей.

Таким образом, в ходе предметного рисования и лепки дети знакомятся с пространством листа бумаги, учатся воспринимать изображение на плоскости как отражение реального пространства.

Овладение способами зрительно-двигательного моделирования формы позволяет ребенку в дальнейшем пользоваться ими при изображении, которые еще не были в его графическом опыте.

В ходе обучения педагог решает также задачи обеспечения операционально-технической стороны деятельности своих воспитанников. Эта работа связана, с одной стороны, с усвоением детьми приемов и навыков изобразительной деятельности, а с другой — выработкой у них умения самостоятельно подбирать необходимые для построения различных изображений средства.

Дети овладевают умением пользоваться карандашом, кисточкой, краской, учатся штриховать, закрашивать рисунок. В ходе овладения этими умениями и навыками развивается мелкая моторика (движения кисти, пальцев), формируется зрительно-двигательная координация, рука готовится к обучению письму.

Занятия по изобразительной деятельности имеют существенное значение в плане эстетического воспитания ребенка. Дети воспринимают специально подобранные воспитателем в качестве натуры красивые, яркие предметы, испытывают радость. Они учатся сопоставлять свои работы с натурой и тем самым правильно оценивать их, выслушивают мнения своих сверстников о сделанной работе.

Занятия по изобразительной деятельности помогают воспитанию положительных качеств личности: усидчивости, внимания, умения доводить до конца начатое дело.

Вслед за предметным рисованием и лепкой с натуры проводится предметное рисование и лепка по представлению.

Опираясь на образы восприятия, полученные во время занятий с использованием натуры, воспитатель учит детей изображать предметы по описанию. Эти занятия способствуют формированию умения оперировать имеющимися образами-представлениями, восстанавливать их по слову. Такие занятия способствуют формированию взаимосвязи сенсорного и речевого развития детей, а также, с другой стороны, позволяют осуществить контроль за усвоением ребенком слов и выражений, данных ему в процессе лепки и рисования с натуры.

Во время занятий по представлению продолжается знакомство детей с ориентировкой на листе бумаги, привитие детям навыков работы с карандашом, кисточкой, ножницами, усвоение приемов изобразительной деятельности. Эти занятия вносят большой вклад и в воспитание положительных качеств личности ребенка.

Переход к сюжетному рисованию знаменует собой возникновение новых возможностей. Речь идет о более полном восприятии окружающего (восприятие отношений предметов в пространстве и действий). При этом ребенок изображает воспринятое не непосредственно в момент восприятия, а отсрочено — по представлению.

Сюжетное рисование по текстам сказок предполагает уже такой уровень развития представлений, при наличии которого ребенок оказывается в состоянии изображать по словесному описанию ситуации, с которыми он непосредственно не встречался.

В результате целенаправленной работы по обучению детей рисованию и лепке с натуры и по представлению становится возможным начать работу по замыслу. Работа над формированием замысла теснейшим образом перекликается с работой по обучению предметному, а затем сюжетному рисованию и лепке. Образы, накопленные ребенком в процессе работы с натуры и по представлению, по-новому используются ребенком в изображениях по собственному замыслу. На этих занятиях воспитатель учит ребенка вспоминать, какие предметы и ситуации он видел, изображал, обращает внимание на их разнообразие и т.п.

Все эти виды занятий способствуют развитию памяти ребенка, в частности, произвольного запоминания, что чрезвычайно важно для всего последующего обучения не только в детском саду, но и в школе.

Со всеми этими занятиями тесно переплетаются занятия по аппликации, которые помогают детям объяснить, как объемная форма изображается в плоскости, они дают возможность обратить внимание детей на соотношения величин, позволяют решать задачи сенсорного воспитания. Кроме того, занятия вносят большой вклад в эстетическое воспитание ребенка, так как дети учатся воспринимать и подбирать сочетания цветов и т.д.

В процессе занятий по конструированию у детей необходимо сформировать интерес к этому виду продуктивной деятельности, желание самим создавать постройки для игры. С этой целью педагог на глазах у детей строит различные предметы, которые тут же включаются в совместную игру. При этом педагог действует эмоционально, вызывая у воспитанников ответный эмоциональный отклик. Процесс конструирования сопровождается объяснениями, комментированием, игровыми действиями. Речевое сопровождение включает все виды коммуникативных высказываний: вопросы, побуждения, сообщения. Наблюдая за деятельностью взрослого, дети знакомятся с предметной и функциональной сторонами конструирования.

Особое внимание педагог уделяет формированию у детей представления о связи предмета со всеми видами изображений. Он не только строит, но тут же рисует, наклеивает на бумагу, показывая тем самым, что каждый объект может быть изображен в графической, аппликативной, конструктивной формах. Это помогает ребенку понять единство предмета и всех его изображений, познакомиться с различными видами моделирования его образа.

Для создания предпосылок к самостоятельному конструированию детям показывают также, что предметы одного функционального назначения (например, здание детского сада) могут иметь разные конструкции, т.е. построены по-разному, но в тоже время отвечать общим требованиям (иметь небольшую высоту, много входов и т.д.). Демонстрируя разнообразные постройки на одну и ту же тему, педагог проводит пропедевтическую работу по преодолению у детей с нарушениями интеллекта склонности к стереотипному воспроизведению одного и того же вида конструкции. Это нужно для того, чтобы в собственной деятельности дети стремились и хотели использовать различные конструктивные материалы.

На начальных этапах одним из основных методов обучения является подражание действиям взрослого. Действия по подражанию предполагают буквальное следование ребенка за взрослым, воспроизведение его действий без отсрочки. Дети видят каждый элемент строительного набора, который находится в руках педагога, а также куда он их устанавливает. При затруднениях используется совместные действия взрослого с ребенком. Затем постройки обыгрываются.

В дальнейшем учат детей выполнять конструкцию по образцу. Конструирование по образцу основано на самостоятельных действиях детей и на реализации тех представлений, которые формируются в результате направленного обследования, анализа образца под руководством педагога. В начале обучения используются только несложные объемные образцы с видимыми составляющими элементами. Изучение образца под руководством взрослого проводится в определенной последовательности. Анализ образца представляет собой специально организованное его рассматривание, осуществляемое под руководством педагога. Педагог руководит восприятием детей, помогает им правильно, полно адекватно воспринимать существенные свойства предмета с точки зрения конструктивных способностей.

Анализ образца начинается с целостного восприятия объекта. Дети называют его, затем переходят к выделению основных опорных частей. Выделение основных частей в конструкции (образец) желательно производить в той последовательности, которая соответствует очередности исполнительских операций. После определения главных частей переходят к деталям в постройке. Во время рассматривания деталей взрослый подчеркивает их значение в предмете. Следующим этапом обследования образца является определение формы каждого элемента и подбор нужных соответствующих этим элементам строительных деталей. При этом педагог использует вспомогательные движения: обведение каждой выделяемой части предмета или конструкции по контуру. После подбора необходимых строительных деталей педагог привлекает внимание детей к последовательности выполнения постройки.

