



EMBASSY OF FINLAND  
ASTANA



ФОНД ЕВРАЗИЯ  
ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ

# МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ



БИШКЕК – 2015



***МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ  
ПО РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ***

**БИШКЕК – 2015**

**УДК 376**

**ББК 74.1**

**М 54**

Под общей редакцией вед. специалиста МОН КР Мамбетовой С.С.

Составители: Орусбаева Т., Надирбекова А., Дунганова Д., Асаналиева Б.,  
Джапарова З., Романова Т., Лисицина М.

**Рецензенты:** Phd педагогики Бообекова К., к.п.н., доцент Быковченко Н.С.

**Утверждено к печати Ученым советом Кыргызского Государственного  
Университета им. И.Арабаева**

**М 54 Методические рекомендации по работе с детьми с ограниченными  
возможностями в условиях дошкольной образовательной органи-  
зации. – Б.: 2015, - 128 С.**

**ISBN 978-9967-11-484-5**

*Данное пособие предназначено воспитателям дошкольных образо-  
вательных организаций всех типов, педагогам, социальным работникам,  
психологам, студентам вузов, а также будет полезной родителям и  
другим заинтересованным лицам.*

*Разработано пособие при технической поддержке Фонда Евразия  
Центральной Азии с привлечением квалифицированных специалистов в  
области инклюзивного образования.*

**М 4310000000-15**

**ISBN 978-9967-11-484-5**

**УДК 376**

**ББК 74.1**

## Содержание

Введение .....	4
Создание инклюзивной обучаемой среды .....	8
<b>Глава I. Особенности обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата .....</b>	<b>13</b>
1. Краткая характеристика нарушений .....	13
2. Особенности развития ребенка .....	14
3. Особенности организации образовательного процесса .....	16
<b>Глава II. Особенности обучения и воспитания детей с нарушениями зрения, слуха и речи .....</b>	<b>19</b>
<b>§ 1. Особенности обучения и воспитания детей с нарушениями зрения .....</b>	<b>19</b>
1. Краткая характеристика нарушений .....	19
2. Особенности развития ребенка .....	20
3. Особенности организации образовательного процесса .....	22
<b>§ 2. Особенности обучения и воспитания детей с нарушениями слуха .....</b>	<b>26</b>
1. Краткая характеристика нарушений .....	26
2. Особенности развития ребенка .....	27
3. Особенности организации образовательного процесса .....	31
<b>§ 3. Особенности обучения и воспитания детей с нарушениями речи .....</b>	<b>35</b>
1. Краткая характеристика нарушений .....	35
2. Особенности развития ребенка .....	37
3. Особенности организации образовательного процесса .....	43
<b>Глава III. Особенности обучения и воспитания детей с нарушением психологического развития .....</b>	<b>47</b>
1. Краткая характеристика нарушений .....	47
2. Особенности развития ребенка .....	51
3. Особенности организации образовательного процесса .....	54
<b>Глава IV. Особенности обучения и воспитания детей с нарушениями умственного развития .....</b>	<b>60</b>
1. Краткая характеристика нарушений .....	60
2. Особенности развития ребенка .....	62
3. Особенности организации образовательного процесса.....	66
В помощь педагогу .....	75
Приложение .....	84
Заключение .....	114
Дидактический материал.....	115
Использованная литература .....	122

## **Введение**

Отношение к лицам с нарушениями в умственном и физическом развитии на протяжении всей истории человечества претерпевало определенные изменения. Старая система взглядов изжила себя. На смену ей в государственном и общественном сознании вызревает новое единое общество равноправных людей.

В понимании инклюзии до 1990-х годов, постсоветские государства исходили из медицинской модели инвалидности ребенка, что было дискриминационно по своим параметрам. Более широкое толкование инклюзивного образования, как социальной модели, переход от медико-биологического к ее гуманистическому пониманию, с целями поддержки и развития потенциала каждого ребенка, применительно к культуре, политике и практике в Кыргызстане находится в стадии активного формирования.

Признание Кыргызской Республикой Международных Концептуальных Докладов, Стандартных Правил обеспечения равных возможностей для инвалидов, принятых резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН в 1993 году, ратификация Кыргызской Республикой Конвенции о правах ребенка (1994 год) стала отправной точкой для формирования Национального законодательства по защите прав и интересов детей, в том числе детей с особыми потребностями. Сегодня законодательная база республики по обеспечению прав и интересов детей включает в себя более 30 законов и нормативных актов.

Условия ***интеграции и включения*** относятся к двум разным концепциям. Интеграция относится к зачислению детей с особыми потребностями в обычные группы и классы в образовательных и общеобразовательных организациях общего типа. Инклюзия (включение) относится к определенному подходу в образовании, при котором, школа оценивает нужды каждого учащегося и адаптирует свои программы и процедуры, чтобы удовлетворить такие нужды.

Термин «**Инклюзия**» (включение) определен следующим образом:

“... процесс, вовлеченный в то, чтобы сделать обычные образовательные организации доступными для молодых людей с особыми нуждами в рамках

учебного плана и обучения, организации, управления, физической среды, характера и культуры”.

Инклюзия не ограничивается обычными общеобразовательными школами, она также характерна и для специальных школ:

**“[Инклюзия - это] ... процесс, который доводит до максимума право всех учеников на всестороннюю, соответственную и стимулирующую учебную программу, которая реализуется в условиях, способствующих получению наилучшего результата в обучении. Все школы, будь то специализированные или обычные общеобразовательные школы должны отображать культуру, в которой учреждение адаптируется таким образом, чтобы удовлетворить нужды учеников, и предоставляет ресурсы для осуществления данного процесса ”**

Таким образом, инклюзия не означает, что все дети со специальными образовательными нуждами должны учиться в обычной общеобразовательной или специальной образовательной организации. Инклюзия – это возможность выбора места и условий обучения, которые наилучшим образом отвечают потребностям ребенка с особыми образовательными нуждами.

**Инклюзивное образование** предлагает ряд преимуществ. Оно означает, что дети с особыми потребностями могут жить дома вместе со своей семьей. В Кыргызстане, это позволило бы большему числу детей получать образование, в частности, в сельских и отдаленных районах, где нет специальных образовательных организаций. Многие из методов, требуемых в обучении детей со специальными образовательными нуждами – частое использование наглядных пособий, работа в группе, подход «ученик-ученику», установки индивидуальных целей обучения и мониторинг достижения целей – помогают повысить качество образования для всех детей, а не только для детей со специальными образовательными нуждами. Поэтому считается, что использование инклюзивного подхода, помогает повысить качество образования для всех детей. Оно дает возможность для детей с особыми нуждами учиться вместе со своими сверстниками, у которых таких нужд нет, из той же возрастной группы, и расти в обществе людей, котором им придется жить и работать всю оставшуюся жизнь.

Согласно данной концепции в Кыргызской Республике взят курс на включение в общество лиц с ограниченными возможностями здоровья. Включение – это система государственных и негосударственных мер, направленных на всестороннее и максимально полное раскрытие потенциальных возможностей лиц с особыми нуждами. Эта система мер также предусматривает ранее выявление детей со специальными образовательными потребностями, обеспечение им доступности к обучению и воспитанию в образовательных дошкольных организациях. Обучение и воспитание детей со специальными нуждами – это многоплановая система мер, направленная не только на образовательные достижения ребенка, но и на его достижения в области жизненной компетентности, его личностного и социально-эмоционального развития, развития самосознания и адекватного поведения в обществе.

Инклюзивные дошкольные образовательные организации предполагают принятие более гибкой, адаптируемой системы, способствующей полностью учесть различные потребности детей, адаптировать окружающий мир к потребностям ребенка, создать правильные условия для развития максимального потенциала.

Инклюзивное образование предполагает не только работу с детьми со специальными нуждами, но и представляет собой процесс приспособления и обеспечение всех детей правом на качественное образование и воспитание.

Инклюзивное образование подразумевает иной подход. Это:

- Работа с родителями. Ведь они могут оказать самую существенную поддержку своим детям, развить способности и возможности ребенка;
- Стимулирование и социализация родителей;
- Работа с педагогами дошкольных учреждений, с целью обучения их знаниям и навыкам оказания индивидуальной поддержки детям на занятиях;
- Адаптация физической окружающей среды в дошкольных образовательных организациях.

**Основной целью** данного пособия является предоставление возможности детям с особыми потребностями получить базовый уровень образования в объеме дошкольной программы и подготовить их к переходу в начальную школу.

Основными задачами дошкольного воспитания является физическое, когнитивное, психосоциальное, эстетическое развитие дошкольников в соответствии с возрастными и индивидуальными психофизиологическими особенностями.

Обучение, воспитание осуществляется в активной детской деятельности: в играх, разнообразных занятиях в соответствии с предусмотренной программой дошкольного образования, в процессе ознакомления с окружающим миром, включению их понимания событиям и явлениям общественной жизни страны, с ознакомлением с родной природой.

Организатором и руководителем педагогического процесса в дошкольной образовательной организации является **воспитатель**. Он последовательно осуществляет задачи, которые определяет программа дошкольного образования в области физического, когнитивного, эстетического и социального развития.

**Физическое развитие** предусматривает укрепление здоровья, содействие их правильному физическому развитию и закаливанию, совершенствованию функций организма, а также осуществление мероприятий по предупреждению утомлению детей.

В процессе физического развития решаются задачи выработки у детей потребности в разнообразных движениях, в систематическом выполнении физических упражнений. При подборе игр и физических упражнений и их дозировке учитывается состояние здоровья, уровень физического развития и двигательной подготовленности детей, их индивидуальные особенности. В содержание педагогической работы по физическому развитию входят: упражнения в основных движениях, общеразвивающие упражнения, подвижные и спортивные игры, плавание, ходьба, катание на велосипеде и др.



**Когнитивное развитие** направлено на формирование у детей представлений о простейших явлениях в общественной жизни, совершенствование сенсорных процессов, развития внимания, воображения, мышления, формирования элементарных математических представлений и развития речи. Когнитивное развитие осуществляется путем обучения на занятиях и в повседневной жизни. В задачу когнитивного развития входит развитие любознательности и умственных способностей, формирование простейших способов умственной деятельности.

**Эстетическое развитие** направлено на развитие у детей способности воспринимать, понимать и чувствовать красоту окружающей жизни. Также появляется интерес к изучению свойств различных предметов, передача посредством игры реальных случаев из жизни, участие в занятиях музыкой и танцами.

**Социальное развитие** направлено на развитие самостоятельной, творчески мыслящей настойчивой личности в ходе обучающих занятий, игр, ситуаций. Умению рассказать о себе, используя ряд основных характеристик, признаков. Формированию навыков эффективного социального поведения самоконтроля в различных общественных мероприятиях. Умению общаться со своими сверстниками и взрослыми, проявлять толерантность и стремление к гендерному равноправию.

### **Создание инклюзивной обучаемой среды.**

Чтобы ребенок с особыми нуждами чувствовал себя в группе комфортно и был вовлечен в процесс обучения, вам, педагогам, придется проделать определенную работу по адаптации групповой комнаты и учебного процесса.

#### **Виды адаптации**

1. Адаптация физического пространства
2. Адаптация методов работы: фронтальные, индивидуальные, групповые;
3. Адаптация подачи материала: устно, через действия, путем показа;
4. Изменение целей с тем же учебным материалом;

5. Изменение учебного материала и учебных инструкций;
6. Адаптация объема помощи: комментарии учителя, помощь другого ребенка;
7. Адаптация сложности: уровень навыков, упрощение инструкций;
8. Адаптация участия в работе: время и объем.

Рассмотрим их по порядку.

1. Вам придется изменить физическое пространство группы, чтобы лучше адаптировать детей с особыми потребностями. Дети должны иметь возможность передвигаться так, чтобы не мешать другим и не наткнуться на мебель. Если в вашей группе есть ребенок в кресле-каталке, то в комнате должно быть достаточно места для нее. Место за столом должно соответствовать высоте кресла. Можно также сделать съемный столик (положить широкую доску на ручки кресла). Двери должны легко открываться и иметь ручки, закрепленные не слишком высоко. Доска должна быть закреплена на высоте, доступной детям, которые сидят на полу или в кресле-коляске. Туалетные приспособления должны быть безопасны и доступны. Нельзя забывать о приватности и уважении к тем детям, которым при посещении туалета может понадобиться помощь.

Дети с нарушениями слуха всегда должны видеть воспитателя, а дети с нарушениями зрения – учебный материал. Полезно менять детей местами, переставлять мебель. Это позволит организовать физическое пространство наилучшим образом. Старайтесь сокращать число сидений, с которыми невозможно передвигаться. Инклюзивная группа дает простор для нововведений. Помните: сидеть можно не только на стуле, а писать – не только на столе.

2. Методы подачи учебного материала в инклюзивной группе такие же, как и в обычной: фронтальные, групповые и индивидуальные. Мы используем работу со **всей группой**, чтобы прочитать сказку, сообщить новый материал или закрепить старый путем опроса. В инклюзивной обучающей среде работа в малых группах является основной. Это связано с положительным эффектом **совместного**

**обучения**, когда дети в малых группах занимаются совместной деятельностью. Они планируют свою деятельность, обмениваются идеями, экспериментируют с материалом, устанавливают последовательность действий.

«**Ребенок – ребенку**» - стратегия обучения, в которой ребенок со специальными нуждами вовлечен в деятельность в паре с ребенком, который может ему помочь в случае затруднений. Работа с пазлами, лепка, конструирование и, конечно, игра – примеры деятельности, в которой могут участвовать такие партнеры.

**Индивидуальная работа.** Дети с особыми потребностями нуждаются в помощи педагога на всех этапах учебного процесса. Индивидуальная работа позволяет выяснить затруднения ребенка и уделить внимание его проблемам. Индивидуальная работа может быть как частью общегрупповой (все делают тоже самое, но вы помогаете при затруднениях), так и действительно индивидуальной (когда остальные дети заняты чем-то другим).

**Самостоятельная работа.** Хотя для большинства детей со специальными нуждами этот вид работы вызывает наибольшие затруднения, детям нужно дать возможность работать самостоятельно, чтобы воспитывать независимость и личностные качества.

3. Независимо от вида нарушения основной акцент в работе следует уделять **наглядным и практическим методам.**
4. При изучении одной и той же темы ребенок с особыми нуждами может иметь другие **цели.** Например, если вся группа добавляет недостающий предмет при установлении равенства между группами, ваш особый ребенок может ограничиться только пере считыванием или определением «столько же».
5. В зависимости от нарушения иногда придется изменять учебный материал или инструкцию. Например, для детей с физическими недостатками мелкий материал для счета необходимо заменить на крупный. Для детей со слабым зрением, картинку с геометрическими фигурами на аппликацию из фланели, наждачной бумаги ит.д.

6. Уровень содействия ребенку:
- Выполните задание вместе с ним (н-р, положив свою руку поверх его руки).
  - Окажите физическую помощь для выполнения задания (он вырезает крупные части, вы – мелкие)
  - Продемонстрируйте, как надо выполнять задание, чтобы дети могли скопировать ваши действия
  - Дайте конкретную подсказку («Положи сюда»)
  - Дайте неконкретную подсказку («Что надо сделать теперь?»)
  - Дайте ребенку возможность сообразить самому (н-р, покажите, что цветок падает, когда вы поднимаете бумагу – его надо приклеить)
7. Упрощение заданий поможет ребенку испытать чувство удовлетворения от достигнутого и быть частью коллектива.
8. Дети с особенностями в развитии обычно испытывают трудности с концентрацией. Сократите время работы (упростив задание) и вы сможете избежать многих проблем в поведении.

В целях активного вовлечения ребенка с особыми образовательными потребностями необходимо разработать индивидуальную образовательную программу. **Индивидуальная образовательная программа** (индивидуальный учебный план) - это документ, который является руководством для обучения и воспитания особого ребенка. ИОП – это результат совместной деятельности педагогов, специалистов и семьи (образец в приложении). Разделы ИОП включают в себя:

- сведения о ребенке и характере нарушения;
- долгосрочные цели (на учебный год) для каждой области развития;
- задачи, выполнение которых приведет к цели (на короткий период времени),
- методы оценивания;
- примечания.

Образцы учебных планов- см. приложение

**Цели ИОП должны быть:**

- специфичными

- реалистичными
- достижимыми
- измеряемыми
- стимулирующими

**Пример цели:**

*Девочка Кундуз будет сортировать различные объекты по цвету и величине.*

Задачи:

- различает понятия « такой же » и « другой »;
- находит «такой же» среди 3 объектов;
- сортирует объекты по цвету (3 цвета);
- сортирует объекты по величине (большой – маленький);
- сортирует объекты по цвету и величине;

Задача считается выполненной, если ребенок выполняет задание 3 раза из 3-х предложенных.

Индивидуальная учебная программа пересматривается раз в 3 месяца, выполненные задачи убираются и добавляются новые.

Для организации инклюзивного образовательного процесса должны быть созданы следующие условия:

- охрана жизни и здоровья;
- развитие функциональных возможностей организма с учетом нарушений;
- приобретение игрового опыта;
- социализация и мотивация в коллективе.

Инклюзивные группы создаются в дошкольной образовательной организации при наличии детей с особыми нуждами, имеющими заключения ПМПК. Игры и занятия проводятся в обычном режиме дошкольной организации, но с учетом тех рекомендаций, которые предлагаются в пособии.



## **Глава I. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

### **1. Краткая характеристика нарушений опорно-двигательного аппарата у детей дошкольного возраста.**

Основной контингент детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в настоящее время страдает детским церебральным параличом (ДЦП). ДЦП является сложным заболеванием центральной нервной системы, ведущим не только к двигательным нарушениям, но и вызывающим задержку и нарушения умственного развития, речевую недостаточность, нарушение слуха, зрения и т.д. При ДЦП страдают самые важные функции: движение, психика, речь. Нарушение в развитии ребенка, страдающего ДЦП зависит от тяжести и локализации очага поражения головного мозга.

Основными причинами ДЦП являются:

- инфекционные заболевания матери во время беременности;
- несовместимость крови матери и ребенка по резус-фактору;
- радиационное излучение;
- родовые и послеродовые травмы;
- менингиты и менингоэнцефалиты, перенесенные в раннем возрасте и др.

Как уже отмечалось выше, ДЦП проявляется, прежде всего, в двигательных расстройствах. Иногда при повреждении головного мозга могут быть нарушены общие интеллектуальные возможности. Но, чаще всего, дети с церебральным параличом склонны к нарушениям физического развития, чем умственного. В силу того, что это заболевание связано с ранним поражением головного мозга, наряду с двигательными расстройствами могут иметь место серьезные нарушения речи, слуха, зрения и/или других психических процессов.

Поражение двигательной сферы при церебральном параличе бывает выражено в разной степени и форме. При одних формах заболевания больше страдают движения рук, при других – ног. Могут быть нарушения движений

во всех четырех конечностях, иногда больше на одной стороне тела. При тяжелом поражении нижних конечностей руки кажутся иногда почти здоровыми, но при тщательном обследовании у ребенка выявляется недостаточность тонких дифференцированных движений пальцев рук, трудности при овладении определенными предметно - манипулятивными действиями.

Нервная система этих детей устроена так, что и эмоциональные, и физические перегрузки способствуют еще большему развитию ненаправленной раздражительности, являющейся симптомом усталости. Такие дети нуждаются в ранней комплексной лечебно-коррекционной работе. Наряду с лечебной физкультурой и массажем в большинстве случаев необходимы специальные ортопедические мероприятия (специальные укладки, этапные гипсовые повязки, различные приспособления для удержания головы, сидения, стояния и ходьбы: рамы-каталки, утяжеленная тележка, ходунки, палочки для ходьбы и др.).

## **2. Особенности развития ребенка с церебральным параличом.**

Ограниченное движение, длительное вынужденное пребывание в постели влияет на формирование восприятия предметов окружающего мира, и приводит к ограничению поля зрения у таких детей. Отсутствие или недостаточное предметное действие препятствует развитию предметного восприятия, и дальнейшего возрастного совершенствования общей моторики. У ребенка функции согласованности движений руки и глаза имеют значение для развития познавательной деятельности, но у детей с церебральным параличом осязающие движения рук часто бывают слабыми, осязание и узнавание предметов на ощупь затруднены. Развитию движений руки нужно уделять особое внимание уже с первых месяцев жизни ребенка, это поможет правильно сформировать функции руки: опорная, указывающая, отталкивающая, хватательная, составляющих двигательной основы манипулятивной деятельности.

Разнообразные двигательные нарушения у детей обусловлены действием ряда факторов, непосредственно связанных со спецификой заболевания.

Это:

- ограничение или невозможность произвольных движений, что обычно сочетается со снижением мышечной силы: ребенок затрудняется или не может поднять руки вверх, вытянуть вперед, в стороны, согнуть или разогнуть ногу;
- нарушение мышечного тонуса. Мышечный тонус необходим для нормального двигательного акта;
- появление насильственных движений (гиперкинезов), что резко затрудняет выполнение любых произвольных движений, а порой делает их невозможными;
- нарушение равновесия и координации движений, проявляющиеся в неустойчивости при сидении, стоянии и ходьбе.

Ослабленное зрительное восприятие влияет на общее психическое развитие. Нарушение зрительного восприятия у детей, сужение поля зрения и снижения остроты зрения зависит от недостаточной зрительной фиксации. У таких детей часто встречается косоглазие. Опускание верхнего века, непроизвольные движения глазных яблок. С такими детьми с дошкольного возраста необходимо проводить специальные занятия по развитию движений глазных яблок.

Пространственное представление у здорового ребенка развивается наряду с двигательной системой и зрением. И здесь имеет большое значение слух. С 3 месяцев у ребенка развивается слуховое восприятие. И в дальнейшем слуховая реакция будет важным стимулом зрительного восприятия пространства. В силу слабого слухового восприятия недостаточно развивается пространственно-различительная деятельность слухового анализатора. У детей снижается слух, а это может привести к нарушению звукопроизношения. Затрудняется развитие фонематического слуха, не все звуки и звуко-сочетания правильно произносятся, например, *коза- коса, дом- том и т.д.*

У детей с ДЦП наблюдается замедленность, истощаемость психических процессов; трудности переключения на другие виды деятельности; недостаточность концентрации внимания; замедленность восприятия; снижение объема механической памяти.



При организации образовательного процесса наблюдается низкая познавательная активность, отсутствие интереса к занятиям, плохая сосредоточенность, медлительность, пониженная переключаемость психических процессов.

Расстройства эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста, страдающих церебральным параличом, могут проявляться в виде эмоциональной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности или, напротив, заторможенности, застенчивости, робости.

### **3. Особенности организация образовательного процесса.**

В группе дети, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата должны участвовать во всех учебно-методических мероприятиях вместе с другими детьми. Воспитатель не должен проявлять лишнюю опеку, и уделять чрезмерное внимание к таким детям. При подготовке к учебно-методической работе воспитатель, дети, родители заранее осведомлены о ребенке с особыми нуждами, это поможет подготовить группу к проведению занятий. Развивающая среда должна быть безопасной и гибкой с учетом потребности детей. Содержание программы дошкольного образования работает без изменений, но коррекционно-педагогическая работа с детьми, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата должна учитывать:

- развитие эмоционального, речевого, предметно-действенного и игрового общения с окружающими;
- стимуляцию сенсорных функций, формирование пространственных и временных представлений, коррекцию их нарушений;
- развитие предпосылок к интеллектуальной деятельности;
- формирование математических представлений;
- развитие зрительно-моторной координации и функциональных возможностей кисти и пальцев; подготовка к овладению письмом;
- воспитание навыков самообслуживания и гигиены.