В дальнейшем дети учатся конструировать по графическому образцу. С этой целью им предлагают различные конструкторы, сборно-разборные игрушки.

В старших группах дети выполняют постройки по представлению (по словесному описанию). Каждый из этих приемов используется в зависимости от уровня развития детей и той конкретной коррекционной задачи, которую ставит педагог на определенном занятии.

Опыт обучения детей с нарушениями интеллекта конструированию показал, что они оказываются способны при правильной организации коррекционной работы овладеть начальными действиями со всеми видами моделей.

Таким образом, при особой организации и коррекционной направленности обучения дети с нарушениями интеллекта оказываются способны выполнять предметные, изображения, а также отражать несложное содержание, связанное с их жизненным опытом.

Вопросы и задания

1. Назовите виды деятельности ребенка дошкольного возраста.
2. Какие предпосылки необходимы для того, чтобы деятельность в дошкольном возрасте развивалась нормально?
3. Как формируются предпосылки предметной, игровой и трудовой деятельности на первом году обучения детей с нарушениями интеллекта?
4. Какое принципиальное отличие в формировании деятельности детей с нарушениями интеллекта от детей в норме?
5. Определите пути формирования предметной деятельности у дошкольников с нарушениями интеллекта.
6. Охарактеризуйте этапы формирования игровой деятельности у дошкольников с нарушениями интеллекта.
7. Расскажите о том, как организуется трудовая деятельность детей в специальном дошкольном учреждении. 8. Расскажите о методических приемах формирования изобразительной деятельности детей в специальном дошкольном учреждении.

Литература

1. Гаврилушка О.П. Обучение изобразительной деятельности умственно отсталых дошкольников (2-ой год обучения). / Сб. Коррекционно-воспитательная работа в специальных дошкольных учреждениях // Под ред. Н.Г.Морозовой. — М., 1976. - С. 34-40.
2. Гаврилушкина О.П. Организация подготовительного периода к обучению умственно отсталых дошкольников изобразительной деятельности. // Дефектология. — 1975. — № 3. — С. 79—85.
3. Гаврилушкина О.П. Развитие изобразительной деятельности умственно отсталых детей дошкольного возраста. / В сб. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта. // Под ред. Л.П.Носковой — М., 1984. - С. 47-64.
4. Гаврилушкина О.П., Соколова ЯД. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. — М., 1987.
5. Гаврилушкина О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей. — М., 1991.
6. Кулеша Эва. Освоение предметных действий умственно отсталыми детьми. // Дефектология. — 1989. — № 3. — С 65—68.
7. Соколова Н.Д. О содержании и методах трудового воспитания в старших группах специального детского сада для умственно отсталых детей. / Сб. Вопросы воспитания и обучения аномальных детей дошкольного возраста. // Под ред. Л.П.Носковой. — М., 1980. — С. 3—13.

8. Соколова НД. Развитие игровой деятельности умственно отсталых дошкольников в процессе целенаправленного обучения. / В сб. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта. // Под ред Л.П.Носковой. - М., 1984. - С. 30—46.

9. Шинкаренко Г.И. Развитие самостоятельности умственно отсталых дошкольников (на занятиях по формированию навыков самообслуживания). / Сб. Воспитание аномальных детей в дошкольных учреждениях. // Под ред. Н.Г.Морозовой. — М., 1978. -С. 50-56.

Глава 9. ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЛИЧНОСТИ

В отечественной дошкольной педагогике определено, что центральной фигурой воспитательного процесса является ребенок, его личность. Дошкольное воспитание призвано обеспечить ребенку чувство психологической защищенности — его к миру, радости существования (психологическое здоровье); формирование начал личности (базис личностной культуры); развитие его индивидуальности. Воспитывающий не подгоняет развитие каждого ребенка к заранее известным канонам, а предупреждает возникновение возможных тупиков личностного развития; координирует свои ожидания и требования, предъявляемые ребенку, помочь максимально полно развернуть замечаемые в ходе общения возможности его роста — не «запрограммированность», а содействие развитию личности. Знания, умения и навыки рассматриваются при этом не как цель, а как средство полноценного развития личности.

В дошкольном детстве ребенок приобретает основы личностной культуры, ее базис, соответствующий общечеловеческим духовным ценностям.

В состав базиса личностной культуры включается ориентировка ребенка в четырех основных сферах действительности — природа; предметах, созданных руками человека; явлениях социальной жизни; явлениях собственной жизни и деятельности, в себе самом.

Процессы обучения и воспитания в дошкольном возрасте могут быть разделены только условно. Фактически это две стороны единого процесса. Одна из этих сторон — освоение мира и основанное на нем развитие познавательных, эмоциональных, а затем и элементарных волевых процессов и качеств; другая сторона — формирование отношения к познаваемому, системы ценностей, составляемой предпосылку будущего мировоззрения.

Базис личностной культуры — собственно человеческое начало в человеке. Средоточие общечеловеческих ценностей (доброта, красота, истина и др.) и средств жизнедеятельности (представления о действительности, способы активного воздействия на мир, проявления эмоционально-оценочного отношения к происходящему).

Становление базиса личностной культуры означает, что ребенок приобщается именно к общим, непреходящим человеческим ценностям, а не к тому, что может представляться ценным некоторому кругу людей, в некотором регионе и в некоторые моменты времени. Ребенок приобщается к универсальным (всеобщим) средствам жизнедеятельности людей.

Становление личности складывается в дошкольном детстве не одновременно и находится в постоянном изменении и развитии.

В дошкольный период детства на основании оценок окружающих — взрослых и сверстников — у ребенка возникает образ самого себя, своего «Я». Этот процесс сопровождается отделением самого себя и своей деятельности от взрослого, появлением собственных желаний, стремлением к самопознанию.

У ребенка возникает осознание своего места в системе отношений со взрослыми, стремление к осуществлению общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. В то же время он начинает понимать ограниченность своих возможностей, понимать, что ему еще нужно учиться. Важнейшей чертой формирующегося самосознания ребенка является чувство собственного достоинства, которое наиболее ярко проявляется в умении соблюдать известную дистанцию между собой и окружающими детьми и взрослыми. Достоинство выступает уже в дошкольном возрасте как ценное качество личности, которое требует поддержки и охраны.

Формирование личности ребенка с нарушениями интеллекта также является центральной задачей всего коррекционно-воспитательного процесса.

Исходным положением педагогической работы с детьми изучаемой категории является принцип единства диагностики и коррекции развития.

Коррекционно-воспитательный процесс с детьми с нарушениями интеллекта возможен только на основе комплексной диагностики и анализа социальной ситуации развития ребенка. Комплексная диагностика позволяет выявить состояние всех линий развития ребенка с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Психолого-педагогическое обследование учитывает психологические новообразования, ведущую деятельность и уровень развития типичных видов деятельности. В анализе социальной ситуации развития рассматривается соотношение уровня требований и уровень ожиданий со стороны родителей и возможностей, которыми располагает ребенок для выполнения этих требований.

Первоначальным этапом коррекционной работы является психолого-педагогическая помощь специалиста в формировании у родителей адекватных навыков взаимодействия со своим ребенком, где основным условием является установление полного взаимопонимания между взрослыми призванными воспитывать ребенка. На основе данных диагностического обследования ребенку предъявляются единые требования в семье и в дошкольном учреждении.

В дальнейшем важным условием развития положительных, личностных качеств ребенка является создание реальной ситуации успеха в процессе сотрудничества со взрослыми. Это возможно только тогда, когда взрослые знают, с одной стороны, познавательные способности ребенка, а с другой — способы его усвоения общественного опыта (совместные действия, использование жестовой инструкции, умение действовать по подражанию, работать по образцу и словесной инструкции).

Коррекционно-педагогическая работа строится с учетом личностно-ориентированного подхода к каждому ребенку, с учетом генетического хода личностного развития нормально развивающихся детей, а также учета развития ведущей деятельности и типичных видов детской деятельности.

Основное внимание в коррекционно-воспитательном процессе в специальном (коррекционном) дошкольном учреждении уделяется формированию у воспитанников навыков правильного поведения, усвоению нравственных норм и формированию личностных качеств.

Рассмотрим подробнее как происходит формирование навыков правильного поведения и первичных представлений о нравственных нормах у воспитанников специальных дошкольных учреждений.

В основе усвоения нравственных норм и овладения навыками правильного поведения лежат нравственные чувства, нравственные представления и привычка к правильному поведению. Нравственные чувства — эмоциональный отклик на добро и зло, удачи и неудачи, трудности и успехи и т.п. — появляются у нормально развивающихся детей очень рано, еще в младенческом возрасте. Они являются первой основой общения ребенка со взрослыми — источником удовлетворения его органических потребностей и появления эмоциональных реакций. У детей с нарушениями интеллекта, как известно, эмоциональный фон значительно снижен, эмоциональный контакт со взрослыми часто оказывается нарушенным и к моменту прихода в дошкольное учреждение нравственные чувства не только не развиты сами по себе, но и не имеют достаточных предпосылок для своего развития.

Не лучше обстоит дело и с нравственными представлениями, так как стихийно, без специального направленного воздействия дети с нарушениями интеллекта их не усваивают.

Как правило, не соответствует возрастной норме и само поведение детей с нарушениями интеллекта.

Все эти особенности определяют собой принципы подхода к процессу воспитания дошкольников с нарушениями интеллекта.

В первую очередь необходимо организовать поведение детей.

Это вполне возможно в связи с тем, что, как мы уже говорили, дети с нарушениями интеллекта хотят соответствовать предъявляемым к ним требованиям, заслужить похвалу взрослого, избежать неуспеха. Поэтому, правильно сочетая посильные требования к поведению с показом, речевой инструкцией, поощрением правильных поступков и оценкой неправильных, можно в достаточной мере упорядочить их поведение и постепенно формировать у них привычку организованного, правильного поведения.

Однако эти привычки правильного поведения не могут стать подлинно нравственными, если параллельно не будет проводиться работа по формированию нравственных представлений и на их основе нравственных чувств.

Такой подход к нравственному воспитанию является специфическим, он обусловлен особенностями развития ребенка с нарушениями интеллекта. При нормальном развитии возникновение нравственных чувств предшествует формированию нравственных представлений и навыков нравственного поведения.

Формирование привычек правильного поведения не может быть выделено в особый вид занятий. Оно происходит повседневно, в процессе проведения режимных моментов и занятий, во всех видах детской деятельности. Так, во время одевания детей на прогулку или умывания воспитатель учит их действовать спокойно, в определенном порядке, не мешать друг другу, при необходимости ждать своих сверстников, не отталкивать их, обращаться за помощью и оказывать ее; в игре с первого же дня детей приучают не вырывать игрушки друг у друга, играть рядом, а затем и вместе, подчинять свои действия требованиям ситуации, не наносить друг другу вреда; на занятиях дети учатся действовать последовательно, выполнять требования к длительному сосредоточению внимания, к подчинению своих желаний определенным условиям, сдержанности, произвольности поведения и т.п. Во всех этих случаях дети учатся действовать в соответствии с требованиями, которые предъявляют к ним взрослые.

Нравственные представления в повседневной жизни детьми усваиваются с трудом. Они требуют коррекционной работы.

Детей нужно специально знакомить с нравственными и безнравственными поступками, объяснять их смысл, показывать необходимость нравственных поступков, давать им оценку. Так, например, детей нужно учить сопереживать друг другу, понимать, когда кто-нибудь из них оказывается в трудной ситуации и нуждается в помощи, показывать им, что помощь обязательно надо оказывать, что это и есть хороший, нравственный поступок. Но такого ознакомления недостаточно, потому что полученные таким образом представления могут оказаться формальными и не реализоваться в конкретной ситуации. Например, ребенок с нарушениями интеллекта может знать, что нужно помочь товарищу, если тот упал и нуждается в помощи. Когда такая ситуация изображена на картинке или в рассказе, он говорит, что мальчик упал, ему нужно помочь подняться. Но на прогулке спокойно проходит мимо упавшего и плачущего сверстника. Такой пример говорит о формальном усвоении нравственных представлений. Чтобы нравственные представления детей с нарушениями интеллекта стали подлинными, действенными, необходимо использовать все подобные ситуации, привлекая к ним внимание детей, организуя их помощь и оценивая ее. Кроме того, необходимо специально создавать ситуации, в которых практически реализуются нравственные представления, полученные детьми в процессе занятий.

Еще более сложным оказывается формирование нравственных чувств. Адекватные нравственные чувства у ребенка могут возникнуть лишь на базе адекватных и осмысленных нравственных представлений. Они связаны с правильной оценкой ситуации. Между тем оценка ситуации часто оказывается у дошкольников с нарушениями интеллекта неверной. Так, в случае, когда в группу пришла новенькая девочка и заплакала, потому что ушла ее мама, дети, вместо того чтобы поделиться с ней игрушками, отвлечь, стали над ней смеяться и утверждать, что она плохая. Причиной этого было то, что дети уже усвоили, что плакать — плохо, а проанализировать вновь возникшую ситуацию не могли. Поэтому у них не возникли правильные нравственные чувства и поступки. Воспитателям и педагогам необходимо постоянно анализировать с детьми реальные ситуации, обращать внимание на их подлинный нравственный смысл, организовывать правильную реакцию и поступки детей. Каждый такой случай должен быть предметом обсуждения для оценки.

Особенно это важно на первых этапах пребывания в дошкольном учреждении, когда дети впервые входят в коллектив. До поступления в специальное учреждение у большинства детей либо совсем нет опыта вхождения в коллектив, либо этот опыт негативный, так как раньше они были «не принятыми» сверстниками.