Воспитатель должен четко знать, что коррекционная работа с такими детьми строится не с учетом возраста, а с учетом того, на каком этапе психоречевого развития находится ребенок с учетом ведущего вида деятельности.

Лечебно-педагогическая работа должна носить комплексный характер. Важное условие комплексного воздействия - согласованность действий воспитателя со специалистами различного профиля (врач, логопед, психолог).

Комплексный характер воспитательно-педагогической работы предусматривает постоянный учет взаимовлияния двигательных, речевых, психических нарушений в динамике продолжающегося развития ребенка. Вследствие этого необходима совместная стимуляция развития всех сторон психики, речи и моторики, а также предупреждение и коррекция их нарушений.

При нарушениях опорно-двигательного аппарата важно развитие скоординированной системы межанализаторных связей, опора на все анализаторы (слух, зрение, осязание, обоняние) с обязательным включением двигательно-кинестетического анализатора. Желательно опираться одновременно на несколько анализаторов. Необходимо гибкое сочетание различных видов и форм воспитательно-педагогической работы.

Содержание образования должно отвечать базовым стандартам и потребностям всех детей инклюзивной группы, позволять им в полной мере участвовать в процессе познания и развития. Педагогам нужно отмечать успех ребенка, его настойчивость в преодолении трудностей, одобрять в случае неудачи, нацеливать на мобилизацию всех своих сил для преодоления препятствий и т.д.

Необходимо обеспечить контакт между детьми в инклюзивной группе, помочь освоиться в коллективе обычных детей, прививать навыки социального поведения, учить других детей взаимоотношениям с детьми, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, помогать им, защищать их и принимать как равных.

При организации воспитательно-образовательного процесса в инклюзивной дошкольной необходимо учитывать следующее:

1. Длительность занятий гибко варьируется в зависимости от уровня умственной работоспособности детей включившихся в группу;
2. Часть воспитательных и образовательных задач решается в ходе повседневной жизни;

3. Форма занятий гибкая и разнообразная: групповая, в парах, в малых группах, индивидуальная, на воздухе, в здании;
4. Щадящий режим для вновь прибывших детей;
5. Режим жизни должен быть «подвижно-адаптивным» в зависимости от уровня психического развития детей и состояния их здоровья;
6. Чередование умственной и физической деятельности;
7. Во время проведения занятий по физической культуре учитывается специфика заболевания, больше внимание уделяется дыхательной гимнастике, которая способствует развитию дыхательной мускулатуры, улучшению кровообращения в легких
8. Во время музыкального занятия также происходит оздоровительная работа: музыка влияет на положительную эмоцию и улучшает нервно-психическую сферу ребенка;

Музыкальный руководитель обязательно должен включать в занятия дыхательные и музыкально-ритмические упражнения, способствующие развитию и коррекции психо-эмоциональной сферы;

9. Утренний промежуток времени отводится воспитательно-образовательной работе, но проведение физкультурно-оздоровительных мероприятий с детьми необходим: различные виды массажа, лечебная физкультура, лечебная физкультура на надувных мячах, эластичных мячах. Гимнастика на разных мячах позволяет создать оптимальные условия для правильного положения туловища и гармоничной тренировки основных мышц, улучшения равновесия и двигательной координации;
10. Занятия в бассейне оказывает эффективный оздоровительный результат на детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

Важно помнить, что **родители** - важнейшие участники педагогической работы, организуемой с ребенком. Они отрабатывают, закрепляют навыки и умения у детей, сформированные специалистами. Отлаженная, четкая и скоординированная работа с детьми, имеющими церебральный паралич, ускоряет процесс восстановления нарушенных функций и успешное включение в общество.

## **Глава II. ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ, СЛУХА И РЕЧИ**

### **§ 1. Особенности обучения и воспитания детей с нарушениями зрения**

#### **1. Краткая характеристика нарушений зрения у детей**

Диагностика и исследование детей с нарушениями зрения предполагает комплексное их изучение различными специалистами: офтальмологами, психологами, педагогами. Дети с нарушением зрения делятся на слепых и слабовидящих. Слепота и слабовидение представляют собой категорию психофизических нарушений, проявляющихся в ограничении зрительного восприятия или его отсутствия, что влияет на весь процесс формирования и развития личности. У детей с нарушениями зрения возникают специфические особенности деятельности, общения и психофизического развития.

Слепые (незрячие) – подкатегория детей с нарушением зрения, у которых полностью отсутствуют зрительные ощущения, имеется светоощущение или остаточное зрение, а также дети с прогрессивными заболеваниями и сужением поля зрения (до 10-15 угл. град.) с остротой зрения до 0,08.

По степени нарушения зрения различают детей с абсолютной (тотальной) слепотой на оба глаза, при которой полностью утрачивается зрительное восприятие, и детей практически слепых, у которых имеется светоощущение или остаточное зрение, позволяющее воспринимать свет, цвет, силуэты предметов (острота зрения от 0,01 до 0,04).

Слабовидящие – дети с нарушениями зрения, имеющих остроту зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с коррекцией обычными очками. Дети с косоглазием и амблиопией (с остротой зрения до 0,3). Кроме снижения остроты зрения, слабовидящие дети могут иметь отклонения в состоянии других зрительных функций (цвето- и светоощущение, периферическое и бинокулярное зрение).

Нарушения зрения могут быть врожденными и приобретенными. Врожденные нарушения обусловлены заболеваниями плода в период

внутриутробного развития, либо являются следствием наследственной передачи некоторых нарушений зрения. Приобретенные нарушения являются следствием заболеваний органов зрения –сетчатки, роговицы и заболеваний центральной нервной системы, осложнений после общих заболеваний организма, травматических повреждений мозга.

## **2. Особенности развития ребенка с нарушением зрения**

Существенное значение для психики и физического развития ребенка имеет время наступления зрительной патологии. Чем раньше наступило нарушение, тем более заметны вторичные отклонения, психофизические особенности и своеобразие психофизического развития.

Психическое развитие слепых имеет такие же закономерности, как и у зрячих детей, но отсутствие визуальной ориентировки сказывается на двигательной сфере, на содержании социального опыта, на эмоционально-волевой сфере, характере, чувственного опыта.

Слабовидящие имеют некоторую возможность при знакомстве с явлениями, предметами, а также при пространственной ориентировке и при движении использовать имеющееся у них зрение. Зрение остается ведущим анализатором, однако их зрительное восприятие сохранно лишь частично и является не вполне полноценным. Обзор окружающей действительности у них сужен, замедлен и неточен, поэтому необходимо отметить три характерные особенности:

1. Общее отставание развития ребенка по сравнению с развитием зрячего, что обусловлено меньшей активностью при познании окружающего мира. Это проявляется как в области физического, так и в области умственного развития.
2. Периоды развития слабовидящих детей не совпадают с периодами развития зрячих. До того времени, пока слабовидящий ребенок не выработает способов компенсации нарушения зрения, представления, получаемые им из внешнего мира будут неполны, отрывочны и ребенок будет развиваться медленнее.

3. Диспропорциональность. Она проявляется в том, что функции и стороны личности, которые менее страдают от нарушений зрения (речь, мышление и т.д.), развиваются быстрее, хотя и своеобразно, другие более медленно (овладение пространством, движения, моторика). Такая неравномерность развития ребенка проявляется более резко в дошкольном возрасте, чем в школьном.

Социальная зрелость ребенка в ранний период развития тесно связана с его биологическим созреванием, особенно с двигательным развитием и мануальной деятельностью рук. Основные признаки предметов и явлений доступны познавательным возможностям слепых. Прикасаясь к предметам, слабовидящий ребенок воспринимает их разнообразные признаки и свойства: величину, упругость, температуру, вес, плотность, форму и т.д.

В развитии детей с нарушениями зрения коммуникация, общение и речь играют особую роль. Имеются также недостатки в речевых средствах межличностного общения (в культурной устной речи, в общении “лицом к лицу”, в плавности речи, в связи между речевыми и неречевыми средствами).

Нарушение зрительного анализатора обуславливает вторичные отклонения: нарушение осанки, сутулость, плоскостопие, слабость дыхательной мускулатуры, нарушение пространственных образов, координации движений, болезни органов дыхания, сердечно-сосудистой системы, неврозы, быстрая утомляемость. В дошкольный период наблюдается задержка (замедленность) процессов расширения знаний и представлений. Для такого ребенка требуется больше времени для адаптации к новым условиям, более детальное знакомство с объектом, в общении с детьми такой ребенок использует полисенсорный характер восприятия.

В процессе общения тяжело формируются у детей неречевые средства общения, причины этого – нечеткость образа восприятия человека и трудности подражания экспрессивно-мимическим выражениям нормально видящих. Для многих детей с нарушением зрения характерна скованность

движений, стереотипия поз, заученность и однообразность в выражении эмоционального состояния. Многие дети проявляют вербальное, а не практическое понимание правильных жестов, действий в общении с детьми и взрослыми.

Не имея навыков ориентирования в пространстве, нарушается нормальная полноценная связь между слепыми и средой. Последнее может выразиться в своеобразии проявления эмоциональных адаптационно-поведенческих реакций, отношений познавательной и двигательной деятельности. Неудовлетворенная потребность в познании влияет на психофизическое состояние таких детей, они быстро теряют интерес к происходящему, становятся пассивными и безучастными.

Самостоятельное передвижение является основой социальной самостоятельности для слепых детей. Для формирования пространственных навыков создана специальная программа по обучению, которая построена по концентрическому принципу, предполагающему увеличение объема и сложности содержания материала в каждой группе с учетом индивидуальных особенностей детей.

### **3. Особенности организации образовательного процесса**

Педагогический процесс строится с учетом возможностей слабовидящих детей, соблюдения специальных педагогических и гигиенических требований: рационального распределения занятий, обеспечение соответствующего уровня освещенности, применения корректирующих и тифлотехнических средств, формирование пространственных представлений и адаптация к окружающему миру.

Педагогическая работа в дошкольном учреждении направлена на гармоническое развитие ребенка в той степени, в которой это позволяет сделать уровень нарушения зрения в отдельном случае, а также психическое и физическое развитие ребенка. Образовательный процесс направлен на коррекцию отклонений в развитии познавательной, личностной, двигательной сферы детей, а также в заботе по охране и развитию зрения,

слуха, осязания, мобильности, ориентировке в пространстве, самообслуживанию.

В образовательных дошкольных учреждениях дети обучаются основным навыкам гигиены зрения, а также пользоваться очками. У детей развиваются все элементы зрительного восприятия: способность видеть вблизи, вдаль, наблюдения за движущимися предметами, способность различать форму предметов, краски, рассматривать картинки, ориентироваться в пространстве. Развитие зрительных функций дополняется развитием слуха и осязания. Дети с амблиопией и косоглазием получают лечебно-восстановительную и коррекционную помощь. Для них режим дня имеет свои особенности, связанные с проведением комплексных лечебных мероприятий.

Специфика обучения и воспитания слабовидящих детей проявляется в следующем:

1. учет общих закономерностей и специфических особенностей развития детей;
2. формирование приемов и способов учебной, игровой, трудовой деятельности на суженной сенсорной основе;
3. дифференцированный и индивидуальный подход к детям;
4. перераспределение материала, изменение сроков его прохождения, дозирование нагрузок;
5. применение специальных форм и методов обучения, оригинальных пособий и адекватной коррекционной наглядности, оптики и тифлотехнических средств, расширяющих познавательные возможности детей;
6. специальное оформление групп, кабинетов;
7. создание специальных санитарно-гигиенических условий, организация лечебно-восстановительной работы;
8. индивидуальная коррекционная работа познавательной, двигательной, сенсорной, речевой и эмоционально-волевой сфер.



*Основные требования к демонстрационному и раздаточному материалу коррекционного обучения и воспитания слабовидящих детей:*

1. Освещенность рабочей зоны 500-1000лк;
2. Соответствие мебели росту ребенка;
3. Правильное использование средств коррекции: подбор и условия предъявления наглядности – насыщенность цветов, высокий контраст, увеличение размеров демонстрационного материала в 1,5 раз, усиление контуров для улучшения опознания изображения, отсутствие лишних деталей в поле восприятия. Экспозиция на уровне глаз, оптимальное время для рассматривания, использование подставки для перпендикулярности взгляда к плоскости листа.
4. Материалы и пособия должны состоять из подлинных объектов, муляжей, игрушек, объемных и плоскостных геометрических фигур, рельефных и плоскостных изображений предметов и объектов на карточках, листах бумаги, картона, как контурных, так и закрашенных, силуэты различной цветовой гаммы;
5. Материалы и пособия должны быть яркими, красочными, насыщенными по цвету (в основной используется оранжевый, зеленый и желтый цвета);
6. Материалы и пособия должны иметь матовую неотражаемую поверхность, четкое композиционное построение, вычленение контуров, лаконичность рисунков.
7. Не допускается наложение одного предмета на другой (кроме специальных заданий);
8. Основные признаки, имеющие наиболее важное информативное значение, следует выделять и подчеркивать;
9. Фон изображения должен быть разгружен, без лишних деталей, затрудняющих восприятие предмета и его качеств;
10. Материалы и пособия должны быть изготовлены из натурального, прочного, нетоксичного, безопасного материала, гигиеничны и эстетично оформлены, вызывать у ребенка желание играть и заниматься с ними;

11. В изображениях должна соблюдаться пропорциональность соотношений по величине в соответствии с соотношениями по величине реальных объектов (кроме специальных заданий), высокий цветовой контраст, более четкое выделение ближнего, среднего и дальнего планов (четкая перспектива);
12. Материалы и пособия должны быть определенных размеров – более крупные для фронтальных демонстраций (не менее 15 см) и строго дифференцированные для индивидуальных (соответствовать показателям зрительных возможностей ребенка);
13. Контрастность предъявляемых объектов и изображений по отношению к фону должна быть от 60 до 100%. Отрицательный контраст предпочтительнее, так как дети лучше различают темные объекты на светлом фоне по сравнению со светлым на темном; дети также лучше воспринимают заполненные силуэты фигуры, нежели контурные (кроме специальных заданий);
14. Расстояние от глаз определяется для каждого ребенка индивидуально – 20-30 см от картинки под углом от 5 до 45 градусов относительно линии взора;
15. Для создания контрастности необходимо использовать фоновые экраны (для близоруких детей предпочтительней темный фон – зеленый и светлый объект, а для дальнозорких – наоборот. Объект должен быть без бликов, без лишних деталей, необходимо иметь два мольберта для рассматривания на уровне глаз: 1-для рассматривания сидя, 2- стоя;
16. Рассаживать детей надо согласно их диагнозам. За первые столы сажать детей, страдающих амблиопией высокой степени и расходящимся косоглазием, за последние столы – детей с более высокой остротой зрения и сходящимся косоглазием;
17. Во время занятий физминутка должна дополняться упражнениями для снятия зрительной нагрузки, целесообразно приглашать детей к окну, посмотреть на дальние и близкие предметы, понаблюдать за погодой, за движением транспорта и полетом птиц;

18. Для моторики рук применяется пальцевая гимнастика различной направленности (статическая, динамическая, расслабляющая и т.д), а также занятия по конструированию, мозаике, ручному труду и изобразительной деятельности.

## **§ 2. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА (слабослышащие)**

### **1. Краткая характеристика нарушений слуха.**

Представление о причинах нарушений слуха имеет большое значение для характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста, выявления степени негативного влияния снижения слуха на психическое развитие, оценки состояния речи. Учет причин снижения слуха также необходим при определении педагогических мероприятий и прогнозировании эффективности коррекционной работы.

Существует три группы причин нарушений слуха. К первой группе относят причины и факторы наследственного характера, которые приводят к изменениям в структуре слухового аппарата и развитию наследственной тугоухости. Вторую группу составляют факторы эндо- или экзогенного воздействия на орган слуха плода (при отсутствии наследственно отягощенного фона), обуславливающие появление врожденной тугоухости. К третьей группе отнесены факторы, действующие на орган слуха здорового ребенка в один из периодов его развития и приводящие к возникновению приобретенной тугоухости.

**Виды нарушений слуха.** В основу ряда классификаций нарушений слуха положены различные факторы. Различаются два вида слуховой недостаточности — тугоухость и глухота. Под глухотой понимается такая степень снижения слуха, при которой самостоятельное овладение речью (спонтанное формирование речи) оказывается невозможным. В зависимости от состояния речи среди глухих выделены две категории. Первая категория — дети без речи, родившиеся глухими или потерявшие слух в период, предшествующий формированию речи (примерно до двух лет). Вторая категория — дети с речью, уро-

вень которой может быть различен, потерявшие слух в период, когда их речь была сформирована.

Под тугоухостью понимается такое снижение слуха, при котором возникают затруднения в восприятии и в самостоятельном овладении речью. Однако остается возможность овладения с помощью слуха хотя бы ограниченным и искаженным запасом слов.

Время потери слуха может быть определяющим фактором в развитии речи при прочих равных условиях. Чем раньше возникло нарушение, тем больше оно отражается на формировании речи. Потеря слуха в том возрасте, когда речь еще не сформировалась (примерно до двух лет), приводит к полному ее отсутствию. Потеря слуха в возрасте от двух-трех до четырех-пяти лет вызывает распад речи, если не были предприняты специальные педагогические меры. У детей старшего дошкольного возраста в случае потери слуха речь может частично сохраниться. Однако без специальной педагогической помощи она будет постепенно ухудшаться.

## **2. Особенности развития ребенка с нарушением слуха.**

Нарушение слуха в раннем и дошкольном возрасте оказывают особенно сильное влияние на последующее развитие ребенка. В сложной структуре развития ребенка со сниженным слухом наряду с первичным недостатком слухового анализатора отмечается своеобразие в формировании его речи и других психических процессов.

Значительные сдвиги в психическом развитии происходят в дошкольном возрасте, что обусловлено развитием различных сторон познания – восприятия, мышления, внимания, воображения, памяти, формированием произвольности психических процессов. В дошкольном возрасте большое влияние на развитие ребенка оказывает формирование разных видов детской деятельности: игровой, изобразительной, конструктивной, элементарной трудовой. На психическое развитие слышащего ребенка влияет интенсивное развитие речи.

**Познавательное развитие.** У детей дошкольного возраста формируется интерес к окружающему миру, познанию предметов и явлений, различ-

ных связей между ними. Однако основой познания в первую очередь является чувственное – процессы восприятия, наглядные формы мышления.

Процессы чувственного познания интенсивно развиваются в дошкольный период детства и у детей с нарушениями слуха. Развитие познавательных интересов, становление предметной деятельности, формирование игр способствуют сенсорному развитию слабослышащих детей. Однако нарушение речи и средств общения, отставание в предметной и игровой деятельности приводят к своеобразию и задержке сенсорного развития необученных слабослышащих детей. У слабослышащих детей в возрасте от трех до пяти лет в основном формируется тот уровень восприятия свойств и отношений предметов, с которыми слышащие дети вступают в дошкольный период. Дети четырех-пятилетнего возраста могут вычленять такие свойства предмета, как величину, цвет, форму, причем, не только подражая действиям взрослого, но и по образцу. По мере сенсорного развития ребенка совершенствуются способы восприятия: на смену более простым способам приходит развернутое зрительное соотнесение. С пяти лет происходит дальнейшее усвоение сенсорных эталонов и их систем, развитие предметности восприятия и становление целостного образа предмета. Важную роль в сенсорном развитии играют овладение предметной и игровой деятельностью, появление предметного рисунка, овладение элементами трудовой деятельности.

Вместе с тем у слабослышащих дошкольников отмечается, по сравнению со слышащими сверстниками, трудности в формировании образов представлений, в частности, нечеткость, расплывчатость эталонных представлений, не закрепленных в слове. Замедленно происходит становление целостного образа предмета, что находит свое отражение при складывании разрезных картинок, лото-вкладок. Замедленное формирование целостного образа обуславливает более позднее по сравнению с нормально слышащими детьми становление предметного рисунка у слабослышащих детей. Особенности сенсорного развития обнаруживаются в виде трудностей выделения свойств и отношений предметов и в других видах деятельности.

Развитие наглядно-действенного мышления протекает у детей, имеющих нарушения слуха, с некоторыми количественными и качественными отличиями от его становления у нормально развивающихся детей. Наглядно-действенное мышление связано с решением практических задач в проблемной ситуации, для решения которых необходимо самостоятельно найти выход, чаще всего с помощью вспомогательных средств и орудий. У слабослышащих дошкольников в возрасте трех-четырёх лет отмечаются более простые способы выполнения заданий: действия силой, многократные пробы.

Дети старше четырёх лет при выполнении заданий начинают использовать зрительное примеривание, но при выполнении сложных заданий они тоже нередко прибегают к пробам, т.е. у них отмечается сочетание элементов внешнего ориентировочного действия со зрительным перцептивным действием. Лишь некоторые дети старше пяти лет действуют на уровне зрительного соотнесения, при котором у них наблюдается свернутая ориентировка, в то время как у слышащих дошкольников она появляется значительно раньше и становится основным способом выполнения заданий.

**Развитие деятельности. Игра.** Развитие предметной деятельности подготавливает возникновение игры, которая начинает формироваться уже в раннем возрасте и особенно бурно развивается в дошкольном. Особенности игры у слабослышащих детей связаны с задержкой в развитии восприятия и мышления, недостаточным уровнем воображения, что обедняет восприятие окружающего мира. Ограниченность речевого развития существенно влияет на становление сюжетно-ролевой игры. Важно отметить, что слабослышащие, как и слышащие дети, любят играть и стремятся в играх отразить те впечатления, которые они получают посредством наблюдений за окружающей их жизнью и участия в ней. У слабослышащих дошкольников преобладают в основном бытовые игры. Эти игры в случае отсутствия специального обучения длительное время носят предметно-процессуальный характер, не становятся подлинной сюжетно-ролевой игрой.

Для слабослышащих детей характерна чрезмерная детализация: вместо развернутого сюжета, дети, как правило, переходят на воспроизведение

детализированных предметных действий. Не умея самостоятельно вычленять существенное, передать отношения людей, дети воспроизводят частные элементы ситуации, нередко не являющиеся основными для данной игры. Нередко они стремятся изо дня в день повторять одни и те же игровые действия, особенно если они раньше были продемонстрированы взрослым. Подражание близким взрослым часто становится целью при вхождении ребенка в роль. Дети хорошо копируют жесты, походку взрослых, не стремясь передать их отношения с окружающими, воспроизводя в игре лишь внешнюю сторону поведения. Элемент подражания остается характерным для игр детей длительное время: они стараются точно, с подробнейшими деталями воспроизводить игры, продемонстрированные воспитателем, в то время как слышащие тяготеют к развитию сюжета.

Одной из особенностей игр слабослышащих детей являются трудности игрового замещения, т.е. возможности использования в игре предметов, которые в быту имеют другое назначение, например, палочка используется в роли карандаша или термометра, листок – в роли денег и т.д. Игровое замещение помогает ребенку осознать смысловое значение слова, отойти от конкретного значения. Введение предметов-заменителей связано с развитием знаковой функции сознания, развитием воображения, мышления, речи. В самостоятельной игре слабослышащие дети редко прибегают к использованию предметов в несвойственной им функции. Даже формально соглашаясь на переименование предмета в игре, слабослышащие дети не используют его в новой функции.