Вхождение в коллектив идет двумя путями. С одной стороны, при проведении режимных моментов и коллективных занятий дети становятся участниками коллективной деятельности, строго регламентированной взрослыми. С другой стороны, коллективные взаимоотношения складываются в свободной деятельности детей.

Прежде всего дети учатся коллективным взаимоотношениям в деятельности, организованной взрослыми. Даже на самом первом начальном этапе, когда дети учатся вместе садиться за стол, не толкая друг друга, есть из своей тарелки, не мешая другому, не посягая на его пищу, они уже становятся членами данного коллектива, учатся коллективным взаимоотношениям. Например, отмечаются случаи, когда дети на первых порах могут съесть еду не только свою, но и соседа; дети не реагируют на общую инструкцию воспитателя, обращенную ко всему коллективу, т.е. не осознают себя составной частью коллектива.

Если воспитатель говорит: «Дети, подойдите все ко мне», то дети не двигаются с места. В таких случаях необходимо перечислить всех детей по именам («Петя, Таня, Коля, подойдите ко мне»).

Такое положение длится недолго, около месяца, — дети быстро привыкают к требованиям взрослого и в привычной ситуации уже ведут себя как члены коллектива. Однако задача дальнейшего приучения детей к действиям в коллективе на этом не кончается. Взрослые на протяжении всего периода пребывания ребенка в дошкольном учреждении воспитывают умение быть членом детского коллектива — соотносить свои действия с действиями других, подчинять свои желания общим целям, принимать участие в общей деятельности. Со временем меняются формы работы и уровень требований. Дети начинают учиться действовать не только рядом, но и совместно, осознавать свою роль в коллективной деятельности. Это тоже происходит в процессе занятий, под непосредственным руководством и контролем взрослого. Особое место занимают здесь занятия по бытовому труду, труду в природе, изготовление коллективных поделок, рисунков, конструкций. При этом необходимо заранее рассказать детям о результате общего труда и о роле каждого в получении этого общего результата, точно и четко распределить обязанности, дав каждому ребенку посильное поручение. По окончании работы нужно оценить не только весь полученный результат, но и оценить вклад каждого.

Совместная деятельность и понимание своей роли в ней достигается у детей изучаемой категории не сразу. Эта работа требует целенаправленности и постепенности. Так, например, в конце второго года обучения воспитатель дал детям задание: построить улицу. Каждый должен построить свой дом на этой улице. Первоначально дети не поняли общую задачу, а осознали только свою, частную. Строя свой дом, они часто мешали друг другу, разрушая при этом соседние дома, если они оказывались у них на пути. При этом свой дом оберегали, заслоняя обеими руками от соседей. Воспитателю пришлось остановить «строительство» и еще раз объяснить детям общую задачу, подчеркнув, что для улицы нужны все дома, иначе улицы не получится. После этого поведение детей изменилось. Когда улица была готова, воспитатель подчеркнул, что у них получилась красивая улица потому, что все дети строили ее вместе, дружно. Дети испытали подлинную радость коллективного труда.

Необходимо повседневно упражнять детей в совместной работе. Наряду с организованной взрослым коллективной деятельностью возникает и свободная совместная деятельность детей. Прежде всего она появляется в совместной игре.

Дети с нарушениями интеллекта не играют вместе. Играя рядом, они часто проявляют агрессивные наклонности: вырывают друг у друга игрушки, разрушают постройки и т.п. Поэтому первой задачей является научить их спокойно играть рядом, не вырывать друг у друга игрушки, не причинять вреда другому. Лишь постепенно дети начинают играть не только рядом, но и вместе. Вхождение детей в коллектив в свободной деятельности тоже проходит под воздействием взрослого. Но здесь воздействие имеет другие функции — взрослый не должен регламентировать сами действия детей, распределение обязанностей, а потом и ролей между ними.

Вначале педагог разделяет обязанности: один ребенок подвозит кубики на машине, а другой их выгружает; один кормит куклу, а другой раздевает и кладет ее спать. Конечно, воспитатель может сказать ребенку, который возит кубики, что он «шофер», а тому, который их разгружает, — что он «строитель». Однако это не меняет сущности игры: называя себя шофером или строителем, дети еще не понимают и не могут отразить в игре взаимоотношения между шофером и строителем. Поэтому вначале воспитатель разделяет обязанности, а не обучает сюжетно-ролевой игре. Задача заключается в том, чтобы помочь детям осмыслить их действия как коллективные: «Как хорошо! Вова возит кубики, а Таня выгружает, так вы быстро все перевезете и сможете вместе построить дом».

По мере обучения взаимоотношения в свободной игре усложняются. Увеличивается количество партнеров, появляются роли, усложняется сюжет. Здесь особенно важно следить за тем, чтобы коллективные взаимоотношения складывались неформально. Дети с нарушениями интеллекта очень склонны к заучиванию ситуации со стандартным набором ролей и столь же стандартным рисунком каждой роли. Как правило, такой рисунок бывает подсказан взрослым, заучен во время занятий в игре и перенесен в свободную деятельность без изменений. В таких случаях подлинное участие в коллективной деятельности в действительности может и не возникнуть. Настоящие взаимоотношения детей будут проявляться за пределами игры. Видимое благополучие взаимоотношений в игре может обмануть воспитателей. Например, в игре дети могут быть вежливыми по отношению друг к другу, уступчивыми, но за пределами ее действовать агрессивно.

Развитие коллективных взаимоотношений способствует формированию у детей с нарушениями интеллекта взаимопомощи и отзывчивости. Но, как выяснилось, для того чтобы у воспитанников специального дошкольного учреждения появились эти черты личности, нужно проводить с ними постоянную работу.

Взаимопомощь и отзывчивость у детей с нарушениями интеллекта имеют характерные особенности, связанные с общими отклонениями в развитии их нравственных представлений и нравственного поведения.

Формальное усвоение дошкольниками с ограниченными возможностями морально-этических знаний препятствует выделению и осознанию наблюдаемых в повседневной жизни этических ситуаций.

Дети с нарушениями интеллекта не только не умеют оказывать помощь, но часто не умеют и принимать ее. Например, если один ребенок долго не может справиться с порученным делом — убрать игрушки на место — и в помощь ему воспитатель посылает другого ребенка, то первый принимает как замену, а не как помощь, и сам уходит. Чтобы ликвидировать такое положение, нужно проводить работу в нескольких направлениях.

Прежде всего повседневно анализировать и обобщать опыт самих детей, стараясь не пропускать ни одной ситуации, в которой нравственные нормы соблюдаются или нарушаются. Если ребенок, чтобы взять свое пальто из шкафа, отталкивает другого ребенка, его поступок не должен пройти незамеченным. Если же высокий мальчик помог снять пальто с крючка другому ребенку, то его поступок должен быть одобрен. Более того, когда все дети будут готовы к выходу на прогулку, необходимо в двух-трех фразах обсудить моменты отзывчивости и взаимопомощи, которые наблюдались только что. Но и этого мало. Взаимопомощь детей надо постоянно организовывать и поощрять. Очень часто бывает, к примеру, что воспитатель сам завязывает шарфы всем детям. Вместе с тем он может поручить детям завязывать шарфы друг другу, при этом фиксировать внимание детей на том, что это и есть оказание помощи. При таком подходе у детей вырабатывается образец нравственного поведения, основанного на отзывчивости и взаимопомощи, желание соответствовать этому образцу.