**Изобразительная деятельность.** Дети с нарушениями слуха любят рисовать, лепить не меньше, чем слышащие, а по мере овладения продуктивной деятельностью в процессе целенаправленного обучения рисование становится одним из наиболее любимых занятий. Однако без специального руководства дети с нарушением слуха овладевают рисованием позже в сравнении со слышащими сверстниками. Отмечаются более позднее становление предметного рисунка, обедненность содержания, стереотипия. У большинства слабослышащих детей к трем годам не наблюдается попыток тематического рисования и соотнесения каракулей с какими-то реальными предмета-

ми и игрушками. Тематическое рисование появляется, как правило, к четырем-пяти годам, когда дети начинают активно рисовать, лепить. При этом отмечается тяготение их образцам, сделанным взрослым, которые могут воспроизводиться многократно без внесения существенных изменений. Отмечается большая склонность к детализации рисунков. Сюжетное рисование в силу ограниченности речевого общения появляется поздно и развивается в ограниченных пределах. Сюжеты рисунков длительное время остаются очень упрощенными и ограниченными, рисование по замыслу оказывается примитивным.

**Развитие речи.** В раннем возрасте различия в речи детей с нарушениями слуха не выражены, более заметны они становятся после четырех лет. Слабослышащие дети отличаются от других тем, что у них даже без специального обучения увеличивается число произносимых слов, хотя и не похожих на слова, которыми пользуются слышащие дети. У некоторых детей спонтанно появляются короткие аграмматичные фразы, например: «Мама, ди» («Мама, иди»), «Мати па» («Мальчик упал»). Только некоторые дети с тяжелой тугоухостью не начинают пользоваться хотя бы отдельными искаженными словами.

Уровень понимания слабослышащими детьми обращенной речи также не однороден: часть детей понимает элементарную обращенную речь в условиях определенной ситуации, а некоторые понимают только выученные фразы. Некоторые слабослышащие дети с развернутой фразовой речи способны понимать обращенную речь вне ситуации. В общении слабослышащие дети также широко пользуются указаниями на предметы и предметными действиями, естественными жестами, мимическими средствами. Однако они в большей степени (по сравнению с глухими) сочетаются с использованием речи, характеризующейся большим количеством грамматических и фонетических искажений.

### **3. Особенности организации образовательного процесса.**

Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха осуществляется в различных организационных формах. Большинство из них определяются возрастом ребенка и являются идентичными формами воспи-



тания детей в массовых дошкольных учреждениях – это игры, прогулки, экскурсии, разнообразные занятия, свободная деятельность детей, праздники и развлечения, организация режимных моментов. В условиях дошкольных организаций эти формы для детей с нарушениями слуха приобретают коррекционную направленность, а так же дополняются новыми, связанными с необходимостью организации специфической работы со слабослышащими детьми. К ним относятся индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению, фонетическая ритмика, речевые зарядки.

Различные бытовые моменты создают хорошую основу для речевого развития детей, так как здесь усвоение значений слов и фраз связано с непосредственной деятельностью ребенка, его чувственным опытом. В процессе речевого общения уточняются значения слов, обозначающих названия гигиенических предметов, посуды, продуктов и блюд, одежды, действий, выполняемых детьми. Многократное повторение этого речевого материала способствует его запоминанию и использованию детьми. В процессе уточнения значений слов и фраз важно связывать усвоение слов детьми с познанием или свойств предметов путем рассматривания, привлечения тактильно-двигательной чувствительности, обоняния, осязания.

Большие возможности для проведения разносторонней воспитательной и образовательной работы содержат *прогулки*. Они являются средством укрепления здоровья и физического развития детей, создают базу для их умственного развития в процессе ознакомления с природными и общественными явлениями, способствуют развитию трудовой и игровой деятельности. Существенное значение для проведения прогулки имеет оборудование участка, наличие игрушек для игр на участке, спортивного инвентаря.

Общаясь с детьми по поводу игр, воспитатель уточняет значения слов, обозначающих игрушки, игровые действия, отношения детей к играм, понуждает воспитанников к использованию фразовой речи. Однако свободные игры детей не должны превращаться в отработку и закрепление речевого материала, в этом случае игры теряют свою привлекательность, эмоциональный настрой ребенка разрушается.

Так как время игр определено в режиме дня каждой группы и в некоторых случаях оно непродолжительно (10—15 мин), воспитатель может предложить детям дидактические игры, связанные с развитием внимания, восприятия, памяти, мышления.

Для учета интересов детей, при выборе вида деятельности важное значение должно придаваться организации предметной среды, с которой связано психологическое благополучие ребенка. Это и игровые зоны, физкультурное оборудование и спортивный инвентарь, модульная мебель и др. Функциональная закреплённость зон и уголков должна соответствовать удовлетворению потребностей и интересов детей, целесообразно вносить изменения в интерьер, приспособлявая его к изменениям в играх и интересах детей.

Наряду с игрой немалое место в жизни ребенка занимает свободная продуктивная деятельность (рисование, конструирование). Здесь, так же как и в играх, важно создать необходимые условия, предусмотреть наличие необходимых материалов. Учитывая интерес детей к рисованию или конструированию, важно помочь детям уточнить тематику рисования или строительства, развить предложенный ребенком сюжет, соединить с имеющимися представлениями по данной теме. Интерес детей к деятельности повысится, если будет создана интересная для детей мотивация. Например, в ответ на желание детей строить улицу воспитатель предлагает после окончания строительства поиграть в игру «Транспорт». Ребенку, пожелавшему рисовать цветы, воспитатель предлагает сделать открытку и подарить ее на день рождения ребенку из группы.

Так как дети с нарушениями слуха воспринимают материал на зрительной основе, необходимо тщательно подбирать различные виды наглядности: предметы, игрушки, картинки, муляжи, использовать просмотр слайдов, мультфильмов, учебных фильмов. Речевой материал, используемый педагогом, заранее тщательно продумывается с точки зрения использования различных речевых конструкции и форм их предъявления детям (устно, письменно, на слух, устно-тактильно), способов воспроизведения детьми.

На занятии педагог предъявляет дифференцированные требования к детям с различным уровнем развития, особое внимание уделяет детям с трудностями в обучении, у которых темп деятельности ниже, им требуется индивидуальная помощь педагога.

В процессе обучения, направленного на развитие ребенка, формирование речи и речевого общения, личностное развитие дошкольников с нарушениями слуха происходит более интенсивно. В быту и в разных видах деятельности дети знакомятся с разными социальными явлениями, учатся понимать и анализировать свои и чужие поступки. У них формируются такие качества характера, как активность и самостоятельность. На протяжении дошкольного возраста происходят развитие и соподчинение мотивов, формирование интереса к окружающему миру. У старших дошкольников появляются социальные мотивы, интерес к жизни людей в обществе, стремление к общению с ними.

При организации жизни детей в семье и дошкольном учреждении, организации предметной и социальной среды, всех видов детской деятельности в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями дошкольников следует учитывать необходимость *физического развития*. В режиме дня ребенка должны быть предусмотрены занятия по физическому воспитанию, игры и развлечения на воздухе, при проведении которых учитываются региональные и климатические условия.

Занятия по физическому воспитанию строятся так, чтобы с их помощью решались как общие, так и коррекционные задачи. В занятия включаются физические упражнения, направленные на развитие всех основных движений (ходьба, бег, прыжки, лазанье, ползание, метание), а также общеразвивающие упражнения, направленные на укрепление мышц спины, плечевого пояса и ног, координацию движений, формирование правильной осанки, развитие равновесия.

Стратегия организации физического воспитания должна разрабатываться с учетом физиологических механизмов становления движения в процессе развития растущего детского организма. Таким образом, и в ходе утренней гимнастики в семье, и на занятиях в детском саду целесообразно предлагать

детям основные виды движений в такой последовательности: сначала движения на растягивание в положении лежа, далее ползание и движения в положении низкого приседа и на коленях, а затем переход к упражнениям в вертикальном положении (ходьба, лазанье, бег, метание и лишь потом прыжки), а после и к подвижным играм.

В занятия включаются физические упражнения, направленные на развитие всех основных движений, а также общеразвивающие упражнения, направленные на укрепление мышц спины, плечевого пояса и ног, координацию движений, формирование правильной осанки, развитие равновесия.

Работа по *развитию ручной и тонкой ручной моторики* проводится на специальных занятиях. На начальном этапе обучения большое внимание уделяется общему развитию рук ребенка, формированию навыка хватания, становлению ведущей руки, согласованности действий обеих рук, выделению каждого пальца.

В ходе проведения занятий у детей отрабатываются навыки удержания пальцевой позы, переключения с одной позы на другую, одновременного выполнения движений пальцами и кистями обеих рук. Подобные движения выполняются с речевым сопровождением и опорой на зрительные и тактильные образы-представления. Развитие всех видов ручной моторики и зрительно-двигательной координации служит основой для становления типичных видов детской деятельности, является предпосылкой становления устной и письменной речи, а также способствует повышению познавательной активности детей.

### **§ 3. Особенности воспитания и обучения детей с нарушениями речи**

#### **1. Краткая характеристика нарушений речи**

Речевое развитие ребенка предполагает формирование у него языковых, речевых и коммуникативных систем к старшему дошкольному возрасту. Обязательной предпосылкой к развитию детской речи является наличие развивающей речевой среды. В период дошкольного возраста происходят наиболее значимые и важные качественные изменения овладения языковой знаковой системой. Развитие речи оказывает большое влияние на формиро-

вание личности ребенка, волевые качества, характер, его взгляды и убеждения. Проявляющееся своеобразие речи отражает социальную среду, социальные факторы, окружающие человека в процессе развития.

В дошкольном возрасте нарушения развития речи могут иметь ярко выраженные внешние признаки, такие как несовершенства звуковой системы, отклонения в развитии выразительных средств устной речи; особенности сформированности темпа и ритма речи; лексические недостатки, связанные с недостаточным уровнем сформированности речевой деятельности; отклонения в развитии связного высказывания.

В одних случаях эти отклонения являются результатом повреждения определенного отдела речевого анализатора (тяжелые нарушения речи – алалия, дизартрия, ринолалия, афазия, сложная дислалия, заикание), в других – возникают в связи с недоразвитием определенного компонента языковой системы.

Звуковые отклонения (нарушения звукопроизношения) проявляются четко в речи детей, начиная с 5-го года жизни. Они являются наиболее распространенными в детском возрасте.

Звуковые недостатки могут проявляться в 4-хосновных формах: пропуск звуков, искажение звучания звуков, замена звуков, смешение звуков.

*Фонетические нарушения* могут быть связаны с соматической и физической ослабленностью ребенка; с социальными условиями жизни, с ограничениями социальных контактов и речевого общения; с двуязычием; нарушением строения органов артикуляции и недостатками подвижности органов артикуляции; недостатками уровня фонематического развития.

*Фонематические отклонения.* Признаком фонематического недоразвития звуков является незаконченность процесса формирования звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками (прежде всего свистящих и шипящих фонем, **р**, **л**; глухие, звонкие звуки, твердые – мягкие, взрывные и фрикативные реже имеют специфические отклонения).

Недостаточность фонематического восприятия проявляется и при выполнении детьми заданий по различению звуков; при повторении слогов с

парными звуками; при самостоятельном подборе слов, начинающихся на какой-либо определенный звук; при выделении звука, с которого начинается слово, и т.п. сложность представляет задание подобрать с помощью картинок слова, начинающиеся на определенный звук.

При фонематических нарушениях проявляются разнообразные варианты нестойких звуковых замен, может отмечаться нечеткость, смазанность и поиск правильной артикуляции. При повторении слов, различающихся одной фонемой, действуют по догадке или повторяют с ошибками. В словах могут потерять часть слоговых элементов.

У таких детей наблюдается истощаемость слухового внимания – легко отвлекаются, плохо слушают чтение книг, сказок, возникают сложности при удержании длинной инструкции. Во время игры могут «не слышать» обращения. Может наблюдаться ускоренный темп речи, нарушение плавности. На музыкальных занятиях наблюдаются ритмические погрешности.

## **2. Особенности развития ребенка с нарушением речи**

Нарушения в развитии звуковой стороны речи отражаются на формировании речевой системы, проецируются на различные формы продуктивной деятельности. Затруднения проявляются в рисовании, конструировании, игре. Ребенок затрудняется с расположением на плоскости пространственного образа, с конструированием из отдельных элементов целого. Наибольшие сложности вызывает оречевление выполненного. Достаточно сложно развиваются временные категории, что негативно отражается в речи. Ярко выраженные особенности звуковой стороны речи могут явиться причиной эмоциональных переживаний и стрессов ребенка, отражаться на уровне общения и выборе товарища по общению.

У детей дошкольного возраста голосовой аппарат и голосовая мышца еще не полностью сформированы, слабо развиты дыхательный аппарат и резонаторная функция. У дошкольников могут возникать и часто наблюдаются «узелки крикунов», который располагаются на свободном крае голосовых складок. Такие узелки возникают при перенапряжении голосовых складок – чрезмерно громкий, крикливый, требовательный голос, непосред-

ственно крик, начиная с длительного крика в грудном возрасте, и воспалительные процессы органов дыхания и голосообразования.

Нарушения плавности звучания проявляются в прерывистости, дрожании, возможно, захлебывании. Причинами могут быть как судорожные изменения в мышцах гортани и в дыхании, так и неправильно сложившийся стереотип возникновения речи. Захлебывающийся голос в основном возникает при речи на вдохе (в норме речевой поток образуется в фазе выдоха). У детей особенности плавности звучания выявляются при излишнем волнении, в постоянно напряженном состоянии, а также при изменениях темпа речи, например при чрезмерном ускорении. Отклонения высоты, силы, диапазона голоса не дают ребенку возможности интонационно выделять смысловые и логические отрезки, показывать внутреннее содержание текста. Недостатки восприятия интонации и отклонения в правильном ее использовании отражаются на возможностях адаптации ребенка в дошкольном учреждении и в различных социальных ситуациях, могут явиться причиной возникновения конфликтных ситуаций со взрослыми и сверстниками и т.д.

Кроме того, в логопедии существует понятие **«общее недоразвитие речи»** и применяется к такой форме нарушения речи у детей *с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, когда нарушается формирование всех компонентов речевой системы.*

При общем недоразвитии речи отмечается позднее ее появление, скудный запас слов, аграмматизм, (нарушение грамматического оформления речи), нарушения произношения и фонемообразования.

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевого нарушения, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. При этом типичными являются отклонения в смысловой и произносительной сторонах речи.

Речевая недостаточность у дошкольников может варьироваться от полного отсутствия у них общепотребительной речи до наличия развернутой речи с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-

фонематического недоразвития. В соответствии с этим остается актуальным условное деление на уровни развития, при которых общим является значительное отставание в появлении активной речи, ограниченный словарный запас, аграмматизм, недостаточность звукопроизношения и фонематического восприятия. Степень выраженности названных отклонений весьма различна.

В основном, в детские сады попадают дети с **общим недоразвитием речи** (ОНР) составляют дети с II и III уровнями речевого развития.

**II уровень речевого** развития детей характеризуется начатками общеупотребительной речи. Дети используют в общении простые по конструкции или искаженные фразы, владеют обиходным словарным запасом (преимущественно пассивным). В их речи дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно употребление в речи местоимений, союзов, некоторых предлогов в их элементарных значениях. Дети могут отвечать на вопросы, с помощью педагога беседовать по картинке, рассказывать о семье.

Дети пользуются предложениями только простой конструкции, состоящими из двух-трех, редко четырех слов. Лексический запас отстает от возрастной нормы. Это проявляется в незнании слов, обозначающих, например, различные части тела (туловище, локоть, плечи, шея и т. д.), названиях животных и их детенышей (осел, волк, черепаха, жираф, поросенок, жеребенок и т. д.), различных профессий (балерина, повар, певица, летчик, капитан, шофер), предметов мебели (раскладушка, табуретка, скамья) и т. д.

Отмечаются ограниченные возможности использования детьми не только предметного словаря, но и словаря действий, признаков. Они не знают многие цвета, формы и размеры предметов и т. д. Нередко дети заменяют слова другими, близкими по смыслу, например, суп «льет» вместо «наливает». Навыками словообразования они практически не владеют.

Отмечаются грубые ошибки в употреблении ряда грамматических конструкций:

1) неправильное использование падежных форм (едет **машину** — вместо *на машине*);



2) ошибки в употреблении существительных мужского и женского рода (де **патёя** — *две портфеля*, де **туи** — *две стула*);

3) отсутствие согласования прилагательных и числительных с существительными (**пат бека**, **пат матына** — *пять белок*, *пять машин*); **асинь адас** — *красный карандаш*, **асинь ета** — *красная лента*.

Выраженные трудности испытывают дети при использовании предложных конструкций: часто предлоги опускаются, а существительные употребляются в именительном падеже (**нига идит той** — *книга лежит на столе*); возможна и замена предлога (**гип лятет на делении** — *гриб растет на дереве*). Союзы и частицы употребляются крайне редко. Фонетическая! сторона речи отстает от возрастной нормы: у детей нарушено произношение согласных: шипящих, соноров, свистящих, твердых и мягких, звонких и глухих (**пат нига** — *пять книг*, **пащутька** — *бабушка*, **дука** — *рука*); грубые ошибки отмечаются в воспроизведении слов разного слогового состава (сокращение! количества слогов: **памика** — *пирамида*; перестановка и добавление слогов: **ядыги** — *ягоды*, **телененок** — *теленок*).

При воспроизведении контура слов нарушается как слоговая структура, так и звукозаполняемость: наблюдаются перестановки слогов, звуков, замена и уподобление слогов, выпадение звуков в позиции стечения согласных (**морайнки** — *ромашки*, **кубика** — *клубника*, **вок** — *волк*).

Более высокий, **III уровень речевого развития** детей характеризуется наличием развернутой фразовой речи с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети могут относительно свободно общаться с окружающими, но нуждаются в постоянной помощи родителей (воспитателей), вносящих в их речь соответствующие пояснения. Самостоятельное общение продолжает оставаться затруднительным и ограничено знакомыми ситуациями.

Звуки, которые дети могут правильно произносить изолированно, в **самостоятельной речи звучат недостаточно четко**. При этом характерным является следующее:

1. Недифференцированное произнесение свистящих, шипящих звуков, аффрикат и соноров, причем один может заменяться одновременно двумя

или несколькими звуками данной или близкой фонетической группы. Например, звук *с'* мягкий, сам еще недостаточно четко произносимый, заменяет следующие звуки: *с* твердый (**сяпоги** вместо *сапоги*), **ц** (**сяпля** вместо *цапля*), **ш** (**сюба** вместо *шуба*), **ч** (**сяйник** вместо *чайник*), **щ** (**сетка** вместо *щетка*).

2. Замена некоторых звуков другими, более простыми по артикуляции. Чаще это относится к замене соноров (**дюта** вместо *рука*, **палоход** вместо *пароход*), свистящих и шипящих (**тотна** вместо *сосна*, **дук** вместо *жук*).

3. Нестойкое употребление звука, когда в разных словах он произносится различно (**паяход** — *пароход*, **палад** — *парад*, **люка** — *рука*).

4. Смешение звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях — взаимозаменяет их. Это нередко касается свистящих, шипящих звуков, соноров и звуков *ль, г, к, х* — при этом может наблюдаться искажение артикуляции некоторых фонем (межзубное произношение свистящих, горловое *р* и др.).

У детей отмечается нечеткое произнесение звука *ы* (среднее между *ы* — *и*), недостаточное озвончение согласных *б, д, г* в словах и предложениях, а также замены и смешения звуков *к-г-х-т-д-дь-и*, которые у дошкольников с нормальным развитием речи формируются достаточно рано (**моля любка** — *моя юбка*, **тота тидит на атоте** — *кошка сидит на окошке*, **даль лябико** — *дай яблоко*).

Фонематическое недоразвитие у описываемой категории детей проявляется, в основном, в несформированности процессов дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Иногда дети не различают и более контрастные звуки, что задерживает овладение звуковым анализом и синтезом. Недоразвитие фонематического восприятия при выполнении элементарных действий звукового анализа (например, узнавание звука) проявляется в том, что дети смешивают исследуемые звуки с близкими им по звучанию. При более сложных формах звукового анализа (например, подбор слов, начинающихся на заданный звук) обнаруживается смешение заданных звуков и с другими, менее сходными. Уровень фонема-

тического восприятия детей находится в определенной зависимости от выраженности лексико-грамматического недоразвития речи.

Недостаточная ориентировка в звуковой форме слова отрицательно влияет на усвоение морфологической системы родного языка.

Дети затрудняются в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов некоторых прилагательных: вместо *маленький* — **помалюскин** стул; **деревко, ведречко, мехная** шапка, **глинный** кувшин, **деревкин** стул.

Для детей с общим недоразвитием речи характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. У некоторых из них отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения.

Речевое отставание отрицательно сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у таких детей заметно снижены по сравнению с нормально говорящими сверстниками вербальная (словесная) память и продуктивность запоминания. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-четырёхступенчатые), опускают некоторые их элементы, меняют последовательность предложенных заданий. Нередки ошибки дублирования при описании предметов, картинок.

Например, детям предлагается выполнить аппликацию: наклеить на бумагу макет домика (крыша — красного цвета, стена — квадратная, желтая), а рядом — елочку из трех зеленых треугольников. На столе перед детьми разложены пять зеленых треугольников и несколько треугольников и квадратов разных цветов. Как правило, дети выполняют такое задание частично: наклеивают домик из деталей других цветов, а елочку — из всех имеющихся треугольников зеленого цвета, не придерживаясь точно инструкции. Подобные ошибки характерны для основной категории описываемых детей.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает некоторые специфические особенности мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образной сферы мышления, без специального обучения с трудом

овладевают анализом и синтезом, сравнением. Для многих из них характерна ригидность мышления.

Детям с недоразвитием речи наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы. Этот факт подтверждается анализом анамнестических сведений. У значительной части детей двигательная недостаточность выражается в виде плохой координации сложных движений, неуверенности в воспроизведении точно дозированных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности представляет выполнение движений по словесной и, особенно, многоступенчатой инструкциям. Дети отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части.

Например, им трудны такие движения, как перекачивания мяча с руки на руку, передачи его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием, прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. Типичным является и недостаточный самоконтроль при выполнении задания.

### **3. Особенности организации образовательного процесса.**

Коррекционные занятия необходимо вводить в содержание программных занятий и опираться на них в индивидуальной работе с детьми. Коррекционные приемы могут быть рекомендованы родителям для выполнения в домашней обстановке. Задания могут быть разноплановыми, подготовительными или опережающими, направленными на коррекцию различных сторон речи.

Одной из задач воспитателя является автоматизация (закрепление) закрепление поставленных логопедом звуков в словах, фразах, текстах. Решать эти задачи целесообразно на всех занятиях, включая индивидуальные и используя свободное от групповых занятий время.

Звуковая работа включает в себя дополнительные задания и проводится в комплексе с развитием фонематических представлений, лексических,

грамматических, семантических заданий с детьми, имеющими различные по степени сложности и выраженности нарушения речевого развития.

Важно соблюдать последовательность усложнения заданий, связанную со степенью самостоятельности произношения и наличием дополнительных заданий. Ребенку легче повторить изолированы звук, затем слог, слово по образцу за взрослым, чем самостоятельно называть их, а тем более подбирать по смыслу и грамматическому оформлению.