В дальнейшем, когда такой образец будет сформирован на доступном детям материале, их представления необходимо обогащать и расширять с помощью литературных примеров — сказок, рассказов, вырабатывать социальные мотивы поведения, желание быть полезным не только друг другу, но и обществу.

На всех этапах нельзя забывать о том, что полученные знания, даже те, о которых ребенок может правильно рассказать, нужно специально переносить в реальную жизнь детей, — уделять особое внимание переносу усвоенных на занятиях и в игре нравственных представлений в реальную жизнь самих детей.

Другой стороной нравственного воспитания является формирование эмоционально-волевой сферы ребенка. Для того чтобы он мог учиться, трудиться, правильно вести себя в обществе, необходимо воспитывать у него волевые качества: умение действовать целенаправленно, преодолевать посильные трудности. Воспитывать возможность правильно относиться к оценке действий, поведения, результатов их деятельности, адекватно реагировать на успех и неуспех, подводить детей к правильной самооценке.

Все эти качества воспитываются с первого дня пребывания ребенка в дошкольном учреждении. Если весь воспитательно-образовательный процесс построен правильно, то никаких дополнительных специальных мероприятий по формированию целенаправленной деятельности детей, правильного отношения к оценке со стороны взрослых и сверстников, а также элементов самооценки проводить не приходится. Постепенное наращивание трудностей в занятиях, в самообслуживании, в разных видах деятельности ведет детей к умению преодолевать посильные трудности, формирует у них волевые процессы. Если задачи обучения подобраны правильно, дети под руководством педагогов и воспитателей доводят начатое дело до конца, что способствует появлению у них целенаправленной деятельности. Правильная организация учебного процесса способствует формированию произвольности поведения в целом: появлению произвольного внимания, подражания, запоминания. Систематическая доброжелательная оценка реальных успехов и достижений, анализ ошибок и помощь в их преодолении учат детей правильно относиться к оценке со стороны других людей, понимать, что оценка помогает им в овладении знаниями, навыками и умениями, а не является самоцелью, что ее не надо бояться, напротив, нужно понять, на чем она основана. В конечном итоге правильное отношение к оценке подводит детей к формированию первых элементов правильной самооценки, к возможности соотносить с ней свои действия.

Одной из основных задач нравственного воспитания — воспитание готовности к труду. Трудолюбие, потребность трудиться являются одним из главных свойств личности человека. Все эти качества необходимо прививать воспитанникам специальных дошкольных учреждений.

Педагоги и родители должны прививать детям потребность трудиться, умение находить удовлетворение и радость в труде, трудиться в коллективе, воспитывать чувство гордости за результат своего личного труда и труда сверстников. Любовь к труду предполагает определенный комплекс личностных свойств и качеств, где важное место занимает интерес к порученному делу, добросовестность, ответственность, настойчивость в достижении намеченных целей.

В труде большие возможности для того чтобы учить детей планировать свои действия: что будет сделано сначала, что потом, осмысливать значение последовательности действий для достижения конечного результата, что к старшему дошкольному возрасту позволяет добиться и появления элементов самоконтроля.

Необходимость трудиться сообща приводит к тому, что дети начинают ощущать себя членами коллектива, рассматривать свой труд как часть общего труда, гордиться своим вкладом в общий результат. На этой основе может быть сформировано не только уважение к результату своего и общего труда, но и элементы самооценки.

Коллективный труд представляет прекрасную основу для воспитания взаимопомощи и отзывчивости и для организации поведения детей в целом.

Многолетний опыт показывает, что важные личностные качества - эмоциональное отношение ко взрослому, принятие помощи, желание сотрудничать со взрослыми, целенаправленные совместные действия со сверстниками — удается сформировать у дошкольников с нарушениями интеллекта только в том случае, когда ребенок реализует свои возможности в доступной для него деятельности, попадая в ситуацию познавательного интереса. Наряду с развитием познавательных мотивов возникают и социальные мотивы, которые регулируют поведение ребенка в обществе.

Вопросы и задания

1. Что лежит в основе усвоения нравственных норм?
2. В чем заключаются особенности формирования нравственных норм поведения дошкольников с нарушениями интеллекта?
3. Расскажите о коллективных взаимоотношениях детей в группе специального детского сада.
4. Может ли быть сформирована у ребенка с нарушениями интеллекта целенаправленная деятельность в дошкольном возрасте?
5. Расскажите о формировании личностных качеств детей с нарушениями интеллекта в процессе воспитания и обучения в специальных дошкольных учреждениях.
6. Каковы задачи трудового воспитания в специальных дошкольных учреждениях?

Литература

1. Катаева А.Л. Влияние обучения на формирование личности аномального ребенка. / Сб. Воспитание аномальных детей в дошкольных учреждениях. // Под ред. Н.Г.Морозовой. — М., 1978. - С. 13-20.
2. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников // Под ред. Л.П.Носковой. — М., 1989.
3. Морозова Н.Г. О нравственном воспитании детей в специальных дошкольных учреждениях. / Сб. Воспитание аномальных детей в дошкольных учреждениях. // Под ред. Н.Г.Морозовой. — М., 1978. - С. 3-12.
4. Соколова Н.Д. Формирование элементарных нравственных чувств и привычек у умственно отсталых дошкольников в процессе игр. / Сб. Воспитание аномальных детей в дошкольных учреждениях. // Под ред. Н.Г.Морозовой. — М., 1978. — С. 28—34.

Глава 10. ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА К ШКОЛЕ

Психологическая готовность к обучению в школе рассматривается на современном этапе развития детской психологии как комплексная характеристика ребенка, в которой раскрываются уровни развития психологических качеств, являющихся наиболее важными предпосылками для нормального включения в новую социальную среду и для формирования учебной деятельности на этапе школьного детства.

Основными компонентами психологической готовности к школе являются: умственная, мотивационная, эмоционально-волевая готовность, готовность к общению со сверстниками и с учителем.

Решающая роль в подготовке к школе принадлежит социальной среде, условиям воспитания и обучения. При этом воспитание и обучение должны носить развивающий характер, т.е. максимально способствовать развитию познавательных возможностей ребенка, формированию его личностных качеств, социальных потребностей и интересов.

Подготовка детей с нарушениями интеллекта к школьному обучению осуществляется в основном в специальных дошкольных учреждениях. Основные требования к физическому, умственному и нравственному воспитанию детей с нарушениями интеллекта определены в «Программе воспитания и обучения умственно отсталых детей дошкольного возраста». Там же определены и основные требования к усвоению детьми определенных знаний, умений, навыков.