Для формирования нормального звучания речи, её темпа и выразительности важно отработать не только звуковое оформление, но и учение расслабиться, управлять мимикой, передавать различные чувства и оттенки. Параллельно с отработкой мимических состояний дети подбирают точную лексику и текст.

Широко используется в процессе коррекции речевых нарушений игровая, музыкальная и продуктивная деятельность.

Для обеспечения нормального развития ребенка в программу обучения включается комплекс заданий, направленных на развитие когнитивных процессов: памяти, внимания, мышления, воображения и предпосылок их нормального развития (формирование мелкой моторики, зрительно-пространственного и слухового восприятия, познавательной активности, мотивационной сферы).

Упражнения, направленные на развитие познавательной сферы, должны быть включены в структуру занятия и осуществляться параллельно с реализацией учебных и воспитательных целей или в форме самостоятельных упражнений в виде беседы, игры или зарядки. Задания, в зависимости от ведущей задачи, должны отвечать закономерностям развития любой психической функции: от наглядной деятельности к образной, затем словесно-логической и абстрактной. Также необходимо учитывать, что по мере развития психики ребенка речь все больше опосредует все сферы его деятельности. Для того, чтобы занятия дали максимальный результат, рекомендуется использовать различные игры, как индивидуальные, так и групповые, повышающие заинтересованность ребенка в достижении результата и в самом

процессе деятельности, вовлекающие в процессе познавательной деятельности эмоциональные и личностные аспекты данного возраста.

В специальной методике обучения детей с общим недоразвитием речи (ОНР) помимо взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности реализуется принцип комплексной и ситуативно-тематической организации речевого материала. Логопед преподносит детям в доступной форме фонетику (в рамках коррекции произношения), грамматику (корректируя аграмматизм), лексику родного языка (расширяя пассивный и активный словарь). Однако выбор фонетического, грамматического и лексического материала не является произвольным. Он должен группироваться вокруг типовой коммуникативной ситуации, конкретной лексической темы. Например, «Времена года», «Овощи», «Фрукты», «Домашние животные», «Дикие животные», «Семья», «Игрушки» и т.д.

Кроме того, выделяется работа по следующим разделам:

1. Моторное развитие.
2. Восприятие.
3. Внимание и память.
4. Формирование пространственных представлений.
5. Критичность, контроль, программирование психической деятельности.
6. Развитие мышления.

Каждый раздел направлен на развитие определенной познавательной способности и когнитивной сферы ребенка в целом и осуществляется в тесном сотрудничестве с психологом.

Основной задачей логопедической работы является коррекция звуковой стороны речи, обогащение словарного запаса и формирование связной речи. Логопедическая работа состоит из последовательных этапов.

На первом этапе работы стимулируется речевая активность ребенка, проводится тренировка дыхательной и голосовой систем, артикуляционная гимнастика.

Второй этап — работа по обогащению активного и пассивного словарного запаса.

На третьем этапе ребенка учат грамматически правильно строить и распространять предложения, составлять рассказы, пересказывать тексты, работают над коррекцией звукопроизношения и над звуковым анализом, развивают и совершенствуют связную речь.

**Комплексная педагогическая работа**, направленная на нормализацию звучания речи, предполагает также задания, направленные на:

- выработку правильного речевого дыхания;
- развитие слухового внимания, внимания к звучанию слова и его значению;
- воспитание выразительных средств речи, формирование правильного темпа и ритма, развитие голоса, формирование логического ударения и интонации.

Традиционно используются модификации словесных, наглядных и игровых методических приемов развития речи. Особенно широко применяются словесные приемы: речевой образец, повторное проговаривание, объяснение, оценка детской речи, вопрос.

Хотелось бы подчеркнуть, что фонематическое развитие является одним из важнейших компонентов в формировании речевой деятельности. Упражнения, задания и игры направлены на развитие дифференциации смысловых, фонематических и фонетических признаков. Предлагая речевой материал детям необходимо учитывать степень его звуковой, слоговой и смысловой сложности.



## **Глава III. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.**

### **1. Краткая характеристика нарушений психологического развития**

Нарушение психологического развития (НПР) — нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста. НПР, как психолого-педагогический диагноз ставится только в дошкольном и младшем школьном возрасте, если к окончанию этого периода остаются признаки недоразвития психических функций, то речь идёт уже о конституциональном инфантилизме или о стойкой интеллектуальной недостаточности.

Согласно Международной классификации болезней (МКБ) 9 пересмотра нарушение психологического развития трактовалось как «задержка психического развития (ЗПР)», но, учитывая тот факт, что в республике специалисты работают по МКБ – 10, то определение ЗПР сменилось на определение НПР. Последние несколько лет к проблеме НПР наблюдается повышенный интерес, вокруг нее ведется множество споров. Все это связано с тем, что само по себе такое отклонение в психическом развитии очень неоднозначно, может иметь множество различных предпосылок, причин и следствий. Явление, сложное по своей структуре, требует пристального и тщательного анализа, индивидуального подхода к каждому конкретному случаю.

НПР относится к разряду слабовыраженных отклонений в психическом развитии и занимает промежуточное место между нормой и патологией. Дети с нарушением психологического развития не имеют таких тяжелых отклонений в развитии, как интеллектуальная недостаточность, первичное недоразвитие речи, слуха, зрения, двигательной системы. *Основные трудности, которые они испытывают, связаны, прежде всего, с социальной адаптацией и обучением.* Объяснением этому служит замедление темпов созревания психики. Нужно также отметить, что у каждого отдельно взятого ре-



бенка нарушение психологического развития может проявляться по-разному и отличаться и по времени, и по степени проявления.

В качестве причин, приводящих к нарушению психологического развития, российские специалисты М.С. Певзнер и Т.А. Власова выделяют следующие.

*Неблагоприятное течение беременности:*

- болезни матери во время беременности (краснуха, паротит, грипп и др.);
- хронические заболевания матери (порок сердца, диабет, заболевания щитовидной железы);
- токсикозы, особенно второй половины беременности;
- токсоплазмоз;
- интоксикации организма матери вследствие употребления алкоголя, никотина, наркотиков, химических и лекарственных препаратов, гормонов;
- несовместимость крови матери и младенца по резус-фактору.

*Патология родов:*

- травмы вследствие механического повреждения плода при использовании различных средств родовспоможения (например, наложении щипцов);
- асфиксия новорожденных или ее угроза.

*Социальные факторы:*

- педагогическая запущенность в результате ограниченного эмоционального контакта с ребенком как на ранних этапах развития (до трех лет), так и в более поздние возрастные этапы.

*Типы нарушений*

Нарушение психологического развития принято делить на четыре группы. Каждый из этих типов обусловлен определенными причинами, имеет свои особенности эмоциональной незрелости и нарушений познавательной деятельности.

*Первый тип - ННР конституционального происхождения.* Для этого типа характерна ярко выраженная незрелость эмоционально-волевой сферы, которая находится как бы на более ранней ступени развития. Здесь речь идет о так называемом психическом инфантилизме. Нужно понимать, что

психический инфантилизм - это не болезнь, а скорее некоторый комплекс заостренных черт характера и особенностей поведения, который, однако, может существенно отразиться на деятельности ребенка, в первую очередь - учебной, его адаптационных способностях к новой ситуации.

Такой ребенок часто несамостоятелен, тяжело приспосабливается к новым для него условиям, часто сильно привязан к маме и в ее отсутствие чувствует себя беспомощным; для него характерен повышенный фон настроения, бурное проявление эмоций, которые при этом весьма неустойчивы. К школьному возрасту у такого ребенка на первом плане все еще стоят игровые интересы, тогда как в норме им на смену должна прийти учебная мотивация. Ему трудно принять какое-либо решение без посторонней помощи, сделать выбор либо совершить над собой любое другое волевое усилие. Такой малыш может вести себя весело и непосредственно, его отставание в развитии не бросается в глаза, однако при сравнении со сверстниками он всегда кажется чуть младше.

*Ко второй группе - соматогенного происхождения* - относятся ослабленные, часто болеющие дети. В результате длительной болезни, хронических инфекций, аллергий, врожденных пороков развития может проявиться задержка или нарушение психологического развития. Это объясняется тем, что на протяжении долгой болезни, на фоне общей слабости организма психическое состояние малыша тоже страдает, а, следовательно, не может полноценно развиваться. Низкая познавательная активность, повышенная утомляемость, притупление внимания - все это создает благоприятную ситуацию для замедления темпов развития психики.

Сюда же относят детей из семей с гиперопекой - чрезмерно повышенным вниманием к воспитанию малыша. Когда родители чересчур заботятся о своем ненаглядном чаде, не отпускают его ни на шаг, все делают за него, опасаясь, что ребенок может себе навредить, что он еще мал. В такой ситуации близкие, считая свое поведение образцом родительской заботы и опеки, тем самым препятствуют проявлению у ребенка самостоятельности, а значит - и познанию окружающего мира, формированию полноценной личности.

Необходимо заметить, что ситуация гиперопеки как раз весьма распространена в семьях с больным ребенком, где жалость к малышу и постоянная тревога за его состояние, стремление якобы облегчить ему жизнь в итоге оказываются плохими помощниками.

*Следующая группа - это **НПР психогенного происхождения**.* Основная роль отводится социальной ситуации развития малыша. Причиной этого типа НПР становятся неблагоприятные ситуации в семье, проблемное воспитание, психические травмы. Если в семье имеет место агрессия и насилие по отношению к ребенку или другим членам семьи, это может повлечь за собой преобладание в характере малыша таких черт, как нерешительность, несамостоятельность, отсутствие инициативы, боязливость и патологическая застенчивость.

Здесь, в отличие от предыдущего типа НПР, имеет место явление гипопеки, или недостаточного внимания к воспитанию ребенка. Ребенок растет в ситуации безнадзорности, педагогической запущенности. Следствием этого является отсутствие представлений о моральных нормах поведения в обществе, неумение контролировать собственное поведение, безответственность и неспособность отвечать за свои поступки, недостаточный уровень знаний об окружающем мире.

*Четвертый и последний тип НПР - **церебрально-органического происхождения**.* Он встречается чаще остальных, и прогноз дальнейшего развития для детей с этим типом НПР по сравнению с предыдущими тремя, как правило, наименее благоприятен.

Как следует из названия, основой для выделения этой группы НПР являются органические нарушения, а именно - недостаточность нервной системы, причинами которой могут стать: патология беременности (токсикозы, инфекции, интоксикации и травмы, резус-конфликт и др.), недоношенность, асфиксия, родовая травма, нейроинфекции. При этой форме НПР имеет место так называемая минимальная мозговая дисфункция (ММД), под которой понимается комплекс легких нарушений развития, проявляющих себя, в зависимости от конкретного случая, весьма разнообразно в различных областях психической деятельности.

Исследователи ММД выделили следующие **факторы риска ее возникновения:**

- поздний возраст матери, рост и масса тела женщины перед беременностью, выходящие за пределы возрастной нормы, первые роды;
- патологическое течение предыдущих родов;
- хронические заболевания матери, особенно диабет, резус-конфликт, преждевременные роды, инфекционные заболевания во время беременности;
- такие психосоциальные факторы, как нежелательная беременность, факторы риска большого города (ежедневная долгая дорога, городские шумы);
- наличие психических, неврологических и психосоматических заболеваний в семье;
- патологические роды с наложением щипцов, кесаревым сечением и т.п.

Детей этого типа отличает слабость проявления эмоций, бедность воображения, незаинтересованность в оценке себя окружающими.

## **2. Особенности развития ребенка с нарушением психологического развития**

У дошкольников с нарушением психологического развития неполноценны все предпосылки, необходимые для формирования и развития процесса общения: познавательная и речевая активность, речемыслительная деятельность, не сформированы все виды речевой деятельности и ее компоненты.

Общение со сверстниками у детей со слабовыраженными нарушениями в психофизическом развитии носит эпизодический характер. Дети, не имеющие отклонений в развитии, обычно общаются с такими детьми редко, почти не принимают их в свои игры. Находясь в группе нормально развивающихся сверстников, ребенок с ННР практически с ней не взаимодействует. Большинство детей предпочитают играть в одиночку. В тех случаях, когда дети играют вдвоем, их действия часто носят несогласованный характер. Сюжетно-ролевую игру дошкольников с ННР можно определить скорее как

игру «рядом», чем как совместную деятельность. Общение по поводу игры наблюдается редко.

На занятиях дети предпочитают работать в одиночестве. При выполнении практических заданий, предполагающих совместную деятельность, сотрудничество наблюдается крайне редко, дети почти не общаются друг с другом.

Можно говорить о значительном отставании в формировании навыков общения в процессе беседы у дошкольников со слабовыраженными нарушениями в психическом развитии. Это отставание обусловлено как недоразвитием всех психических процессов, так и динамическими нарушениями всех видов речевой деятельности, выражающимися в неумении полно и четко отвечать на вопросы, спрашивать, высказываться в присутствии окружающих, слушать других, продолжать начатый разговор.

У дошкольников с нарушением психологического развития наблюдается отставание в развитии эмоций, наиболее выраженными проявлениями которого являются эмоциональная неустойчивость, лабильность, слабость волевых усилий, несамостоятельность и внушаемость, отмечается состояние беспокойства, тревожность, личная незрелость в целом, легкость смены настроений и контрастных проявлений эмоций. Они легко и, с точки зрения наблюдателя, часто немотивированно переходят от смеху к плачу и наоборот.

Существенно отметить своеобразие проявлений регулирующей роли эмоций в деятельности дошкольников с задержкой психического развития. Трудности, которые встречают дети при выполнении заданий, часто вызывают у них резкие эмоциональные реакции, аффективные вспышки. Такие реакции возникают не только в ответ на действительные трудности, но и вследствие ожидания затруднений, боязни неудачи. Эта боязнь значительно снижает продуктивность детей в решении интеллектуальных задач и приводит к формированию у них заниженной самооценки (Н. Л. Белопольская).

*Вследствие незрелости эмоционально-волевой сферы проявляются нарушения во всей мыслительной деятельности, и в первую очередь, страдает внимание: его неустойчивость, сниженная концентрация, повышенная*

отвлекаемость. Нарушения внимания могут сопровождаться повышенной двигательной и речевой активностью. Такой комплекс отклонений (нарушение внимания + повышенная двигательная и речевая активность), не осложненный никакими другими проявлениями, в настоящее время обозначают термином "**синдром дефицита внимания с гиперактивностью**" (СДВГ).

*Нарушение восприятия* выражается в затруднении построения целостного образа. Например, ребенку может быть сложно узнать известные ему предметы в незнакомом ракурсе. Такая структурность восприятия является причиной недостаточности, ограниченности знаний об окружающем мире. Также страдает скорость восприятия и ориентировка в пространстве.

Если говорить об *особенностях памяти* у детей с НПР, то здесь обнаружена одна закономерность: они значительно лучше запоминают наглядный (неречевой) материал, чем вербальный. Кроме того, установлено, что после курса специального обучения различным техникам запоминания, показатели ребят с НПР улучшались даже по сравнению с нормально развивающимися детьми.

НПР нередко сопровождается *проблемами речи*, связанными в первую очередь с темпом ее развития. Другие особенности речевого развития в данном случае могут зависеть от формы тяжести НПР и характера основного нарушения: так, в одном случае это может быть лишь некоторая задержка или даже соответствие нормальному уровню развития, тогда как в другом случае наблюдается системное недоразвитие речи - нарушение ее лексико-грамматической стороны.

У детей с НПР наблюдается *отставание в развитии всех форм мышления*; оно обнаруживается в первую очередь во время решения задач на словесно-логическое мышление. К началу процесса подготовки к школьному обучению дети с НПР не владеют в полной мере всеми необходимыми для выполнения школьных заданий интеллектуальными операциями (анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование).

При этом НПР не является препятствием на пути к освоению общеобразовательных программ обучения, которые, однако, требуют определенной коррективки в соответствии с особенностями развития ребенка.

### 3. Особенности организации образовательного процесса

Важным условием успешной коррекции и компенсации нарушений в психическом развитии детей с НПП является *адекватность педагогического воздействия*, которое возможно при правильно организованных условиях, методах обучения, соответствующих индивидуальным особенностям ребенка, т.е. обучении, стимулирующем развитие и соответствующем реальным возможностям ребенка.

Основной задачей в обучении рассматриваемой категории детей является создание условий для успешной учебной и внеклассной деятельности как средства коррекции их личности, формирования положительных устремлений и мотиваций поведения, обогащения новым положительным опытом отношений с окружающим миром.

К условиям, способствующим оптимизации обучения детей с НПП отнесены следующие:

- создание благоприятной обстановки, щадящего режима;
- обучающая, коррекционно-воспитательная направленность всей педагогической работы; использование приемов и методов обучения, адекватных возможностям детей, обеспечивающих успешность учебной деятельности;
- дифференциация требований и индивидуализация обучения, модификация учебной программы – сокращение ее объема за счет второстепенного материала и высвобождение времени на ликвидацию пробелов в знаниях и умениях детей;
- организация системы внеклассной, кружковой работы, повышающей уровень развития воспитанников, пробуждающей их интерес к знаниям;
- учет особенностей психического развития, причин трудностей поведения и обучения при организации обучения и коррекционной воспитательной работы с данной категорией детей.

Для успешного усвоения учебного материала детьми с НПП необходима коррекционная работа по нормализации их познавательной деятельности, которая осуществляется на всех занятиях.

Ведение занятий в группах, где находятся дети с НПП, требует от педагога большого внимания. В поле его зрения должны находиться все дети группы. Педагог не может удовлетвориться правильным ответом одного-двух детей; он обязан убедиться в том, что все поняли материал, и только после этого переходить к новому. В случаях, когда по своему психическому состоянию ребенок не в силах работать на данном уроке, материал объясняют ему на индивидуальных занятиях.

Обязательным условием занятия является четкое обобщение каждого его этапа (проверка выполнения задания, объяснение нового, закрепление материала и т.д.). Новый учебный материал также следует объяснять по частям. Вопросы педагога должны быть сформулированы четко и ясно; необходимо уделять большое внимание работе по предупреждению ошибок: возникшие ошибки не просто исправлять, а обязательно разбирать совместно с ребенком.

С целью *адаптации объема и характера учебного материала* к познавательным возможностям дошкольников систему изучения того или иного раздела программы нужно значительно детализировать: учебный материал преподносить небольшими порциями, усложнять его следует постепенно, необходимо изыскивать способы облегчения трудных заданий, такие как:

- дополнительные наводящие вопросы;
- наглядность – картинные планы, опорные, обобщающие схемы, графические модели, карточки-помощницы, которые составляются в соответствии с характером затруднений при усвоении учебного материала;
- приемы-предписания с указанием последовательности операций, необходимых для решения задач;
- помощь в выполнении определенных операций;
- образцы решения задач;
- поэтапная проверка задач, примеров, упражнений.

На каждом уроке обязательна *словарная работа*. Каждого ребенка следует стараться выслушать до конца; необходимо включать предметно-практические действия, цель которых - подготовить детей к усвоению или



закреплению теоретического материала. Для предупреждения быстрой утомляемости или снятия ее целесообразно переключать детей с одного вида деятельности на другой, разнообразить виды занятий. Интерес к занятиям и хороший эмоциональный настрой детей поддерживают использованием красочного дидактического материала, введением в занятия игровых моментов. Исключительно важное значение имеют мягкий доброжелательный тон педагога, внимание к ребенку, поощрение его малейших успехов. Темп занятий должен соответствовать возможностям ребенка.

Особое место в коррекционном процессе должны занять уроки ручного труда, так как на них значительное место занимает *деятельность по наглядно-предметному образцу*, что позволяет формировать обобщенные приемы умственной работы. Особое внимание следует уделять обучению анализу образца: целенаправленное рассмотрение с вычленением существенных признаков, умение ориентироваться в задании, учить полному и самостоятельному описанию образца с указанием всех необходимых его признаков. При формировании умения анализировать образец необходимо соблюдать принцип постепенного усложнения подбираемых упражнений.

Следует уделять внимание обучению *действию по словесному образцу*, которое нужно начинать с объяснения основной функции образца, а затем - с помощью его вычленения из текста.

Необходимо научить находить образец, соотнести его с инструкцией, разобрать, что показывает данный конкретный образец, т.е. проанализировать его.

Действия по образцу сначала следует отрабатывать на упражнениях с одним заданием, а затем постепенно вводить образец в упражнения с несколькими заданиями. Нужно, чтобы ребенок возвращался к образцу на каждом этапе деятельности: «Правильно ли я сделал, так ли у меня получилось, как в образце?», что позволит видеть возможные расхождения, находить и устранять их причины.

Одна из главных задач коррекционной педагогики – *усиление регулирующей и направляющей роли речи*, нормализация взаимосвязи речи и деятельности воспитанников. Целесообразно в этом отношении использование

уроков ручного труда, где ребенок, изготавливая определенную поделку, действует в системе наиболее развернутых и внешне выраженных требований. С помощью речи он может обдумать и спланировать ход предстоящей работы, вычленив отдельные ее типы, установить их последовательность, соотнести результат своей деятельности с образцом. Дети учатся адекватно оценивать свою работу, объяснять, почему ту или иную поделку они считают лучшей. Педагог добивается четких и правильных ответов, постепенно приучая дошкольников к самостоятельности. Особенно важно учить их планировать свою деятельность при выполнении упражнений, задач с несколькими заданиями. На первых порах это достигается путем ответов детей на поставленные педагогом вопросы. Ребенок должен научиться вычленять отдельные этапы будущей деятельности, а для этого надо чаще пользоваться такими словами, как «сначала», «потом». Умение дать отчет о выполненной работе и рассказать о предстоящей способствует преодолению нерешительности, растерянности, укрепляет веру в собственные возможности. На основе широкого привлечения речи педагог добивается понимания детьми смысла выполняемой деятельности, осознания правильности (или ошибочности) произведенных действий, адекватной оценки результата работы в соответствии с требованиями.

Коррекционная работа по формированию деятельности, связанной со словесными упражнениями (словесной инструкцией), прежде всего, должна предусматривать обеспечение полного и адекватного понимания детьми формулировок заданий, которые часто содержат слова и сочетания, понимание которых (особенно при самостоятельном выполнении) затруднено для детей с ННР. Поэтому педагог, предвидя возможные затруднения, сначала сам объясняет детям трудные для их понимания слова, словосочетания, формулировки, а затем ставит вопрос, требующий самостоятельного ответа. Если инструкция сформулирована сложно, следует добиваться того, чтобы ребенок смог своими словами рассказать о том, что требуется выполнить.

Одним из важнейших направлений учебно-воспитательного процесса является формирование у воспитанников *навыков самостоятельной ра-*

*боты*, умения организовывать, планировать свою деятельность, осуществлять самоконтроль.

Для самостоятельной работы необходима индивидуализация заданий. В этой связи психологи рекомендуют всем педагогам разрабатывать дидактический материал различной степени трудности и с различным объемом помощи:

- задания воспроизводящего характера при наличии образцов, алгоритмов выполнения;
- задания тренировочного характера, аналогичные образцу;
- задания контрольного характера и т.д.

Работу следует организовывать таким образом, чтобы ребенок сознательно относился к выбору типа задания, т.е. создавать обстановку свободы выбора, помощи и взаимопомощи.

В процессе самостоятельной познавательной деятельности развиваются мышление, память, внимание, творческое воображение, а также вырабатываются практические умения и навыки, формируется психологическая установка на самостоятельное пополнение знаний.