Все, что было изложено в предыдущих главах учебника, и составляет основу готовности к школьному обучению.

Школьное обучение требует, прежде всего, достаточного уровня физического развития, позволяющего ребенку выдержать увеличившуюся нагрузку. Ребенок должен перейти к новому режиму работы, сна и адаптироваться к новым социальным условиям.

Поскольку значительное количество детей с нарушениями интеллекта поступает из специальных (коррекционных) дошкольных учреждений в специальные (коррекционные) школы, особое значение для адаптации ребенка приобретают навыки самообслуживания. Между тем педагоги специальных школ зачастую отмечают, что дети, поступившие в I класс, не умеют достаточно быстро и правильно одеваться, раздеваться, аккуратно есть, причесываться, следить за своим внешним видом и т.д. В то же время известно, что при постоянном внимании к воспитанию навыков самообслуживания к старшему дошкольному возрасту у детей формируются все необходимые умения и навыки: одевания, раздевания, еды, пользования туалетом, содержания личных вещей.

Для того чтобы ребенок вошел в новый режим, включился в новую деятельность, важной предпосылкой является организация и темп деятельности. Ребенок должен уметь вовремя включиться в работу, уметь переключиться с одного задания на другое. Все это формируется в специальном дошкольном учреждении в процессе обучения и воспитания.

Другой необходимой предпосылкой к усвоению школьной программы является наличие у ребенка с нарушениями интеллекта элементарных познавательных интересов и познавательной активности. Формирование познавательных интересов не сводится к тому, чтобы дать детям определенные знания, умения и навыки. Речь, прежде всего, должна идти о том, чтобы воспитать у них потребность в знаниях и по возможности сформировать способы их приобретения.

Развитие интереса к окружающему, к познанию происходит, как правило, в разных видах детской деятельности. Каждый вид детской деятельности вносит свой особый вклад в развитие ребенка. Первая самостоятельная его деятельность — предметная — вводит в мир вещей, созданных руками человека, знакомит его с их ролью в жизни человеческого общества. Следом за предметной деятельностью развивается игровая, которая сначала тоже протекает как действия с предметами. Но по мере своего развития игра ведет ребенка к отражению и осмыслению человеческих отношений, к развитию новых сторон мышления и воображения, к развитию знаково-символической функции. Сначала ребенок замещает недостающие предметы другими, похожими, затем любыми, которым он придает соответствующую функцию, и наконец, просто словами. Если ребенка с нарушениями интеллекта систематически обучают игре, постепенно подводят его к использованию предметов-заместителей, то к старшему дошкольному возрасту отмечаются уже элементы знаково-символической функции, необходимой для овладения языком, элементарными математическими представлениями, географическими и другими знаниями.

Позднее на этом фундаменте строится познавательная деятельность.

Изобразительная и конструктивная деятельность — первые виды продуктивной деятельности. Задачи создания своими руками нового продукта — будь то рисунок, лепная поделка, постройка — заставляют ребенка стремиться получить правильное отражение воспринятого и тем самым способствуют дальнейшему развитию восприятия, представлений, знаний о предмете, закреплённых в речи, т.е. активизируют всю его познавательную и речевую деятельность. Все это необходимо для возникновения предпосылок к усвоению школьных программ.

Трудовая деятельность ребенка с нарушениями интеллекта начинается при поступлении в специальное дошкольное учреждение с самообслуживания. В дальнейшем возникает хозяйственно-бытовой труд, труд в природе, ручной труд, включающий в себя создание различных поделок. Роль труда в развитии познавательной деятельности и в подготовке ребенка с нарушениями интеллекта к школе трудно переоценить, так как в труде он сталкивается с разными предметами, с их свойствами и отношениями, ставит его перед необходимостью целенаправленного анализа практической задачи и ситуации.

Особо важную роль в подготовке ребенка к школе и в активизации его познавательных возможностей играют элементы учебной деятельности, которые формируются и развиваются с самого начала пребывания ребенка в специальном (коррекционном) дошкольном учреждении в процессе всех занятий.

Итак, все виды деятельности дошкольника позволяют так организовать опыт ребенка с нарушениями интеллекта, чтобы мобилизовать все его познавательные возможности.

Но этим не исчерпывается роль деятельности в коррекции психического развития детей с нарушениями интеллекта. В деятельности формируется еще одна необходимая предпосылка к школьному обучению — общие интеллектуальные умения. Существенно то, что во всех видах деятельности имеются общие основы. Рассмотрим их несколько подробнее: в любой деятельности нужно определить, а на первых порах и осознать, поставленную взрослым цель, продумать способы ее достижения, планировать последовательность своих действий, контролировать себя во время работы, суметь правильно оценить полученные результаты. Так, приступая к рисованию, ребенок имеет цель (замысел), средства воплощения замысла (бумагу, карандаши или краски и т.п.). Приступая к исполнению, он должен соблюдать определенную

последовательность действий (сначала рисуют контур, потом закрашивают его; сначала рисуют основные части предмета, затем детали и т.п.). По ходу работы нужно исправлять ошибки, а получив результат, оценивать его с точки зрения воплощения цели поставленной в начале работы. Постановка и осознание цели, анализ условий и средств ее достижения, выбор способов действия и планирование последовательности выполнения, а также оценка результата — необходимые условия всякой деятельности человека. Поэтому они называются общими интеллектуальными умениями. Без овладения общими интеллектуальными умениями школьное обучение оказывается невозможным.

Еще более зримо общие интеллектуальные умения формируются и проявляются в трудовой деятельности детей. Например, приступая к уборке помещения, дети должны мысленно представить себе конечный результат (цель их деятельности) — как красиво, как чисто будет в группе. Они обсуждают, продумывают способы достижения этого результата, выбирают нужные средства (веник, тряпку, щетку и т.п.), обговаривают последовательность действий — что будут делать сначала, что потом, очерчивают границы своей деятельности, контролируя каждый этап своих действий. Оценка здесь оказывается особенно значимой для детей, так как носит социальную окраску, наполняет их сознанием, что их труд приносит пользу окружающим.

Естественно, что сформированные в детских видах деятельности общие интеллектуальные умения составляют необходимую основу школьного обучения.

Особое значение для коррекции психического развития детей с нарушениями интеллекта и подготовки их к школе имеет развитие эмоциональной сферы.