Необходимо организовать деятельность ребенка таким образом, чтобы ему были доступны все компоненты самостоятельной деятельности: осмысление цели, планирование своей деятельности, самоконтроль, сопоставление конечного результата работы с заданной целью.

Необходимо учить детей с ННР *проверять качество своей работы* как по ходу ее выполнения, так и по конечному результату; одновременно нужно развивать потребность в самоконтроле, осознанное отношение к выполняемой работе, для чего на занятиях следует отводить специальное время на самопроверку и взаимопроверку выполненного задания. Для коррекции внешней организации деятельности детей с ННР (особенно в первоначальный период обучения) необходима система четких требований к выполняемой работе.

Успешное функционирование системы коррекционно-развивающего обучения зависит также от подготовки кадров: психологов, дефектологов, логопедов, знающих, чем обусловлены особые образовательные потребности де-

тей, и готовых к взаимодействию со специалистами разного профиля в процессе комплексного воздействия на развитие ребенка, имеющего нарушения психологического развития.



## Глава IV. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

### 1. Краткая характеристика нарушений умственного развития.

Умственная отсталость это стойкое необратимое нарушение познавательной сферы, возникающее вследствие органического поражения коры головного мозга. Особенностью при умственной отсталости является нарушение высших психических функций – отражения и регуляции поведения и деятельности. Это выражается в нарушении познавательных процессов (ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, внимания), страдают эмоционально-волевая сфера и личность в целом. Значительную часть умственно отсталых детей составляют те дети, у которых поражение мозга возникло во внутриутробный период, во время родов или после родов в период до 3-х лет.

Причины возникновения нарушений интеллектуального развития многочисленны и разнообразны. Их принято разделять *на внешние* (экзогенные) и *внутренние* (эндогенные). Они могут воздействовать в период внутриутробного развития плода, во время рождения ребенка и в первые месяцы (или годы) его жизни.

Известен ряд *внешних факторов*, приводящих к резким нарушениям развития. Наиболее распространенными из них являются следующие:

- тяжелые инфекционные заболевания, которые женщина переносит во время беременности, — вирусные гриппы, краснуха и др.;
- различные интоксикации, т. е. болезненные состояния организма будущей матери, возникающие под действием ядовитых веществ, образующихся при нарушении процесса обмена. Интоксикация нередко является следствием неумеренного употребления беременной женщиной лекарств. Они могут изменить развитие плода;
- тяжелые дистрофии женщины во время беременности, т.е. нарушения обмена веществ в органах и тканях, вызывающие расстройства их функций и изменения в строении;

-заражение плода различными паразитами, существующими в организме матери. К их числу принадлежит токсоплазмоз, являющийся паразитарным заболеванием, возбудитель которого — паразит, относящийся к простейшим животным. Женщина может заразиться от домашних животных — собак, кошек, кур, голубей, коров или от диких — мышей, зайцев, сусликов (приобретенный токсоплазмоз);

-при заболевании беременной женщины болезнями, передающимися половым путем;

-травматические поражения плода, являющиеся следствием травмы (удар или ушиб), родовых травм, возникающих в результате наложения щипцов, сдавливания головки ребенка при прохождении через родовые пути при затяжных или при чрезмерно быстрых родах. Длительная асфиксия плода может привести к значительным нарушениям интеллектуальной деятельности.

Среди **внутренних причин**, обуславливающих возникновение интеллектуальной недостаточности следует выделить фактор наследственности. Установлено, что примерно 75 % составляют генетические формы нарушений. Фактор наследственности проявляется, в частности, в несовместимости крови матери и ребенка (так называемый резус-фактор), в хромосомных заболеваниях. К числу внутренних причин относятся также:

- нарушения белкового обмена в организме;
- воспалительные заболевания мозга и его оболочки (менингиты, менингоэнцефалиты различного происхождения);

В последние годы умственная отсталость детей все в большей мере оказывается обусловленной резко повышенной радиацией местности, неблагоприятной экологической обстановкой, алкоголизмом или наркоманией родителей, особенно матери. Определенную роль играют также тяжелые материальные условия, в которых находятся некоторые семьи. В таких случаях ребенок с первых дней жизни, а затем — постоянно не получает полноценного питания, необходимого для физического и умственного развития.

## **2. Особенности развития дошкольников с нарушениями умственного развития**

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 соотнесением. Однако все это проявляется скорее как тенденция развития. К концу дошкольного возраста лишь немногим более половины детей с нарушениями интеллекта 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 скла-

дывании 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 этих детей 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 обычный 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.

У детей с нарушениями умственного развития 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. 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.

В дошкольном возрасте у ребенка в норме развиваются следующие виды деятельности: игровая, изобразительная, конструктивная, а также эле-

менты трудовой деятельности. К концу дошкольного возраста начинают складываться и элементы учебной деятельности.

Хотя ведущей деятельностью 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.

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 они в основном овладевают специфическими манипуляциями, которые должны лечь в основу формирования зрительно-двигательной координации, выделения 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.

### **3. Особенности организации образовательного процесса**

В дошкольном детстве общение, предметная, игровая, изобразительная, конструктивная и трудовая деятельности лежат в основе возникновения всех психологических новообразований и становления личности ребенка в целом.

Однако, у детей с нарушениями интеллекта в раннем и дошкольном возрасте деятельность формируется с опозданием и с нарушениями на всех этапах развития. Своевременно не возникает ни один из видов детской деятельности, которая призвана стать опорой для всего психического развития в определенном возрастном периоде. Следовательно, такая деятельность не может служить средством коррекционного воздействия на развитие ребенка с нарушениями умственного развития. Многолетние исследования доказали, что только в ходе целенаправленного обучения у детей с нарушением интеллекта развиваются все виды детской деятельности.

Поэтому, на начальном этапе весь обучающий процесс с детьми организуется взрослым: он ставит цель, анализирует условия и средства достижения этой цели, организует сами действия и осуществляет контроль и оценку их выполнения. Но это не значит, что ребенок в данной ситуации остается пассивным. Напротив, он обязательно должен быть активным участником обучающего процесса, т. е. ему необходимо научиться принимать поставленную взрослым цель, вслед за анализом, проведенным взрослым, ориентироваться в условиях задачи, хотеть и уметь овладевать способами действий, действовать целенаправленно до получения результата, ориентироваться на оценку не только самого результата, но и способа действий. Важно сформировать у ребенка элементы самооценки и умение контролировать себя в процессе выполнения игровой и практической задачи.

Лишь наличие всех вышеперечисленных элементов обучающего процесса обеспечивает успех коррекционной работы по развитию каждого вида детской деятельности у дошкольников с нарушением интеллекта.

Следовательно, элементы учебной деятельности формируются у детей с нарушениями интеллекта раньше, чем другие виды детской деятельности. На основе уже имеющегося (хотя бы на начальном уровне) развития элементов учебной деятельности организуется работа по становлению ведущей (игровой) и типичных видов детской деятельности (изобразительной, конструктивной, трудовой).

Исходя из данного положения, принципиально значимыми в организации образовательного процесса для детей с нарушениями умственного развития являются следующие приоритеты:

- ✓ формирование способов усвоения общественного опыта (в том числе и учебных навыков) умственно отсталым ребенком как одна из ведущих задач обучения, которое является ключом к развитию ребенка и раскрытию его потенциальных возможностей и способностей;
- ✓ учет генетических закономерностей психического развития ребенка, характерных для становления ведущей деятельности и психологических новообразований в каждом возрастном периоде;
- ✓ деятельностный подход в организации целостной системы коррекционно-педагогического воздействия;
- ✓ единство диагностики и коррекции нарушений в развитии;
- ✓ анализ социальной ситуации развития ребенка и семьи;
- ✓ развивающий характер обучения, основывающийся на положении о ведущей роли обучения в развитии ребенка и формировании зоны ближайшего развития;
- ✓ включение родителей или лиц, их заменяющих, в коррекционно-педагогический процесс;
- ✓ расширение традиционных видов детской деятельности и обогащение их новым содержанием;
- ✓ формирование и коррекция высших психологических функций в процессе специальных занятий с детьми;

- ✓ реализация личностно-ориентированного подхода к воспитанию и обучению детей через изменение содержания обучения и совершенствование методов и приемов работы;
- ✓ стимулирование эмоционального реагирования, эмпатии и использование их для развития практической деятельности детей, общения и воспитания адекватного поведения;
- ✓ расширение форм взаимодействия взрослых с детьми и создание условий для активизации форм партнерского сотрудничества между детьми;
- ✓ определение базовых достижений дошкольника в каждом возрастном периоде с целью планирования и осуществления коррекционного воздействия, направленного на раскрытие потенциальных возможностей развития.

Обучение детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта осуществляется на основе государственного образовательного стандарта и по тем же программам, что и обучение обычных детей, но имеет свои специфические особенности. Остановимся на нескольких из них.

**Развитие речи** и формирование коммуникативных способностей у детей происходит во всех видах детской деятельности, в повседневной жизни в процессе общения с членами семьи, а также на специальных занятиях по развитию речи. В процессе занятий по сенсорному воспитанию, формированию мышления у детей создаются образы восприятия и представления об окружающей действительности; происходит усвоение слов, обозначающих свойства и качества предметов; усваиваются последовательности событий. Весь приобретенный социальный и эмоциональный опыт закрепляется и обобщается в слове, а сама речь получает адекватную содержательную основу.

На начальных этапах работы большое внимание уделяется развитию у детей **невербальных форм общения** — фиксации взгляда на лице взрослого, пониманию указательного и приглашающего жестов, выполнению жестового ритуала приветствия и прощания, объятиям, поцелуям как формам эмо-

ционального общения. В дальнейшем наряду со становлением вербального общения эти формы не утрачивают своей значимости и продолжают развиваться и совершенствоваться.

На специальных занятиях по развитию речи систематизируется и обобщается речевой материал, приобретенный детьми в процессе других видов деятельности, расширяется и уточняется словарь, активизируется связная речь. Кроме того, решаются специфические коррекционные задачи: формируются основные функции речи — фиксирующая, сопровождающая, познавательная, регулирующая и коммуникативная; осуществляется работа по коррекции звукопроизношения у детей.

**Обучение грамоте** включает в себя развитие ручной моторики и подготовку руки к письму, а также обучение элементарной грамоте. Последнее проводится в подготовительной к школе группе и в семье на седьмом году жизни ребенка. У детей формируют элементарные представления о звуко-буквенном анализе. Эти занятия способствуют развитию у детей интереса к знаково-символическим средствам. В ходе занятий дети переходят на новый уровень общения — элементарно-деловой — при контактах со взрослым и с коллективом сверстников.

Работа по развитию ручной и тонкой ручной моторики также входит в данный подраздел и проводится на специальных занятиях. Уже на начальном этапе обучения большое внимание уделяется общему развитию рук ребенка, формированию хватания, выделению каждого пальца, становлению ведущей руки и развитию согласованности действий обеих рук. В ходе проведения занятий у детей отрабатываются навыки удержания пальцевой позы, переключения с одной позы на другую, одновременного выполнения движения пальцами и кистями обеих рук. Эти и подобные им движения выполняются вначале по подражанию действиям взрослого, а затем в сочетании с речевым сопровождением и с опорой на зрительные и тактильные образы-представления. Развитие всех видов ручной моторики и зрительно-двигательной координации служит основой для становления типичных видов деятельности, является предпосылкой для становления устной и письменной речи, а также способствует повышению познавательной активности

детей. Вся эта система работы предлагается детям, начиная с первого года посещения специального дошкольного учреждения. Упражнения проводятся на различных занятиях и в свободно организованной деятельности детей.

В целом, занятия по подготовке детей к обучению грамоте ориентированы на формирование не только учебных навыков, но и умения сотрудничать в процессе осуществления совместной познавательной деятельности, в ходе которого у детей повышается самооценка и совершенствуется умение давать реальную оценку своей деятельности и результатам деятельности сверстников.

Хотелось бы отметить, что *сенсорное воспитание* детей с нарушениями умственного развития является основой становления всех видов детской деятельности и направлено на формирование у детей перцептивных действий (рассматривания, выслушивания, ощупывания), а также на обеспечение освоения систем сенсорных эталонов. Другой важной задачей сенсорного воспитания является своевременное и правильное соединение сенсорного опыта ребенка со словом. Соединение того, что ребенок воспринимает, со словом, обозначающим воспринятое, помогает закрепить в представлении образы предметов, свойств и отношений, делает эти образы предметов, свойств и отношений, делает эти образы более четкими, систематизированными и обобщенными. Развитие восприятия во всех случаях идет от различения предметов, их свойств, отношений к их восприятию на основе образа, а затем и к фиксации образа в слове, т. е. к появлению образа-представления.

Занятия проводятся по следующим направлениям: развитие внимания и памяти, развитие зрительного, слухового внимания и восприятия, развитие тактильно-двигательного и вкусового восприятия.

Все эти направления реализуются как на специально организованных занятиях, так и в процессе разнообразной детской деятельности.

Большую роль в познавательном развитии ребенка играют представления о предметном мире, созданном руками человека через *ознакомление с окружающим*. Данный процесс обогащает чувственный опыт ребенка, учит быть внимательным к тому, что его окружает. Важно научить умственно отсталого ребенка смотреть и видеть, слушать и слышать, ощупывать и ося-

зать, а затем обобщать увиденное в словесных высказываниях. При формировании адекватных представлений об окружающем у детей создается чувственная основа для слова. Ребенок подготавливается к восприятию словесных описаний объектов, явлений и отношений (стихов, рассказов, сказок, песен).

При организации жизни детей в семье и дошкольном учреждении, организации предметной и социальной среды, всех видов детской деятельности в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями дошкольников следует учитывать необходимость *физического развития*. В режиме дня ребенка должны быть предусмотрены занятия по физическому воспитанию, игры и развлечения на воздухе, при проведении которых учитываются региональные и климатические условия.

Занятия по физическому воспитанию строятся так, чтобы с их помощью решались как общие, так и коррекционные задачи. В занятия включаются физические упражнения, направленные на развитие всех основных движений (ходьба, бег, прыжки, лазанье, ползание, метание), а также общеразвивающие упражнения, направленные на укрепление мышц спины, плечевого пояса и ног, координацию движений, формирование правильной осанки, развитие равновесия.

Особую роль в обучении и воспитании ребенка с нарушениями умственного развития играет *игровая деятельность*. Формирование игровой деятельности направлено на развитие у детей интереса к игрушкам, предметно-игровым действиям и воспитание умения играть со сверстниками. Постепенно от предметно-игровых действий переходят к обучению сюжетно-отобразительной игре, которая занимает в обучении детей с нарушениями интеллектуального развития длительный период. Только после формирования у детей представлений об отношениях между взрослыми следует перейти к воспитанию у них умений принимать на себя определенные роли и действовать в игре соответственно принятой роли, учитывая при этом ролевую позицию партнера. Сюжетно-ролевая игра создает основу для возникновения функции замещения, необходимую для дальнейшего развития мыслительной и речевой деятельности ребенка.



Немаловажное значение в развитии дошкольника с нарушениями умственного развития отводится становлению *изобразительной деятельности и конструирования*. На начальных этапах обучения занятия направлены на формирование предпосылок, а именно: развитие интереса к определенному виду деятельности, формирование способов обследования предметов, развитие зрительно-двигательной координации, совершенствование ручной моторики. Дальнейшее развитие продуктивных видов деятельности направлено на формирование у детей умения анализировать предметы, их свойства и качества, передавать особенности предметов и явлений окружающего мира посредством рисунка, лепки, аппликации, конструкций

Изобразительная деятельность и конструирование тесно связаны с занятиями по сенсорному восприятию, ознакомлению с окружающим, обучению игре. На занятиях изобразительной и конструктивной деятельностью проводится специальная работа по речевому развитию детей, что, в свою очередь, способствует развитию представлений и наглядных форм мышления.

Овладение элементами *трудовой деятельности* является прямым продолжением развития предметной и продуктивных видов деятельности ребенка и делает общественно значимыми для него предметные действия, что, в свою очередь, требует нового уровня овладения самими предметными и орудийными действиями.

При овладении навыками самообслуживания, обеспечивающими известную бытовую самостоятельность, ребенок без помощи взрослого может самостоятельно есть, одеваться, раздеваться, пользоваться туалетом. В дальнейшем детей учат посильному бытовому труду: это уборка игрового уголка, дежурства по столовой, в уголке природы, уход за животными, труд на участке и т. д. Появление элементов трудовой деятельности играет большую роль в усвоении ребенком с ограниченными возможностями здоровья опыта действий с предметами, способствуя пониманию роли каждого отдельного действия и их логической последовательности.

Трудовое воспитание ведется в двух направлениях. С одной стороны, детей знакомят с трудом взрослых, с ролью труда в жизни людей, воспитыва-

вают уважение к нему. 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.

В процессе выполнения 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 у детей словесной регуляции деятельности.

При организации образовательного процесса не следует упускать из виду и *музыкальное воспитание* ребенка, имеющего нарушения умственного развития. Мир музыки позволяет ему получить новые впечатления, приобщиться к восприятию новой информации. Активизация чувственных переживаний детей способствует их личностному развитию. Коррекция нарушений, имеющихся у детей, осуществляется путем их участия в различных видах музыкально-ритмической деятельности, протекающей на основе развития сенсорных процессов и формирования адекватных реакций на звучание музыки.

Под влиянием музыки ребенок как бы выходит из замкнутого «в себе» мира, он видит, а затем и узнает звучащие предметы, окружающие его, усваивает способы действий с ними. Постепенно у него возникает и закрепляется желание извлекать разнообразные звуки из окружающих предметов, он радуется музыке, хочет слышать ее снова и снова. Это, в свою очередь, позволяет педагогу найти контакт с ребенком, привлечь его к поиску способов сотрудничества с новым взрослым, а затем перенести эти способы сотрудничества на другие виды детской деятельности.

В процессе музыкальных занятий — индивидуальных, вокальных и хоровых — у детей развиваются ориентировочные реакции на восприятие слуховых впечатлений, слуховое внимание и слуховое восприятие, голос, динамически ритмичные движения и ориентировка в схеме собственного тела и в пространстве.

На музыкальных занятиях у детей воспитывают положительное эмоциональное отношение и интерес к музыке, расширяют музыкальные впе-

чатления, переживания, средствами музыки воспитывают эстетическое отношение к окружающему, к родной природе.

В системе коррекционно-воспитательной работы с проблемными детьми в последнее время усилился интерес к активизации их эмоциональной сферы и коррекции имеющихся отклонений путем использования *театрализованных видов деятельности*. Включение приемов театрализации в повседневную жизнь детей делает ее более яркой, динамичной, насыщает положительными эмоциями, а главное, дает ребенку возможность приобрести личный опыт вхождения в ту или иную ситуацию, вживания в определенную роль, адекватного взаимодействия с партнером, находящимся в образе определенного персонажа. Это, в свою очередь, способствует развитию у детей познавательных процессов: восприятия, памяти, мышления, речи, элементов воображения, формирует навыки позитивного поведения в обществе.

В процессе ознакомления детей с художественной литературой начинается формирование восприятия художественного текста. Знакомясь со сказками, рассказами, стихотворениями, дети учатся получать удовольствие от интересной сказки или истории, эмоционально реагировать на действия любимых литературных персонажей, сопереживать им. Работа с детьми, имеющими нарушения умственного развития, предполагает большое количество разнообразных практических действий как с самой книгой (потрогать, рассмотреть, подержать), так и с изображениями главных героев (драматизации, обыгрывание на фланелеграфе, в настольном театре, использование театра теней и кукольного театра).

Хотелось бы подчеркнуть, что 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 нарушения развития могут быть скорректированы и даже предупреждены.

## **В ПОМОЩЬ ПЕДАГОГУ**

### **Основные направления и задачи коррекционно-педагогической работы**

Содержание программы обучения и воспитания детей, имеющих те или иные ограничения в здоровье, должно строиться с учетом следующего алгоритма:

- ✓ определить задачи коррекционно-воспитательной работы с детьми по данному разделу на каждый год пребывания ребенка в детском учреждении;
- ✓ сформулировать задачи обучения и воспитания детей на каждый квартал учебного года;
- ✓ предложить темы для планирования и проведения групповых и подгрупповых занятий с детьми в процессе работы по данному разделу;
- ✓ определить возрастные показатели потенциальных возможностей и достижений ребенка по всем годам обучения в каждом из разделов, представленных в программе.

В процессе социального развития ребенка-дошкольника выделяют три базовых центра, значимых для последующего развития личности ребенка в целом: «Я сам», «Я и другие», «Я и окружающий мир».

В связи с тем, что развитие ребенка носит циклический характер и на разных возрастных этапах ребенок снова и снова, но на качественно ином уровне проигрывает типологически однородные ситуации, привнося в них свой новый жизненный опыт, знания и умения, потребности и мотивы, воспитательный процесс также должен быть направлен на все более углубляющуюся проработку ситуаций социализации, дополняя и обогащая их новыми задачами, целями и способами деятельности.

При выборе стратегии коррекционно-развивающего обучения целесообразно создавать специальные педагогические условия для формирования сотрудничества ребенка и взрослого.

Среди этих условий можно выделить следующие:

- ❖ эмоционально-положительный контакт взрослого с ребенком;

- ❖ правильное определение способов постановки перед ребенком образовательных и воспитательных задач, учитывающих актуальные и потенциальные его возможности;
- ❖ подбор способов передачи общественного опыта, соответствующих уровню развития ребенка.

На начальном этапе коррекционной работы важно формировать у ребенка готовность к усвоению общественного опыта через совместные действия взрослого и ребенка, действия по образцу и речевой инструкции, поисковые способы ориентировочно-познавательной деятельности (целенаправленные пробы, практическое примеривание, зрительная ориентировка).

Вышеуказанные виды работы имеют коррекционную значимость лишь при системном формировании детской деятельности педагогом или специально подготовленным взрослым.

В целом, все содержание работы в дошкольных образовательных организациях нацелено на подготовку детей к обучению в школе, на формирование у них навыков продуктивного взаимодействия с окружающими людьми разного возраста, а в конечном итоге, на адаптацию к жизни в обществе в быстро изменяющемся мире.

### **Особенности работы с детьми, имеющими нарушения физического и умственного развития.**

#### **1. Дети с нарушениями интеллектуального развития**

- ❖ Чем меньше внешних стимулов- тем лучше
- ❖ Если ребенок непоседлив, посадите его с тем, кто крупнее и загораживает проход. Можно давать задание, которые позволяют передвигаться по комнате (раздать карандаши, собрать работы)
- ❖ Всегда ищите добровольцев, которые помогли бы вам в группе. Это могут быть родители или студенты педагогических вузов, бабушки и социальные работники. Волонтеры могут поработать с ребенком индивидуально или почитать детям книжку, пока вы осуществляете индивидуальную работу.