Педагоги и воспитатели должны всегда помнить, что в специальном дошкольном учреждении должен быть в первую очередь установлен здоровый эмоциональный климат — спокойный, доброжелательный, радостный. Надо опираться на личностно-ориентированный подход к каждому ребенку, проявлять любовь и ласку, окружать их настоящим вниманием. Но при этом помнить, что ласка не должна переходить в заласкивание, сюсюканье. Создание благоприятного эмоционального климата требует искренности и сдержанности по отношению к детям, без резких переходов от крика к ласке, которые создают у ребенка неуверенность и тревожность. Положительный эмоциональный фон, необходимый для правильного развития личности ребенка, требует от педагогов большого внимания к своему собственному поведению, терпения, гибкости. Бывают случаи, когда педагоги или воспитатели реагируют резкими окриками, запретами, даже наказаниями за поведение, мотивы которого им непонятны. А между тем, если бы внимательно в них разобраться, реакция была бы совсем иной. К примеру, может казаться, что ребенок из упрямства не хочет выполнить требование воспитателя, на самом же деле ребенок просто не может сделать то, чего от него требуют (или, может быть, ему кажется, что не может).

Радость необходима ребенку для нормального мироощущения. Но она не может возникнуть беспричинно. Задача воспитания заключается в том, чтобы радостный эмоциональный фон возникал на подлинной нравственной основе. Мы хорошо знаем, что ребенок с нарушениями интеллекта может радоваться и тогда, когда он порвал книжку, ударил товарища, отнял у него игрушку. Но такую радость поощрять нельзя. Ребенку необходимо привить умение радоваться достижениям, радоваться тому, что помог товарищу, принял участие в общем труде, правильно выполнил определенные требования и получил заслуженную похвалу. Конечно, такая радость сопряжена с преодолением препятствий, с умением подчинить свое поведение определенным требованиям, т.е. с волевыми процессами. Здесь эмоциональная сфера тесно смыкается с волевой. Однако волевые процессы не ограничиваются чисто эмоциональными переживаниями, но смыкаются и с познавательной сферой, и с развитием деятельности. В самом деле, для решения познавательной или практической задачи необходимы волевые усилия. Для того чтобы достичь цели в труде, в рисовании, в игре, в приобретении новых знаний, ребенку необходимо, прежде всего, произвольное внимание, достаточно устойчивое, сосредоточенное, нужно умение длительно двигаться к цели, не отвлекаясь, преодолевать трудности, которые встречаются на пути, ошибки. Лишь в этом случае ребенок с нарушениями интеллекта будет готов к школьному обучению, которое потребует от него и положительного эмоционального настроя, способствующего усвоению знаний, овладению учебным трудом, вхождению в детский коллектив и становлению правильных взаимоотношений со сверстниками и учителями, немалых волевых усилий.

От развития эмоционально-волевой сферы зависит формирование личности ребенка в целом. В специальном дошкольном учреждении дети усваивают моральные нормы, умение подчинять свои поступки и действия моральным и этическим правилам, у них складываются навыки поведения в коллективе.

Педагогический коллектив должен помнить о том, что эмоционально-волевая сфера развивается не сама собой, а требует длительной кропотливой воспитательной работы. При правильном воспитании к восьмилетнему возрасту ребенок с нарушениями интеллекта не только усваивает основные нравственные нормы, но и приучается в определенных условиях действовать в соответствии с ними. К этому времени у него вырабатывается адекватная реакция на порицание и одобрение: ребенок в ответ на замечание взрослого уже не прекращает свою деятельность, не плачет, а старается исправить ошибки, найти новые пути завершения начатого дела. Но воспитатели должны при этом помнить, что их оценка должна быть очень точной и объективной, потому что ребенок видит себя глазами других, их отношение служит для него основой, эталоном самооценки. Именно поэтому в этом возрасте оценка, которую дают окружающие, переживается умственно отсталым ребенком очень остро. В этот период он особенно нуждается в сопереживании и понимании со стороны взрослых и товарищей. Одновременно он начинает и сам оценивать поступки других детей, их нравственные качества.

К тому же у детей с нарушениями интеллекта возникают и нравственные чувства, такие, как стыд, если поступок не соответствует нормам поведения, и гордость, если поступок им соответствует, особенно если он связан с преодолением трудностей и препятствий.

В процессе пребывания в специальном детском саду у ребенка возникает потребность в общении с другими детьми, во вхождении в детский коллектив. Здесь он учится соотносить свои действия с действиями сверстников, считаться не только со своими желаниями, но и с интересами других детей, видеть себя глазами сверстников, оценивать поступки сверстников и свои собственные.

Развитие личности, формирование ее социально ценных качеств становится основой для подготовки ребенка с нарушениями интеллекта к жизни в школьном коллективе.

Параллельно с формированием познавательных процессов, деятельности и эмоционально-волевой сферы идет и накопление ребенком определенных знаний, умений и навыков, предусмотренных программой специального детского сада. Усвоение программного материала является необходимой составляющей частью подготовки ребенка с нарушениями интеллекта к школе.

Остановимся на тех условиях, которые обеспечивают всестороннюю подготовку детей к школе.

Первым из них оказывается постоянное сотрудничество ребенка со взрослыми. Под сотрудничеством мы понимаем совместную жизнь ребенка и взрослого, в процессе которой взрослый передает ему человеческий опыт в разных его формах, а ребенок его усваивает, делает своим, т.е. присваивает. Сотрудничество предполагает активную ориентировку ребенка на взрослого как на источник социального опыта, нравственных норм поведения, умений и знаний, как на эталон. Особое внимание мы хотим обратить на то, что не только взрослый должен хотеть передать все, что он знает, понимает, все свое мироощущение, но и ребенок должен хотеть все это взять, усвоить. Мы с вами знаем, что дети дошкольного возраста с нарушениями интеллекта ориентированы на взрослого, нужно лишь умело воспользоваться этой направленностью.

Сотрудничество ребенка со взрослым осуществляется в разных формах и далеко не всегда сводится к процессу общения. Оно осуществляется и в совместной деятельности ребенка и взрослого, и во время прямого обучения, как индивидуального, так и коллективного. Сотрудничество может возникать даже тогда, когда внимание взрослого не направлено непосредственно на ребенка, так как у ребенка вырабатывается ориентировка на поведение взрослого, на его реакцию, требования. Такое не прямое сотрудничество возникает и тогда, когда, взрослые и дети смотрят вместе спектакль, кинофильм или телевизионную передачу; и тогда, когда взрослые, общаясь между собой, высказывают свое отношение к событиям и людям; и тогда, когда ребенок наблюдает за работой взрослых, за их действиями, поступками, а потом пытается им подражать. Здесь хочется еще раз подчеркнуть ответственную роль взрослого, сам облик которого, его привычки, действия во многом определяют личностное, нравственное формирование умственно отсталых детей.

Другим условием, необходимым для успешного осуществления воспитательного процесса, оказывается умение ребенка преодолевать трудности. Трудности возникают перед детьми с нарушениями интеллекта при овладении навыками самообслуживания, и тогда, когда они сталкиваются с практическими задачами, с трудовыми заданиями.

Не меньше усилий по преодолению трудностей требует от детей восприятие, мышление. Можно даже сказать, что весь процесс развития мышления, от наглядно-действенного и до словесно-логического, оказывается для них процессом упорного труда, поиска выхода из тех трудностей, которые возникают перед ними в проблемах, необычных ситуациях.