- ❖ Дети с недостатками интеллектуального развития нуждаются в индивидуальной работе с ними в обязательном порядке, даже по несколько минут в день. Это можно делать, пока другие дети играют или выполняют свое задание.
- ❖ Используйте демонстрации вместо словесных инструкций
- ❖ Используйте простые предложения и сопровождайте инструкции, жестами или картинками.
- ❖ Используйте предметы вместо картинок, когда это возможно.
- ❖ Устанавливайте связи между учебным материалом и реальной жизнью. (например, изучение счета - «Игра в магазин»).
- ❖ Не давайте нового задания, пока не закончено предыдущее.
- ❖ Разделите задание на части, «пройдите» по плану его выполнения. Используйте предметно-инструкционную карту или графическое изображение последовательности работы. Предметно-инструкционные карты представляют собой листы бумаги (таблицы), на каждом из которых прикреплено незаконченное изделие после выполнения очередной операции.
- ❖ Начните с легкого и постепенно усложняйте задания. Не получается у ребенка – вернитесь к легкому (например: найди кружок среди 2-х, затем 3 –х фигур; закрась круг, соедини точки, чтоб получился круг, скопируй круг, нарисуй круг).
- ❖ Хвалите в случае успеха. Поощряйте во время работы. Ободряйте в случае неудачи.
- ❖ Дайте возможность практиковать усвоенный навык, но не переусердствуйте, двигайтесь дальше.
- ❖ «Перенос» знаний и навыков у таких детей затруднен – практикуйте их с разными материалами и в разной обстановке (та же игра в магазин закрепляет счет и знания об овощах и фруктах, одежде, обуви и т.д.). Ребенок с интеллектуальными нарушениями не может обобщать усвоенное, один и тот же навык необходимо отрабатывать на разных материалах (например, счет нужно практиковать на разных объектах).
- ❖ Повторяйте пройденное. Постоянно.

- ❖ Изучение нового понятия проводится в следующей последовательности:
  - Наблюдения за действиями учителя, который показывает изучаемый объект, выявление его свойств (величина, форма и т. д.).
  - Практические упражнения детей с раздаточным дидактическим материалом, сопровождающиеся словесным отчетом о своих действиях.
  - Нахождение в окружающей действительности аналогичных предметах с изучаемыми свойствами.
  - Закрепление материала в графических работах: рисование, обводка по шаблону, штриховка, раскрашивание, черчение.
  - Закрепление материала во внеурочное время (вовремя приема пищи, прогулки, игры).
  - Используйте дидактические игры, связанные с активным движением: хлопки, бегом, ходьбой, бросанием мяча и т.д.
  - При ответе – дайте больше времени подумать (спросите пока другого ребенка)
  - Используйте метод «ребенок – ребенку».
  - Включайте ребенка в работу малых групп.
  - Игнорируйте плохое поведение, если оно направлено на то, чтобы привлечь внимание. Хвалите за хорошее поведение.

### **Дети с нарушениями слуха**

- ❖ Ребенок должен находиться как можно ближе к педагогу (не далее 3-х метров).
- ❖ Педагог всегда должен находиться лицом к ребенку.
- ❖ Убедитесь, что вы не закрываете лицо книгой при чтении или не говорите, повернувшись к ребенку спиной (боком)
- ❖ Освещение должно быть достаточным, чтобы ребенок видел ваше лицо, губы или руки
- ❖ Дети с нарушениями слуха усваивают инструкции лучше, если видят, как другие дети взаимодействуют с педагогом. Когда дети видят лица друг друга, это помогает им слушать и понимать

- ❖ Важно следить за тем, чтобы слабослышащий ребенок быстро отыскивал говорящего в данный момент и быстро переводил взгляд с одного говорящего на другого. Это должно стать осознанной необходимостью для ребенка. Для этого важно как можно чаще контролировать ребенка со сниженным слухом в разных формах, например: "Повтори, что я сказала", "Повтори, о чем рассказала Жибек", "Что сказал Саша?", "Продолжи, пожалуйста" и т.п. Привлекайте внимание детей еще до того, как начнете говорить.
- ❖ Используйте наглядные пособия – картинки, предметы, ключевые слова – в качестве вступления к занятию.
- ❖ Сведите к минимуму посторонние шумы.
- ❖ Говорите громко и четко, но не кричите.
- ❖ Используйте простые предложения и сопровождайте инструкции жестами или картинками.
- ❖ Проверяйте, понял ли ребенок задание перед тем, как он начнет его выполнять.
- ❖ Проверяйте, понял ли ребенок новый материал. Любой педагог может одним-двумя вопросами выяснить, понял ли ребенок самое главное в теме или те детали, без усвоения которых нельзя двигаться дальше. Но при этом нельзя забывать, что сами вопросы должны быть поняты (восприняты) ребенком. Чтобы проверить это, следует требовать от него повторения вслух заданного вопроса.
- ❖ Помните, что похвала развивает в детях уверенность в своих силах, вызывает положительное отношение к работе, желание довести ее до конца, преодолеть возникающие затруднения.

### **Дети с нарушениями зрения**

- ❖ Найдите место, с которого ребенок лучше видит доску, стенд, педагога.
- ❖ Если ребенок чувствителен к свету, то посадите его вне прямого освещения, или разрешите носить кепку с козырьком или использовать картонку для затенения учебных материалов.



- ❖ Убедитесь, что ребенок знает расположение группы, ее частей, уголков, может найти путь к своему месту.
- ❖ Не меняйте обстановку и место ребенка, особенно на первых порах, пока он не освоит помещение и не выработает автоматизма движения в знакомом помещении.
- ❖ Помощник незаменим для детей с нарушением зрения во время перехода из одного помещения в другое, или на прогулке. Зрячий всегда должен идти немного впереди слепого или слабовидящего ребенка, который тогда сможет заранее почувствовать изменение движения зрячего. Для облегчения движения, ребенок должен взяться повыше локтя сопровождающего, младшие дети, прогуливаясь со взрослыми, могут держаться за запястье взрослого так, чтобы большой палец руки находился на внешней стороне, а пальцы - на внутренней стороне руки взрослого.
- ❖ Говорите, что изображено на наглядных пособиях (например, «слева нарисован дом» или «вверху – небо, солнышко, а внизу- лес»).
- ❖ Показ художественных и мультипликационных фильмов следует сопровождать словесными объяснениями ситуации, обстановки, поведения героев. Это непросто, поэтому лучше, если пояснения дает педагог или воспитатель, так как для понимания содержания показываемого сюжета важно, например, выражение лица или движение руки, на что дети не всегда могут обратить внимание
- ❖ Расстояние от глаз ребенка до рабочей поверхности должно быть не менее 30 см.
- ❖ Снизьте до минимума или устраните посторонние шумы, чтобы дети могли полностью сосредоточиться на речи воспитателя и не отвлекаться на посторонние звуки.
- ❖ Дайте детям ощутить наглядные пособия (муляжи, фигуры из фланели, наждачной бумаги, проволоки). Опора на осязание играет огромную роль в обучении детей с недостатками зрения.
- ❖ По возможности используйте лупы.

- ❖ Называйте того кто говорит или кто зашел в группу, чтобы ребенок знал, что происходит.
- ❖ Опека не должна быть чрезмерной, поскольку она может подавлять активность детей с нарушением зрения, а также формировать у них такие негативные личностные особенности, как безынициативность и эгоизм.

### **Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата**

- ❖ Подготовьте детей к приходу ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Хорошо бы принести в группу куклу с забинтованной рукой или ногой, объяснить, что она многого не может делать (самостоятельно есть, раздеваться, стелить свою кроватку), но зато может другое: хорошо петь, знать много стихов и сказок). Включите детей в игру по оказанию помощи кукле.
- ❖ Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата отличаются повышенной утомляемостью. Делайте частые физкульт-паузы, меняйте вид деятельности.
- ❖ Развивайте двигательные навыки поэтапно. На первом этапе важно научить ребенка произвольно брать и опускать предметы, перекладывать их из руки в руку, укладывать их в определенное место, выбирать предметы, соразмеряя свои двигательные усилия в зависимости от их размера, веса, формы. Затем следует обучать таким действиям, как: включить, выключить и переключить телевизор, приемник, свет т.д.
- ❖ При обучении самостоятельному приему пищи используйте небьющуюся посуду.
- ❖ При обучении одеванию/раздеванию навыки отрабатываются сначала на кукле (большой), а затем переносятся на ребенка.
- ❖ При формировании каждой новой схемы двигательного действия необходимо добиваться от ребенка четкости выполнения, свободы движения, плавности переключения с одного действия на другие и целенаправленного увеличения или уменьшения амплитуды движений.

- ❖ Если у ребенка неясная речь, разработайте альтернативные средства коммуникации, например, с помощью рисунков или нарисованных значков. Они могут быть расположены вместе на доске, и ребенок может указывать на рисунок для того, чтобы передать свою мысль
- ❖ Попросите его сверстников взаимодействовать с ребенком, так как дети обычно находят свой путь общения.
- ❖ Пусть ребенок присоединяется к ответам на вопросы, но оставьте для него дополнительное время, как для устного ответа, так и для работы с карточками.
- ❖ Посадите рядом с учеником, который будет помогать в работе.
- ❖ Используйте предметы, наглядность при объяснении темы.
- ❖ Привяжите карандаш к парте, чтобы он всегда был под рукой.
- ❖ Облегчите захват карандаша при помощи изоленды, пенопласта, пластилина.
- ❖ Назначьте «ответственного» за передвижения ребенка. Меняйте их регулярно.
- ❖ Облегчите доступ к столу, убедитесь, что ребенок может свободно передвигаться по группе.
- ❖ Обеспечьте ребенка столом с высокой крышкой или доской, которую он может положить на ручки кресла.
- ❖ Используйте крупные предметы, чтобы облегчить захват.
- ❖ Узнайте у родителей, какое положение способствует релаксации, снижению или повышению тонуса мышц.
- ❖ Полезно включать в занятия, а также рекомендовать родителям для выполнения дома следующие виды упражнений:
  - разгладить лист бумаги ладонью правой руки, придерживая его левой рукой, и наоборот;
  - постучать по столу расслабленной кистью правой (левой) руки;
  - повернуть правую руку на ребро, согнуть пальцы в кулак, выпрямить, положить руку на ладонь; сделать то же левой рукой;
  - руки полусогнуты, опора на локти – встряхивание по очереди кистями ("звонок");

- руки перед собой, опора на предплечья, по очереди смена положения кистей, правой и левой (согнуть-разогнуть, повернуть ладонью к лицу – к столу);
  - фиксировать левой рукой правое запястье – поглаживать ладонью правой руки, постучать ладонью по столу и т.п.
- ❖ Обратите внимание на формирование противопоставления первого пальца всем остальным; на свободное сгибание и разгибание пальцев рук без движений кисти и предплечья, которыми они часто замещаются.
- ❖ Для этого рекомендуется применять следующие задания:
- сжать пальцы правой руки в кулак – выпрямить;
  - согнуть пальцы одновременно и поочередно;
  - противопоставить первому пальцу все остальные поочередно;
  - постучать каждым пальцем по столу под счет "один, один-два, один-два-три";
  - отвести и привести пальцы, согнуть и разогнуть с усилием ("кошка выпустила коготки");
  - многократно сгибать и разгибать пальцы, легко касаясь концевой фалангой первого пальца остальных ("сыпать зерно для птиц").
- ❖ Учите детей складывать и разворачивать, скатывать, скручивать, перелистывать, разрывать, мять и разглаживать простую газетную бумагу. Все эти упражнения хороши и для обычных детей.

Если вы внимательно прочтете все рекомендации, то наверняка заметите, что практически все из них универсальны и могут применяться как к детям с нарушениями в развитии, так и к обычным детям. Любой ребенок выиграет от использования наглядных и практических методов, от работы в малой группе, от четких и простых инструкций. Инклюзия – это, прежде всего, желание. Желание изменить и измениться. А все остальное – приложится.

*Приложение 1.*

**Индивидуальный учебный план**

**Цели учебной программы должны быть:**

- специфичными
- реалистичными
- достижимыми
- измеряемыми
- стимулирующими

Пример учебной программы 1

Цели работы	Используемые методы	Вспомогательные материалы (пособия, дидактические материалы)	Форма организации работы (индивидуальная, групповая)	Оценка результата
Академические: 1. 2. 3.				
Коммуникативные: 1. 2. 3.				
Социальные: 1. 2. 3.				

План действий

*Главные потребности (учебные, социальные, практические)*

- 1.
- 2.

3.

*Цели (учебные, социальные, практические) на ближайшие шесть месяцев*

1.

2.

3.

*Показатели успеваемости*

1.

2.

*Действия по достижению целей ближайших шести месяцев*

Ребенок	Педагог	Родители
1.		
2.		
3.		

*Результаты, ожидаемые через шесть месяцев.*

Учебные:

Социальные:

Практические:

*Оценка результатов и постановка задач.*

Что достигнуто

1.

2.

3.

*Что не было достигнуто. Почему?*

*Что следует предпринять далее?*

*Какие проблемы остаются?*

Приложение 2.

**Распределение игр и упражнений для детей с нарушениями зрения (по остроте зрения)**

**Сенсорный материал для детей 4-5 лет**

<b>Острота зрения 0,01-0,1</b>	<b>Острота зрения 0,2-0,4</b>	<b>Острота зрения 0,5-0,7</b>	<b>Острота зрения 0,8-1,0</b>
1.Использовать при работе крупные трафареты	1.Использовать при работе трафареты среднего размера	1.Раскрашивать мелкие детали рисунка	1.Наклеивать усложненные аппликации до 1 см
2.Раскрашивать крупные детали рисунка (4см) в основные цвета –красный, зеленый, желтый, оранжевый	2.Раскрашивать более мелкие детали рисунка (2-3-см)	2.Использовать детали пластмассового конструктора типа “Лего”	2.Рисование круга,треугольника, раскрашивание их, обведение контура мелких рисунков через тонкую бумагу -кальку
3.Использовать детали крупного конструктора (3 основные цветов)	3.Использовать детали пластмассового конструктора среднего размера	3.Наклеивать усложненные аппликации (менее 2 см)	3.Использовать детали пластмассового конструктора типа “Лего”
4.Наклеивать крупные аппликации (4см)	4.Наклеивать усложненные аппликации (2-3см)	4.Плетение “ковриков” из полос, шириной менее 2 см	4.Плетение “ковриков” из полос, шириной менее 1 см

5.Плетение “ковриков” из широких полос (3-4см) ярких цветов	5.Плетение “ковриков” из полос, шириной 2 см	5.Использовать бросовый материал средней величины: мозаика, Ка, цветной горох, косточки	5.Использовать бросовый материал мелких размеров: мозаика, разноцветный бусины, биссер, цветной рис, косточки
6.Использовать бросовый материал: крупная фасоль, крупная мозаика, крупные косточки, крупные кубики	6.Использовать бросовый материал: средней величины (цветную фасоль, кубики, косточки, мозаику)	6.Обнаружение простых ошибок в рисунках (у машины нет колес и т.д.)	6.Обнаружение ошибок в рисунках с меньшими деталями
	7.Обнаружение ошибок в рисунках крупного масштаба	7.Лепка из пластилина на наглядном материале (овощи, фрукты)	7.Лепка из пластилина мелких фигур
		8.Нанизывание бус на леску, диаметром до 1 см	8.Нанизывание бус на леску, диаметром менее 1 см



### Сенсорный материал для детей 6-7 лет

<b>Острота зрения 0,01-0,1</b>	<b>Острота зрения 0,2-0,4</b>	<b>Острота зрения 0,5-0,7</b>	<b>Острота зрения 0,8-1,0</b>
1.Рисование крупных деталей усложненных рисунков (животных), обведение контура через кальку	2.Раскрашивание более мелких деталей рисунка, обведение контура через кальку	1. Обведение через кальку мелких деталей рисунка, закрашивание их, не выходя за контуры, рисование геометрических фигур	1.Работа в тетрадях в клетку, обведение клетки, ее закрашивание не заходя за контуры, составление из клеток орнамента
2.Использование деталей крупного конструктора	2. Плетение “ковриков” из полос цветной бумаги, шириной 1,5 см	2. Использование деталей пластмассового конструктора типа “Лего”	2. Использование деталей пластмассового конструктора типа “Лего”, конструирование
3. Плетение “ковриков” из полос, шириной до 2 см основных цветов и их оттенков	3. Обнаружение различия предметов в двух рисунках крупного масштаба	3. Плетение “ковриков” из полос, шириной до 0,5 см	3. Плетение “ковриков” из полос, шириной менее 0,5 см
4. Лепка из пластилина крупных фигур животных	4.Бросовый материал средней величины:цветная фасоль, косточки, мозаика	4. Лепка из пластилина мелких фигур	4. Обнаружение мелких ошибок в двух похожих рисунках
	5. Нанизывание бус на леску,	5. Нанизывание бус на леску,	5. Лепка из пластилина

	диаметром 1,5 см	диаметром до 1 см, чередуя по цвету	мелких фигур
		6. Обнаружение ошибок в рисунке	6. Построение рисунков из мозаики
		7. Разгадка ребусов в детских журналах	7. Разгадка ребусов в детских журналах
		8. Построение рисунков из мозаики	8. Распутывание лабиринта
			9. Нанизывание бисера на леску, чередуя цвета

*Приложение 3.*

**Педагогические условия и приемы коррекции нарушений речи  
в развитии детей от 3-х до 7-ми лет жизни**

◇ Внимательно наблюдайте за формированием звуковой стороны речи. В случаях выявления нарушений звукопроизношения используйте специальные артикуляционные упражнения для постановки звуков, или направьте ребенка к логопеду.

◇ Наблюдайте за детьми с недостатками слухового внимания, слухового контроля, речевого внимания, речевого контроля. Недостатки могут отражаться на звукопроизношении, на понимании смысла слов, на понимании грамматических и смысловых отношений. Дайте дополнительные индивидуальные задания, подберите специальные игры и обязательные рекомендации родителям.

◇ Проверьте, может ли ребенок подражать различным звукам (естественной природы, транспорту, промышленным, языковым, музыкальным и пр.), голосам, может ли изменить высоту и силу голоса. При этом внимание педагога направлено не только на правильность имитации (самолет, медведь, девочка и т.д.), но и на адекватность выбора и соединения звуковых и голосовых реакций с интонацией, жестами, мимикой, пантомимикой – эмоционально-выразительными средствами.

◇ Выявите детей с недостатками формирования фонематических представлений. Фонематическая несформированность может явиться причиной недостатков звукового развития, понимания лексического значения и грамматического оформления. Подберите упражнения, игры, загадки, ребусы и т.д., например, отдельные слова, слова в тексте и т.д., различающиеся по смыслу, но близкие по звуковому оформлению.

◇ Выявите детей с трудностями восприятия и воспроизведения ритмических структур. Ритм проверяется на всех типах занятий – музыкальных, по физическому воспитанию, ИЗО, развитию речи и т.д., с включением специальных заданий по формированию ритма.

◇ Внимательно следите за правильностью темпа речи у детей, выявляйте и направляйте к логопеду детей с резко замедленным, резко убыстренным темпом речи, детей с запинками. Соблюдайте речевой режим, проводите специальные речевые упражнения, игры по развитию речевого дыхания и др. в содружестве с логопедом. Дайте рекомендации родителям по соблюдению речевого режима.

◇ Обратите внимание на детей с трудностями подбора категориальных названий, обобщений; точности обозначения предмета, действия, признака; подбора синонимов, антонимов, паронимов, ассоциативных связей и т.д.

◇ Обратите внимание на возможности выполнения лексико-грамматических упражнений словообразования и формообразования. Стойкие отклонения – признак речевого недоразвития требуют консультации и коррекционных занятий с логопедом.

◇ Выявляйте детей с трудностями понимания и употребления малых фольклорных форм, образных выражений, метафор, сравнений и т.д. (про-

зрачный ключ, железный ключ, скрипичный ключ и т.д.) необходимо предлагать дополнительные задания, игры на занятиях и вне занятий. Необходима консультация логопеда.

◇ Выявляйте детей с трудностями ведения диалога. Внимательно наблюдайте за возможностями детей гибкого чередования позиций – активной-пассивной. Предлагайте разнообразные модели.

◇ Выявляйте детей с несформированностью связного высказывания (пересказ, рассказ по представлениям, по увиденному, по услышанному и т.д.). важно определить, что наиболее пострадало – развертывание высказывания, планирование, прогнозирование; предложить задания, требующие развернуть, продолжить, закончить фразу, текст, воссоздать недостающее содержание, возможно с дополнительной задачей.

◇ Создавайте условия для развития речевой деятельности и речевого общения детей

◇ Организуйте и поддерживайте речевое общение детей на занятиях и вне занятий, побуждают внимательно выслушивать других детей, фиксируют внимание ребенка на содержании высказываний детей;

◇ Следите за пониманием ребенком вопросов, сообщений, побуждений, связанных с различными видами деятельности;

◇ Стимулируйте обращение к взрослому или сверстнику с сообщением, вопросом;

◇ Учите ребенка отстаивать свое мнение, доказывать, убеждать, разрешать конфликтные ситуации с помощью речи;

◇ Добивайтесь понимания речи на основе выполнения зрительно-двигательной инструкции (с помощью куклы-помощника);

◇ Используйте вариативность лексики, включая переносные, абстрактные и др. выражения и слова. Включайте в свою речь метафоры, сравнения, эпитеты, пословицы, поговорки, загадки, образные выражения и др.)

◇ Формируйте навыки самоконтроля и критического отношения к речи;

◇ Соблюдайте голосовой режим: разговаривайте и проводите занятия голосом разговорной громкости, не допускайте форсирования голоса и крика. Следите за голосовым режимом детей;

- ◇ Уточняйте правильность произношения звуков. Побуждайте детей прислушиваться к правильному произнесению и самостоятельно произносить звуки, слоги, слова и т.д.
- ◇ Упражняйте в координации движений артикуляционного аппарата и мелкой моторики, артикуляционного аппарата и общей моторики (см. Приложение);
- ◇ Расширяйте активный словарный состав, уточняя толкование и смысловое значение новых слов, учите правильно произносить звуки в этих словах;
- ◇ Организуйте игры на развитие звуковой стороны слов, побуждайте понимать значения слов, одинаковых по звучанию, различных по значению (коса, лук и др.); отличающихся одним звуком (мишка-миска, точка-дочка-почка-кочка и т.д.);
- ◇ Привлекайте внимание к длине слова, порядку и месту звуков в слове (в начале, в конце, в середине);
- ◇ Проводите работу по развитию слухового и речевого внимания, слухоречевой памяти, слухового контроля;
- ◇ Организуйте игры и упражнения по развитию слухового внимания, направленные на точное восприятие вопросов, понимание словесных инструкций («Небылицы», «Бывает – не бывает», «Будь внимателен»);
- ◇ Организуйте игры на развитие словесной памяти, соотнесение слухового и зрительного образов и фраз, уточняйте понимание смысловой стороны воспринимаемых высказываний.
- ◇ Обогащая словарь и уточняя смысловое значение слов – названий, свойств, действий, фиксируйте внимание детей на их полноценном слуховом восприятии и правильном воспроизведении (послушай, повтори, скажи, назови).
- ◇ Привлекайте внимание детей к восприятию интонационной стороны речи, побуждайте соотносить интонацию с характером и настроением людей;

◇ проводите игры с музыкальными инструментами, направленные на узнавание, соотнесение и развитие голоса, интонации, речевого и слухового внимания;

◇ в процессе чтения и рассказывания направляйте внимание детей на полноценное слушание, фиксируйте последовательность событий;

◇ Проводите специальные упражнения на формирование восприятия фонематической стороны речи: учите определять место звуков в слове, место ударения, отличительные признаки фонем, количество и последовательность звуков и слогов;

◇ Внимательно следите за формированием ритмических структур, включая речевой ритм у ребенка. Давайте задания на различение, изменение и воспроизведение ритма в различных видах деятельности, на различных занятиях (развитие речи, изобразительная деятельность, музыкальные занятия и т.д.);

◇ Проводите специальные упражнения, формирующие умение правильно использовать паузы, чередовать ударность и паузу;

◇ Проводите специальные упражнения по постановке и выделению словесно-логического и смыслового ударения, выделению ударного слога в слове, выделению значимых отрезков текста;

◇ Моделируйте правильный речевой темп, предлагая образцы произнесения разговорной речи, отрывков из литературных произведений, сказок, стихотворных форм, пословиц, загадок, скороговорок, чистоговорок и т.д.

◇ Стимулируйте обращение ребенка к взрослому, сверстнику с вопросами, сообщениями, побуждениями (т.е. использование различных типов коммуникативных высказываний).

◇ Стимулируйте развитие и формирование не только познавательного интереса, но и познавательного общения, которое обеспечивается речевыми средствами – высказываниями, вопросами, ответами, репликами.

◇ Создавайте условия для формирования диалогической речи как части совместной деятельности ребенка и взрослого. Важно стимулировать собственные высказывания детей – вопросы, ответы, реплики, являющиеся основой познавательного общения.

- ◇ Учитывайте содержательное единство вопроса-ответа (какой?, какая?, какое?, что?, где?, когда?, куда?, откуда?, сколько?, кому?, особенно почему?, зачем?, и т.д.).
- ◇ Помогайте перейти на качественно новую ступень ведения диалога – от соучастия к сотрудничеству.
- ◇ Особое внимание уделяйте развитию творческого рассказывания.
- ◇ Следите за пониманием детьми содержания художественных произведений (прозаических и стихотворных) поведения и отношений персонажей.
- ◇ Учите передавать содержание по ролям, создавая выразительный образ. Проводите специальную работу по пониманию и осознанию детьми мотивов поведения персонажей.
- ◇ Связывайте обучение детей рассказыванию с ролевой игрой, театрализованной деятельностью, рисованием.
- ◇ Проводите серьезную работу по развитию связного высказывания детей.
- ◇ Учите детей строить сообщения из личного опыта, по выполнению задания объяснять, в какой последовательности были произведены действия.
- ◇ Проводите работу по формированию навыков предварительного планирования деятельности: предварительного замысла, умения его сформулировать, намечать этапы выполнения, умения реализовывать.
- ◇ Следите за выполнением сформулированного.
- ◇ Опирайтесь в работе над планом сказки с последовательно разворачивающимся сюжетом («Репка», «Колобок» и др.), на составление рассказов по сериям картинок и т.д.
- ◇ Обучайте детей выделению главного (важного) и второстепенного в тексте.
- ◇ Широко используйте речевые игры, шарады и т.д.

#### *Приложение 4.*

#### **Логопедическая гимнастика**

Предлагаемые упражнения могут использоваться, начиная с раннего возраста детей в профилактических целях (для предотвращения неправильной постановки звуков речи), а также для коррекции уже имеющихся речевых нарушений различной этиологии, патогенеза, симптоматики. Выработке артикуляционных групп звуков (шипящих, свистящих и др.) будут способствовать специально подобранные комплексы упражнений.

Естественно, ведущая роль в работе по исправлению дефектов речи принадлежит логопеду. Но только занятий с логопедом не достаточно для выработки прочных навыков правильного звукопроизношения, необходимы дополнительные упражнения — с родителями, воспитателем группы детского сада.

**Артикуляционная гимнастика** — это совокупность специальных упражнений, направленных на укрепление мышц артикуляционного аппарата, развитие силы, подвижности и дифференцированности движений органов, участвующих в речевом процессе.

При отборе материала для артикуляционной гимнастики необходимо соблюдать определенную последовательность — идти от простых упражнений к более сложным. Проводить гимнастику надо эмоционально, в игровой форме.

В любом упражнении все движения органов артикуляционного аппарата осуществляются последовательно, с паузами перед каждым новым движением, чтобы взрослый мог контролировать качество движения, а ребенок — ощущать, осознавать, контролировать и запоминать свои действия. Сначала упражнения выполняются в медленном темпе перед зеркалом, т. е. для достижения конечного результата используется зрительный самоконтроль. Исключение составляют дети с дизартрией. При выполнении артикуляционной гимнастики зрительный контроль у таких детей используется выборочно, с учетом формы и степени дизартрии.

После того как ребенок научится выполнять движения, зеркало убирают, и функции контроля берут на себя собственные кинестетические ощущения



ребенка (ощущения движения и положения органов артикуляционного аппарата). С помощью наводящих вопросов взрослого ребенок определяет, что делает его язык (губы), где он находится, какой он (широкий, узкий) и т. д. Это дает детям возможность делать свои первые открытия, вызывает интерес к упражнениям, повышает их эффективность.

Каждому упражнению в соответствии с выполняемым действием дается название (например, движения широкого кончика языка за верхние и нижние зубы — «Качели»), к нему подбирается картинка-образ. Картинка служит ребенку образцом для подражания какому-либо предмету или его движениям при выполнении упражнений артикуляционной гимнастики. Логопед также приучает детей внимательно слушать словесную инструкцию, точно ее исполнять, запоминать последовательность действий.

Упражнения перед зеркалом логопед выполняет вместе с ребенком. Для этого он должен уметь показать правильную артикуляцию и ощущать положения и движения органов своего артикуляционного аппарата без зрительного контроля, что требует определенного навыка и достигается путем тренировки.

### **Упражнения для языка**

1. Рот открыт. Губы в улыбке. Широкий язык удерживается в полости рта в расслабленном, спокойном состоянии под счет до 5—10. Следить, чтобы язык не сужался, а кончик его касался нижних зубов.

2. «Лопатка». Рот открыт. Губы растянуты в улыбку. Высовывание языка наружу лопатой» Языку придается плоская широкая форма — так, чтобы он боковыми краями касался углов рта. В спокойном, расслабленном состоянии положение удерживается под счет до 5—10. Следить, чтобы нижняя губа не подворачивалась, широкий кончик языка лежал на губе, язык не высовывался далеко. Если долго не удастся придать языку достаточно широкую форму, то: а) произносить с вялым языком пя-пя-дя, бя-бя-бя; б) на растянутый между губами язык задувать (выдыхать воздух); в) нараспев тянуть звук и.

3. Губы в улыбке. Для расслабления языка покусывать его по всей поверхности, постепенно высовывая и снова втягивая. Покусывания должны быть легкими.

4. Широкий язык с силой протискивается между зубами наружу так, что верхние резцы скоблят по спинке языка. Губы в улыбке.

5. *«Иголочка»*. Рот открыт. Губы растянуты — оскал. Высовывание языка наружу иголкой; языку придается возможно более заостренная форма. Следить, чтобы кончик языка не загибался. Если это движение долго не удастся, то: а) язык протискивать между зубами или губами, сжимая его губами с боков; б) тянуться языком к отодвигаемому от него пальцу, карандашу или конфете; в) сильно вытягивать язык вперед, вправо, влево и, когда он в углу рта суживается, осторожно отводить его к средней линии рта и фиксировать в таком положении.

6. Рот открыт. Губы в улыбке. Поочередное высовывание широкого и узкого языка: «лопатой» — «иголкой». Следить, чтобы губы и челюсть были неподвижны.

7. Такие же движения языком, но внутри ротовой полости; кончик языка упирается то в верхние, то в нижние зубы. Рот открыт. Губы в улыбке (следить, чтобы они оставались неподвижными).

8. Рот широко открыт, губы растянуты — оскал. Высовывание широкого языка как можно дальше изо рта, а затем втягивание его как можно глубже в рот, чтобы образовался лишь мышечный комок; кончик языка становится незаметным. Следить, чтобы челюсть не двигалась, губы не натягивались на зубы.

9. *«Часики»*. Рот открыт. Губы в улыбке. Поворачивание сильно высунутого изо рта языка вправо и влево так, чтобы кончик языка касался уголков рта. Следить, чтобы челюсть и губы не двигались, язык не скользил по нижней губе и зубам.

10. *«Вкусное варенье»*. Рот открыт. Губы в улыбке. Кончиком языка облизать губы, делая движение по кругу. Кончик языка доходит до внешнего края губ. Следить, чтобы движение языка было плавным, без скачков, язык

доходил до уголков рта, губы не натягивались на зубы, челюсть не двигалась.

11. «Футбол» Рот закрыт. Напряженный язык кончиком упирается то в одну, то в другую щеку. Следить, чтобы челюсть не двигалась.

12. «Зубная щетка». Рот открыт. Губы в улыбке. Плавно вести языком по верхним зубам, прикасаясь к каждому зубу, от крайнего коренного зуба с одной стороны до крайнего коренного зуба с другой стороны. Следить, чтобы челюсть не двигалась, губы не натягивались на зубы.

13. Рот открыт. Губы в улыбке. Плавно вести языком по нижним зубам, прикасаясь к каждому зубу, от крайнего коренного зуба с одной стороны до крайнего коренного зуба с другой стороны. Следить, чтобы челюсть не двигалась, губы не натягивались на зубы.

14. Переворачивать во рту кубики из сухих хлебных корок, горох и т. п. (Рекомендуется при малоподвижном языке).

15. Рот открыт. Губы в улыбке. Поднимать и опускать широкий язык к верхним и нижним зубам. Следить, чтобы нижняя челюсть не двигалась, губы не натягивались на зубы, язык не сужался.

16. «Качели». Рот открыт. Губы в улыбке. Поднимать широкий язык к носу и опускать к подбородку. Следить, чтобы губы не натягивались на зубы, челюсть не двигалась, язык не сужался.

17. «Маляр» Рот открыт. Губы в улыбке. Широким кончиком языка погладить нёбо, делая движения назад-вперед. Следить, чтобы язык оставался широким, а его кончик доходил до внутренней поверхности верхних зубов и не высывался изо рта. Губы и челюсть должны быть неподвижны.

18. Рот открыт. Губы в улыбке. Вылизывать вогнутую сторону ложки всей поверхностью кончика языка. Следить, чтобы нижняя челюсть и губы были неподвижны.

Слизывание капель с вогнутой поверхности (например, ложки) укрепляет самый кончик языка. Уменьшая последовательно размер ложки от столовой до ложечки для горчицы, можно добиться более тонких и точных движений.

19. Рот открыт. Губы в улыбке. Язык внутри рта «желобком»

20. Рот открыт. Губы в улыбке. Язык высунут «чашечкой». Сдуть ватку с кончика носа. Воздух при этом должен идти посередине языка, ватка летит строго вверх. Следить, чтобы нижняя челюсть была неподвижной. Боковые края языка должны быть прижаты к верхней губе. Если это не получается, можно их слегка прижать. Нижняя губа не должна подворачиваться и натягиваться на нижние зубы.

21. Рот закрыт. Губы в улыбке. Присасывание всего языка «лопатой» к нёбу и последующий отрыв от него со щелканьем при сомкнутых челюстях.

### **Гимнастика губ и щек**

1. Надувание обеих щек одновременно.
2. Надувание правой и левой щек попеременно (перегонка воздуха из одной щеки в другую).
3. Втягивание щек в ротовую полость между зубами, губы вытянуты вперед.
4. Попеременное надувание и втягивание щек.
5. Сосательные движения: сомкнутые губы вытягиваются вперед хоботком, а затем возвращаются в нормальное положение. Челюсти сжаты.
6. Оскал: губы при сжатых челюстях сильно растягиваются в стороны, вверх, вниз, обнажая оба ряда зубов, плотно прижимаясь к деснам, а затем вновь спокойно смыкаются.
7. Хоботок с последующим оскалом при сжатых челюстях. При вдохе хоботком «пьют воздух», при выдохе произносят звуки с, з, и.
8. Вытягивание губ узкой воронкой (свист), задувание свечи, имитация надувания мыльного пузыря.
9. Поднимание верхней губы; обнажаются только верхние зубы.
10. Оттягивание вниз нижней губы; обнажаются только нижние зубы.
18. Имитация полоскания зубов: воздух изнутри сильно давит на губы (этому движению вначале можно помочь поочередным надуванием щек).
19. Набирание воздуха под верхнюю губу, под нижнюю губу.
20. Вибрация губ (фырканье лошади).

## Приложение 5

### Пальчиковая гимнастика

Ученые уже давно доказали, что тонкие движения пальцев рук положительно влияют на развитие детской речи. Предлагаемые упражнения способствуют активизации работы речевых зон в головном мозге и резкому усилению согласованной деятельности речевых зон, что в конечном итоге стимулирует развитие речи. Кроме того, игры с пальчиками создают благоприятный эмоциональный фон, развивают умение подражать взрослому, учат вслушиваться и понимать смысл речи, повышают речевую активность детей. Упражнения будут полезны не только детям с задержкой в развитии речи или с какими-либо её нарушениями, но и детям, у которых речевое развитие происходит своевременно. Начинать выполнять упражнения для пальчиков можно с самого раннего возраста. Любые упражнения эффективны только при регулярных занятиях. Занимайтесь ежедневно около 5 минут.

<p><b>МОЯ СЕМЬЯ</b></p> <p>Этот пальчик - дедушка, Этот пальчик - бабушка, Этот пальчик - папочка, Этот пальчик - мамочка, Этот пальчик - я, Вот и вся моя семья!</p> <p><i>Поочередное сгибание пальцев, начиная с большого. По окончании покрутить кулачком.</i></p> <p><b>ПРЯТКИ</b></p> <p>В прятки пальчики играли И головки убирали. Вот так, вот так, <i>Ритмично сгибать и разгибать пальцы. Усложнение: поочередное сгибание пальчика на обеих руках.</i></p>	<p><b>игра “Дом на горе”</b></p> <p>На горе мы видим дом (сложите домик из ладоней: все пальцы соприкасаются кончиками – “крыша дома”) Много зелени кругом (сделайте волнообразные движения руками) Вот деревья, вот кусты (изобразите деревья и кусты) Вот душистые цветы (сделайте из ладоней “бутон”) Окружает все забор (изобразите забор. Можно нарисовать пальцем в воздухе зигзагообразную линию) За забором – чистый двор (погладьте ладонями стол или воздух) Мы ворота открываем (изобразите открывающиеся ворота) К дому быстро подбегаем (пальцы</p>
--	--

<p><b>“Котятки”</b></p> <p>Все котятки мыли лапки:  Вот так! Вот так! (изображаем мытье рук)  Мыли ушки, мыли брюшки: Вот так!  Вот так!  А потом они устали:  Вот так! Вот так!  Сладко-сладко засыпали: Вот так! Вот так! (имитируем все указанные в стихотворении движения)</p>	<p>“побежали” по столу)  В дверь стучимся: (кулаками по столу)  тук-тук-тук.  Кто-то к нам идет на стук? (приложите ладонь к уху, как будто прислушиваетесь)  В гости к другу мы пришли  И гостинцы принесли (вытяните руки вперед, как будто что-то несете)</p>
<p><b>игра “Наши пальцы”</b></p> <p>Дружно пальцы встали в ряд (покажите ладони)  Десять крепеньких ребят (сожмите пальцы в кулак)  Эти два – всему указка (покажите указательные пальцы)  Все покажут без подсказки.  Пальцы – два середнячка (продемонстрируйте средние пальцы)  Два здоровых бодрячка.  Ну, а эти безымянны (покажите безымянные пальцы)  Молчуны, всегда упрямы.  Два мизинца-коротышки (вытяните мизинцы)  Непоседы и плутишки.  Пальцы главные средь них (покажите большие пальцы)</p>	<p><b>УЛЕЙ</b></p> <p>Вот маленький улей, где пчелы спрятались,  Никто их не увидит.  Вот они показались из улья.  Одна, две, три, четыре, пять!  Ззззз!  <i>Пальцы сжать в кулак, затем отгибать их по одному. На последнюю строчку резко поднять руки вверх с растопыренными пальчиками - пчелы улетели.</i></p> <p><b>МЫ РИСОВАЛИ</b></p> <p>Мы сегодня рисовали,  Наши пальчики устали.  Наши пальчики встряхнем,  Рисовать опять начнем. <i>Плавно поднять руки перед собой, встряхивать кистями.</i></p>

<p><b>ЧЕРЕПАХА</b></p> <p>Вот моя черепаха, она живет в панцире. Она очень любит свой дом. Когда она хочет есть, то высовывает голову. Когда хочет спать, то прячет её обратно. <i>Руки сжаты в кулаки, большие пальцы внутри. Затем показать большие пальцы и спрятать их обратно.</i></p> <p><b>“Раз, два, три, четыре, пять”</b></p> <p>Раз, два, три, четыре, пять, Будем пальчики считать! Крепкие, дружные, Все такие нужные. На другой руке опять: Раз, два, три, четыре, пять! Пальчики быстрые, Хотя не очень... чистые. <i>(на первую строчку – по очереди загибаем пальчики на правой руке. на следующие четыре строчки – ритмично сжимать и разжимать кулачки. на шестую строчку – загибать поочередно пальцы на левой руке. на последние строчки – помахать пальчиками обеих рук)</i></p>	<p><b>“В гости к пальчику большому”</b></p> <p>В гости к пальчику большому Приходили прямо к дому Указательный и средний, Безымянный и последний Сам мизинчик-малышок Постучался об порог. Вместе пальчики-друзья, Друг без друга им нельзя. <i>(1 строчка - выставляем вверх большие пальцы 2. соединяем под углом кончики пальцев обеих рук 3. поочередно называемые пальцы соединяются с большими на двух руках одновременно. затем вверх выставляются только мизинцы, пальцы сжаты в кулак. б. кулачки стучат друг о дружку. на последние строчки – ритмичное сжатие пальцев на обеих руках)</i></p>
<p><b>ПЯТЬ ПАЛЬЦЕВ</b></p> <p>На моей руке пять пальцев, Пять хватальцев, пять держальцев. Чтоб строгать и чтоб пилить, Чтобы брать и чтоб дарить. Их не трудно сосчитать:</p>	<p><b>“Цветок”</b></p> <p>Вырос высокий цветок на поляне, Утром весенним раскрыл лепестки. Всем лепесткам красоту и питанье Дружно дают под землей корешки. <i>(руки вверх, ладони прижаты</i></p>

<p>Раз, два, три, четыре, пять!</p>	<p><i>друг к другу, развести пальцы, слегка округлить их. на вторую строчку развести пальчики. на третью – ритмичное движение пальцами</i></p>
<p><b>ПОВСТРЕЧАЛИСЬ</b></p> <p>Повстречались два котенка: "Мяумяю!",  Два щенка: "Авав!",  Два жеребенка: Игого!",  Два тигренка: "Ррр!"  Два быка: "Муу!".</p> <p>Смотри, какие рога. <i>На каждую строчку соединять поочередно пальцы правой и левой рук, начиная с мизинца. На последнюю строчку показать рога, вытянув указательные пальцы и мизинцы.</i></p> <p><b>“Руки в стороны”</b></p> <p>Руки в стороны, в кулачок,  Разожми и на бочок.  Руки вверх, в кулачок,  Разожми и на бочок.  Руки вниз, в кулачок,  Разожми и на бочок.</p> <p><b>КАПУСТКА</b></p> <p>Мы капустку рубим-рубим,  Мы капустку солим-солим,  Мы капустку трем-трем,  Мы капустку жмём-жмём.  Маслом поливаем,</p>	<p><b>“О левой и правой руке”</b></p> <p>Смотрите-ка, вот две руки:  Правая и левая! (вытягиваем руки вперед, показывая)  Они в ладоши могут бить –  И правая, и левая! (хлопаем в ладоши)  Они мне могут нос зажать –  И правая, и левая! (по очереди зажимаем нос правой и левой рукой)  Ладошкой могут рот прикрыть -  И правая, и левая! (прикрываем рот той и другой)  Дорогу могут показать –  И правая, и левая! (показываем направление то правой, то левой рукой)  В носу умеют ковырять –  И правая, и левая! (хм. ковыряем в носу по очереди каждой рукой)  А если кто-то завопит,  И правая, и левая  Помогут уши мне заткнуть! (затыкаем уши)  С руками я всегда дружу –  И с правою, и с левою! (дружеское рукопожатие)  И могут ласковыми быть</p>



<p>А потом съедаем! <i>Движения прямыми ладонями вверх-вниз, поочередное поглаживание подушечек пальцев, потирать кулачок о кулачек. Сжимать и разжимать кулачки.</i></p>	<p>И правая, и левая! Обнимут вас, ко мне прижмут – И правая, и левая! (обхватываем себя руками – “обнимаем”)</p>
<p><b>Раз, два, три, четыре, пять! Разгибаем</b> <i>из кулачка пальчики по очереди</i> Вышли пальчики гулять! Раз, два, три, четыре, пять! <i>Прячем в кулачок по очереди</i> В домик спрятались опять.</p> <p><b>ДРУЖБА</b> Дружат в нашей группе Девочки и мальчики. <i>Обхватить правой ладонью левую и покачивать в ритме стихотворения</i> Мы с тобой подружим Маленькие пальчики. <i>Обхватить левую ладонь правой и покачивать в ритме стихотворения</i> Один, два, три, четыре, пять. Пять, четыре, три, два, один. <i>Соединить пальчики обеих рук, начиная с большого. Затем соединять, начиная с мизинца.</i></p>	<p><b>“Заяц и кочан капусты”</b> Встал зайчишка рано (кончики пальцев одной руки образуют мордочку, а выпрямленные указательный и средний пальцы – уши) Вышел на поляну. По опушке к лесу шел (идем пальцами по столу) И большой кочан нашел (кулак другой руки) Стал зайчишка с хрустом Грызть кочан капусты: Хруст-хруст, хруст-хруст... (“заяц” грызет кулак и причмокивает) Съел, свалился под куст И уснул. Проснулся... Сладко потянулся (с усилием растопыриваем все пальцы) А домой добрался – долго отдувался! (показываем, как заяц движется по столу)</p>

<p><b>Ветер дует нам в лицо</b> (руками машем себе в лицо)  Закачалось деревцо (руки вверх и качаемся)  Ветерок все тише, тише (медленно приседаем)  Деревцо все выше, выше (медленно встаем, поднимаемся на носочки, руки вверх)</p> <p><b>ЗАМОК</b>  На дверях висит замок. <i>Пальцы в замок, слегка покачивать</i>  Кто его открыть бы смог? <i>"замочком" впередназад</i>  Мы замочком повертели, <i>Повертеть "замочком"</i>  Мы замочком покрутили <i>Пальцы остаются сомкнуты, а ладошки трутся друг о друга.</i>  Мы замочком постучали, <i>Пальцы сомкнуты, а ладошки стучат друг о друга.</i>  Постучали, и открыли! <i>Показать ладошки.</i></p>	<p><b>“Гроза”</b>  Закапали капли (постучать двумя пальцами каждой руки по столу)  Идет дождь (постучать четырьмя пальцами)  Он льет как из ведра! (стучим сильнее)  Пошел град (косточками пальцев выбиваем дробь)  Сверкает молния (шипящий звук, рисуем молнию пальцем в воздухе)  Гремит гром! (барабаним кулаками или хлопаем в ладошки)  Все быстро убегают домой (прячем руки за спину)  А утром снова ярко светит солнце! (описываем руками большой круг)</p>
--	---

<p><b>С ДОБРЫМ УТРОМ!</b></p> <p>С добрым утром, глазки!</p> <p>Вы проснулись? <i>Указательными пальцами поглаживать глаза. Сделать "бинюль" посмотреть в него</i></p> <p>С добрым утром, ушки!</p> <p>Вы проснулись? <i>Ладонями поглаживать уши</i></p> <p><i>Приложить ладони к ушам "Чебурашка"</i></p> <p>С добрым утром, ручки!</p> <p>Вы проснулись? <i>Поглаживать то одну, то другую ручки</i></p> <p><i>Хлопки в ладоши</i></p> <p>С добрым утром, ножки!</p> <p>Вы проснулись? <i>Поглаживание коленок</i></p> <p><i>Потопать ногами</i></p> <p>С добрым утром, солнце!</p> <p>Я - проснулся!</p> <p><i>(проснулась) Поднять руки вверх, посмотреть на солнце</i></p> <p><i>(посмотреть вверх)</i></p>	<p><b>Едет белка на тележке, массируем ножку (ручку)</b></p> <p>Раздает она орешки: (массируем подушечки у основания пальцев)</p> <p>Мишке толстопятому (массируем пальчики по очереди)</p> <p>зайнышке усатому</p> <p>Лисичке-сестричке,</p> <p>Воробью, синичке,</p> <p>Кому в роточек, (массируем опять подушечки у основания пальчиков)</p> <p>Кому в зобочек,</p> <p>А кому и в лапochку! (проводим по внешнему краю стопы, пальчики рефлекторно растопыриваются)</p> <p>Два больших и удалых (остальные пальцы сожмите в кулак)</p>
---	---

#### *Приложение 5.*

В целях психологической диагностики НПР следует оценить уровни развития основных психических процессов и моторики, а также на личностные и эмоциональные особенности ребенка дошкольного возраста. Конкретные методики и показатели определяются в связи с целями обследования. В интересах определения уровня развития ребенка при его поступлении в дошкольную учреждение изучается состояние психических функций по показателям, характеризующим психические процессы, некоторые характери-

стики эмоциональной сферы и самооценки, особенности игровой деятельности и моторики.