Значит, и подготовка ребенка к школе не может нормально осуществляться там, где у него не выработано правильное отношение к трудностям, желание и умение их преодолевать.

Встреча с непосильными трудностями, внезапно возникшими перед ребенком с нарушениями интеллекта при переходе в школу, может привести к неуверенности в себе, к появлению заниженной самооценки, к негативному отношению к учебе, к нарушениям поведения. Поэтому очень важно определить еще в дошкольном возрасте тип школы, в которую должен попасть ребенок. Помещение ребенка с нарушениями интеллекта в условия, не учитывающие его особенности и темп развития, может привести к искажению личностного развития, к возникновению дополнительных отклонений — психопатоподобного поведения, агрессивности, отказ от деятельности, логоневроза, энуреза и т.п.

Но и при правильном определении типа школы ребенок встретится с определенными трудностями, связанными с изменением условий жизни и характера деятельности. Поэтому в дошкольном учреждении детей постепенно и повседневно нужно учить преодолевать посильные трудности.

Еще одним необходимым условием для того, чтобы обеспечить подготовку к школе, оказывается ситуация успеха. Чтобы ребенок хотел заниматься каким-либо видом деятельности — рисованием, конструированием, игрой или учебой, — она должна приносить ему удовлетворение, связанное с переживанием успеха. То же самое происходит в сфере поведения, выполнения нравственных норм.

Длительный неуспех, который часто переживает ребенок с нарушениями интеллекта, не только отрицательно сказывается на развитии его деятельности, формировании его психических процессов, но и на становлении его личности — у ребенка появляются такие нежелательные качества, как неуверенность, тревожность, отказ от деятельности, нежелание сотрудничать со взрослым. Взрослые должны обеспечить ребенку такие условия деятельности, в которых он обязательно встретится с успехом. Но успех должен быть реальным. Его ни в коем случае не следует путать с незаслуженной похвалой. Реальный успех может быть достигнут, когда ребенок получает в процессе деятельности заранее заданный результат. Реальный успех может быть достигнут и тогда, когда ребенок выполняет известные ему нравственные нормы, совершает нравственный поступок. Этот успех может быть и небольшим продвижением вперед по сравнению с тем, что было достигнуто раньше, или же преодолением возникших на пути к цели трудностей, но даже маленький шаг вперед должен быть своевременно замечен и оценен.

Выше мы охарактеризовали те условия, которые обеспечивают весь процесс коррекционно-воспитательной работы с ребенком с нарушениями интеллекта, который будет иметь непреходящее значение на протяжении не только дошкольной, но и школьной его жизни. В самом деле, сотрудничество ребенка со взрослыми лишь изменит свои формы, умение трудиться, преодолевать трудности, станет еще более насущной необходимостью, потребность в успехе и в общении тоже будет сопровождать ребенка в новых, школьных условиях.

Непреходящее значение будут иметь и сформированные в дошкольном возрасте общие интеллектуальные умения, позволяющие ребенку не только реализовать полученные в дошкольном учреждении знания, умения и навыки, но и успешно приобретать новые.

Таким образом, весь процесс коррекционно-воспитательной работы, осуществляемой педагогическим коллективом специального дошкольного учреждения, и есть процесс, обеспечивающий подготовку умственно отсталых детей к школьному обучению.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте понятие «Психологическая готовность ребенка к школе».
2. Чем определяется умственная готовность к обучению в школе?
3. Как определить мотивационную готовность ребенка к школе?
5. Проведите наблюдения за умениями у детей строить свои отношения со сверстниками. Подготовьте протокол этих наблюдений.
6. Чем определяется подготовка умственно отсталых детей к школе?

Литература

1. Гаврилушкина О.П. Формирование предпосылок учебной деятельности у дошкольников с нарушением интеллекта в процессе обучения конструированию. / Сб. Коррекционно-воспитательная работа в подготовительных группах специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями интеллекта. — М., 1990. - С. 86-108.
2. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок, психологическая готовность к школе. — М., 1987.
3. Морозова Н.Г. Воспитание положительного отношения к учению у умственно отсталых детей в дошкольных учреждениях. / Сб. Коррекционно-воспитательная работа в подготовительных группах специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями интеллекта. — М., 1990. — С. 149—160.
4. Проскура Е.В. Развитие познавательных способностей дошкольника. — Киев, 1985.
5. Соколова Н.Д. Воспитание положительного отношения к учению у умственно отсталых детей в дошкольных учреждениях. / Сб. Коррекционно-воспитательная работа в подготовительных группах специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями интеллекта. — М., 1990. — С. 131—148.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баряева Л.Б., Зарин А.П. Обучение детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта решению арифметических задач. — Санкт-Петербург, 1992.
2. Венгер Л.Л., Мухина В.С. Психология. — М., 1988.
3. Воспитание аномальных детей дошкольного возраста // Под ред. Н.Г.Морозовой — М., 1978.
4. Вопросы воспитания и обучения аномальных детей дошкольного возраста / Сборник научных трудов // Под ред. Л.П.Носковой — М., 1980.
5. Выготский Л.С. Собр.соч. 5 том. — М.: Педагогика, 1983.
6. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. — М., 1985.
7. Гаврилушкина О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей. — М., 1991.
8. Дошкольное воспитание аномальных детей. Книга для учителя и воспитателя // Под ред. Л.П.Носковой — М., 1993.
9. Дошкольное образование Москвы. Московский департамент образования Центр «Дошкольное детство» им. В.А.Запорожца. Центр инноваций в педагогике / Сб. нормативно-правовых документов и научно-методических материалов // Под ред. Широковой Г.К. - М., 1996.
10. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. — М., 1986.
11. Замский Х.С. Умственно отсталые дети. — НПО, Образование, 1995.
12. Калининкова Л.В., Соколова Н.Д. Рекомендации по организации и проведению занятий по ручному труду с воспитанниками специального детского дома. — Архангельск, 1995.
13. Катаева А.П., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. — М., 1991.
14. Катаева А.А., Стребелева Е.П. Дошкольная олигофренопедагогика — М., 1988.
15. Коррекционно-воспитательная работа в специальных дошкольных учреждениях // Под ред. Н.Г.Морозовой — М., 1976.
16. Коррекционно-воспитательная работа в подготовительных группах специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями слуха и интеллекта. — М., 1990.
17. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции детей. -М., 1978.
18. Малафеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. — М.: Институт Коррекционной педагогики РАО, 1996.
19. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. — М., 1968.
20. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. - М., 1995.
21. Особенности развития и воспитания детей с недостатками слуха и интеллекта // Под ред. Л.П.Носковой — М., 1984.
22. Программы для специальных дошкольных учреждений: Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста. - М., 1983, 1991.
23. Проект. Программа воспитания и обучения умственно отсталых детей дошкольного возраста. — М., 1976.
24. Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей. — СПб.: 1903.
25. Эльконт Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах // Под ред. Д.И.Фельдштейна — Москва—Воронеж, 1995.