Оцениваемая сфера	Используемые критерии
Речь	Активный словарный запас, способность проводить осознанный анализ речи (выделение звуков и слогов, установление их порядка), умения составлять сюжетных рассказов по картинкам и в пересказе
Восприятие	Способность различения формальных характеристик предметов и сравнения с эталонами
Мышление	Запас знаний о себе и окружающем мире (сведений о себе и родителях), развитие наглядно-действенного мышления по способности выделять аналогии в событиях, их связи и последовательности
Память	Способности к произвольному запоминанию
Внимание	Способность к сосредоточению внимания в течение 35-40 минут при достаточно разнообразной деятельности
Эмоции	Развитие чувства юмора, удовольствие от шуток и нелепостей. Способность давать моральные оценки своим поступкам и понимание ответственности за свой поступок
Самооценка	Способность оценивать отношение к себе со сто-

	роны окружающих, описывать положительные и отрицательные черты характера, сравнивать достижения
Игра	Способность к сюжетно-ролевым играм по правилам
Моторика	Координация моторики, экономичность и точность движений, способность организовывать деятельность (без эгоцентрической речи)

*Приложение 6.*

**Игры с детьми дошкольного возраста для развития познавательной сферы**

***Игра 1. Составление предложений.***

**Цель:** Развивать способность быстро устанавливать разнообразные, иногда неожиданные связи между знакомыми предметами; создавать новые образы из отдельных элементов.

**Игровое задание.** Составить как можно больше предложений, обязательно используя названные педагогом три слова, не связанные друг с другом по смыслу (например, карандаш, медведь). Падеж слов можно менять, в предложениях могут использоваться и другие слова.

Ответы могут быть:

- стандартными;
- сложными с выходом за пределы ситуации, обозначенной тремя словами, и с введением новых объектов;
- творческими, включающими эти предметы в нестандартные связи.

***Игра 2. Поиск.***

**Цель.** Формировать умение находить в разрозненном материале несколько общих моментов; дать представление о степени существенности признаков.

**Игровое задание.** Назвать как можно больше общих признаков предметов, указанных педагогом. Ответы могут быть стандартными и необычными,

позволяющими увидеть знакомые предметы в новом свете. Побеждает тот, у кого список общих признаков длиннее.

**Задача педагога** – распределить все ответы по степени существенности вскрываемых в них связей между предметами, для того, чтобы дети четко усвоили, что такое существенные и несущественные признаки.

### ***Игра 3. Исключение лишнего слова.***

**Цель.** Развивать способность устанавливать неожиданные связи между явлениями, переходить от одних связей к другим, удерживать в “поле мышления” сразу несколько предметов и сравнивать их между собой. Формировать установку на то, что возможны разные способы объединения и расчленения предметов.

**Игровое задание.** Берутся три слова (например, солнце, помидор и собака). Надо оставить два слова, обозначающие предметы, в чем-то схожие между собой, и исключить третье, лишнее слово, называющее предмет, не обладающий общими для первых двух предметов признаками.

**Задача педагога** – стимулировать детей к поиску как можно большего числа вариантов исключения лишнего слова, начиная от лежащих на поверхности решений (исключить слово “собака”, т.к. и помидор и солнце круглые) и кончая самыми неожиданными.

### ***Игра 4. Поиск аналогов.***

**Цель.** Формировать умение выделять в предмете различные свойства и оперировать с каждым из них в отдельности; развивать способность классифицировать явления по их признакам.

**Игровое задание.** Назвать как можно больше аналогов, т.е. предметов, сходных с указанным педагогом (например, с веролетом) по различным существенным признакам, и систематизировать их по группам на основании того, какой сводный признак их объединяет (например, вертолет, птица, бабочка – все они летают; вертолет, автобус, поезд – это транспортные средства).

### ***Игра 5. Поиск “противоположных” предметов.***

**Цель.** Формировать способность находить в предмете как можно больше свойств и использовать их для поиска предметов с противоположными свойствами; сравнивать предметы друг с другом, выделяя в них общее и различные.

**Игровое задание.** Назвать как можно больше предметов, противоположных указанному педагогу (например, дому), ориентируясь на различные свойства этого предмета и систематизируя его противоположности по группам.

### ***Игра 6. Поиск соединительных звеньев.***

**Цель.** Формировать способность устанавливать связи между предметами, кажущимися на первый взгляд далекими друг от друга; находить предметы, имеющие общие признаки одновременно с несколькими предметами.

**Игровое задание.** Называются 2 предмета. Надо назвать предметы, являющиеся как бы переходным мостиком от первого ко второму, т.е. имеющие четкую, логическую связь с заданными предметами. Допускается использование 2-3 соединительных звеньев. В данном случае особое внимание обращается на обоснование детьми связи между соседними звеньями-цепочками.

### ***Игра 7. Формулирование определений.***

**Цель.** Формировать четкость и стройность мышления, умение фиксировать существенные признаки и отвлекаться от несущественных. А также способность одним мысленным взором охватить разновидности одного и того же предмета.

**Игровое задание.** Дать наиболее точное определение знакомого предмета или явления, которое обязательно включало бы все его существенные признаки, не упоминало бы о несущественных и формулировалось бы таким образом, чтобы под него подпадали все разновидности этого предмета (явления), а никакие другие предметы под это определение не подходили.

***Игра 8. Сократить рассказ.***

**Цель.** Учить концентрировать внимание на сути, отсекая все второстепенное.

**Игровое задание.** Передать содержание рассказа максимально кратко – в 2-3 предложениях, желательнo сохранив основное его содержание.

В этой игре возможна коллективная доработка наиболее удачных ответов.

***Игра 9. Что на что похоже.***

**Цель.** Развитие ассоциативного мышления

**Игровое задание.** 2-3 человека (отгадчики) выходят за дверь, а остальные участники игры договариваются, какой предмет будет сравниваться. Отгадчики заходят и ведущий начинает: “То, что я загадал похоже на ....” – и дает слово тому. Кто первый нашел сравнение и поднял руку. Например, бант может быть ассоциирован с цветком, бабочкой, с цифрой 8, которая лежит на боку и т.д. Отгадавший выбирает новых отгадывальщиков и предлагает следующий предмет для ассоциации.

***Игра 10. Слова – ассоциации.***

**Цель.** Развитие ассоциативности мышления

**Игровое задание.** Взять любое слово, например батон. Он ассоциируется;

-с хлебобулочными изделиями

-с созвучными словами

-с рифмующимися словами

Создать как можно больше ассоциаций по схеме. Ассоциативность мышления можно развивать “на ходу”, гуляя с ребенком, можно вместе подумать. На что похожи лужи, камушки и т.д.

***Игра 11. Неленицы.***

**Цель.** Развитие системности мышления

**Игровое задание.** Рисуются или показывается картина по любому сюжету. На этой картине должны быть 6-8 ошибок. т.е. что-то должно нарисовано не так,



как на самом деле. Некоторые ошибки должны быть очевидны. Другие незаметны. Дети должны показать, что нарисовано неверно.

Общие методические рекомендации.

1. Учитывать психологическую готовность, желание самого ребенка учиться среди обычных детей
2. Обучение и воспитание детей в группе с дополнительными занятиями с учетом потребностей и психофизических особенностей ребенка со специальными нуждами
3. Занятия должны быть адаптированы к потребностям детей со специальными нуждами
4. Необходимо оказывать постоянную дополнительную коррекционную поддержку, которая осуществляется как на занятиях, так и вне занятий по коррекции пробелов в сферах
5. Необходимо отмечать успех ребенка со специальными нуждами, его настойчивость в преодолении трудностей, ободрить в случае неудачи, нацелить на мобилизацию своих сил
6. Активно использовать доступные и адекватные тифлосредства
7. Педагогам необходимо обеспечить контакт между детьми в инклюзивной группе, прививать детям со специальными нуждами правильные навыки социального поведения, учить нормальных детей общению с детьми-инвалидами. Педагоги должны помочь ребенку освоиться в коллективе обычных детей, научить принимать его как равного, помогать ему не унижая человеческого достоинства.
8. Педагог должен обращать внимание не на отклонения в развитии такого ребенка. А на его способности и возможности, развития этих возможностей.
9. Избегать гипер-опеки.
10. Адаптировать ребенка в группе и родителей к детям с особыми нуждами.
11. Осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к детям со специальными нуждами, интегрированными в дошкольные учреждения

12. Проводить абилитацию и реабилитацию по индивидуальной программе

13. Интегрировать усилия семьи и специалистов в процессе абилитации



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

### *Уважаемые педагоги, родители,*

Сегодня вы принимаете участие в новой модели образования, модели, которая поможет обеспечить качественное образование для всех. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивные подходы могут поддержать таких детей в обучении, воспитании и достижении успеха, что даст единые стартовые возможности по выпуску из детского дошкольного учреждения.

Разработка проблемы инклюзивного дошкольного образования показывает, что главным направлением в деятельности инклюзивного детского сада становится ориентир на «включение» детей с ограниченными возможностями здоровья в коллектив обычно развивающихся сверстников и взрослых на правах «равных партнеров». В этом случае педагогический поиск заключается в том, чтобы найти те виды коммуникации или творчества, которые будут интересны и доступны каждому из участников группы. Педагог лишь создает условия, в которых ребенок может самостоятельно развиваться во взаимодействии с другими детьми.

Хотелось бы добавить, что только активное взаимодействие педагога, родителя, сообщества поможет ребенку с особыми нуждами успешно жить в обществе.

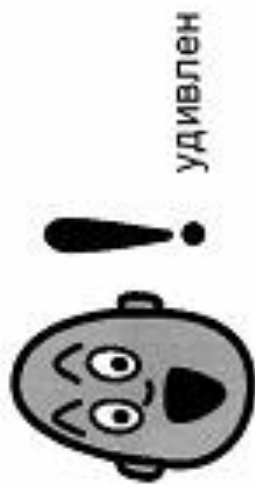


ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
В РАБОТЕ

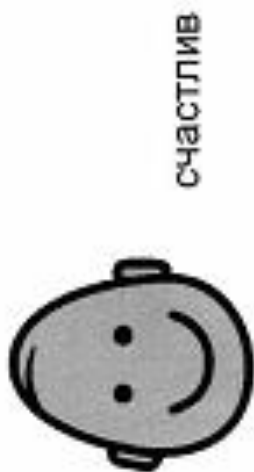




болен



удивлен



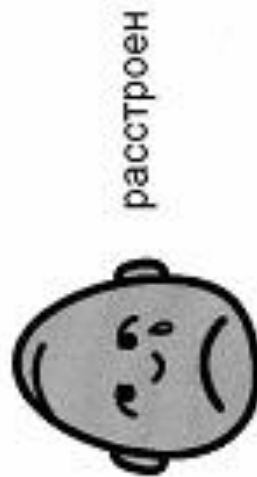
счастлив



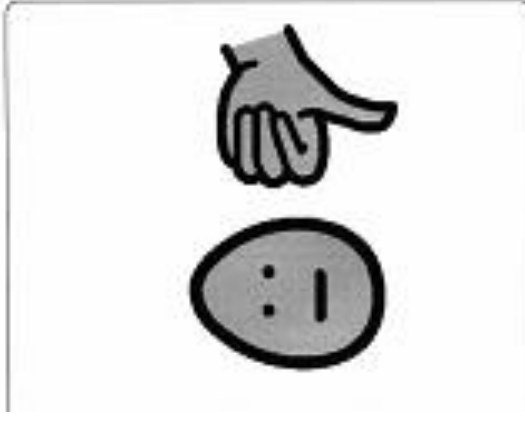
зол

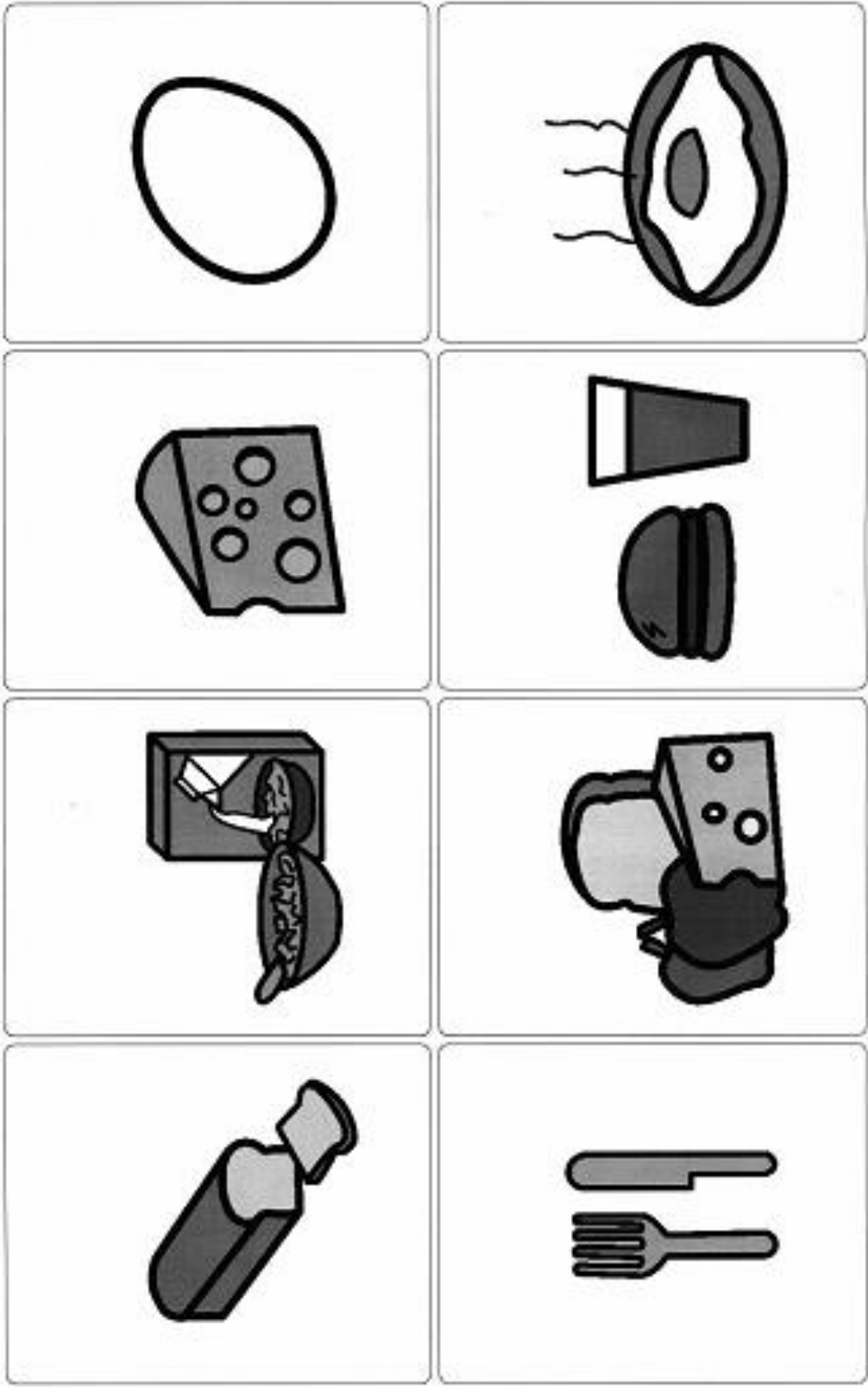


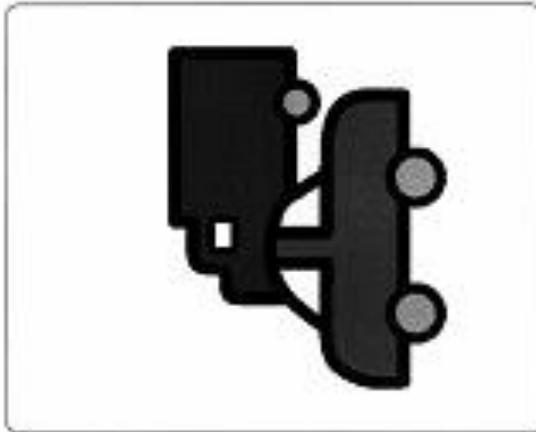
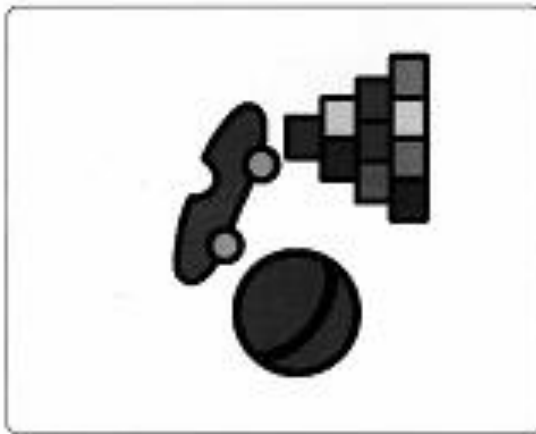
голоден



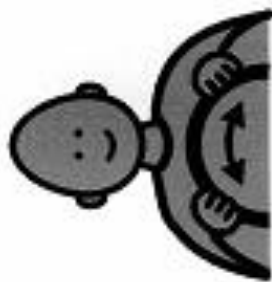







расстроен









<p>вести автомобиль</p> 	<p>строить</p> 	<p>готовить</p> 	<p>пить</p> 
<p>пить</p> 	<p>готовить</p> 	<p>вести автомобиль</p> 	<p>строить</p> 

причесываться



надевать



магнитола



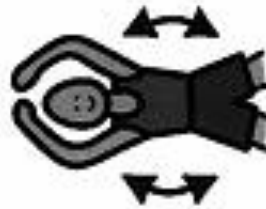
прыгать на мяче



кушать



делать зарядку



кормить



принимать ванну



### Использованная литература:

1. Активизирование лицевых мышц. Массаж лица (М.Ю.Катушина. Логоритмические занятия в детском саду. М.: ТЦ Сфера, 2003.)
2. Развитие умения чувствовать свое дыхание. Дыхательная гимнастика (М.Ю.Катушина Логоритмические занятия в детском саду. М.: ТЦ Сфера, 2003;
3. И.Л.Арцишевская. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду. М.: Книголюб, 2004.)
4. Развитие мелкой моторики Упражнения с палочками, монетами, четками, карандашами, мелкими предметами (И.В.Ганичева Телесно-ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми. М.: Книголюб, 2004.)
5. Развитие способностей распознавать эмоции и умения адекватно выражать свои мысли. Этюды (Н.Яковлева Психологическая помощь дошкольнику. СПб.: Валери СПД; М.: ТЦ Сфера, 2002.)
6. Развитие групповой сплоченности. Игровые упражнения на групповую сплоченность (И.Л.Арцишевская)
7. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду. М.: Книголюб, 2004.
8. Н.Яковлева Психологическая помощь дошкольнику. СПб.: Валери СПД; М.: ТЦ Сфера, 2002.
9. К.Фопель Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения. Т. 4, 3, 1. М.: Генезис, 1999.)
10. Развитие доверия и формирование позитивного отношения к другому. Игровые упражнения (И.Л.Арцишевская)
11. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду. М.: Книголюб, 2004.;
12. Н.Яковлева Психологическая помощь дошкольнику. СПб.: Валери СПД; М.: ТЦ Сфера, 2002;
13. К.Фопель Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения. Т. 4, 3, 1. М.: Генезис, 1999.)
14. Развитие здорового эмоционального возбуждения Упражнение "Кто громче прокричит"
15. К.Фопель Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения. Т.1, Т. 2, Т. 3, Т. 4. М.: Генезис, 1999.)
16. Лаура Е.Берк. развитие ребенка. 6 издание. Питер 2006.
17. Государственный стандарт Кыргызской республики Дошкольное образование и уход

за детьми. Бишкек 2007.

18. Национальный план действий по ОБРАЗОВАНИЮ ДЛЯ ВСЕХ. Бишкек 2002.
19. Пакет поддержки учителей. // проект «Улучшение образования и социальная защита детей с ограниченными возможностями здоровья» Бишкек 2010.
20. Пакет поддержки родителей././ проект «Улучшение образования и социальная защита детей с ограниченными возможностями здоровья» Бишкек 2010.
- 21.
22. Дети с особыми образовательными потребностями в Казахстане, Кыргызстане и Таджикистане. Институт открытое общество. Программы поддержки образования.
23. Буфетов, Д.В. Роль установки в развитии межличностной компетентности детей с нарушенным психическим развитием // Практическая психология и логопедия. – 2004. - №1. – С. 63 – 68.
24. Виноградова, О.А. Развитие речевого общения дошкольников с задержкой психического развития // Практическая психология и логопедия. – 2006. - №2. – С.53 – 54.
25. Зайцев, Д.В. Развитие навыков общения у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в семье // Вестник психосоциальной и коррекционно – реабилитационной работы. – 2006. - №1. – С. 62 – 65.
26. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов. – Москва: ВЛАДОС, 2004. – 126с.
27. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Кузнецовой Л.В. – Москва: Академия, 2003. – 480с.
28. К. С. Лебединская глава «Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития».
29. Н. Ю. Борякова — статья «Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития».
30. Белова Н.И. Специальная дошкольная сурдопедагогика. - М.: Просвещение, 1985. - С.88-97.
31. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.
32. Выгодская Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. - М.: Просвещение, 1975
33. Выгодская Г.Л. Руководство сюжетно-ролевыми играми глухих дошкольников. - М., 1964.
34. Выготский Л.С. О развитии речи глухих // Дефектология. - 1994. - № 4. - С.88-90.
35. Горшкова А.А., Шматко Н.Д. Организация коррекционной работы с глухими и слабослышащими дошкольниками, воспитывающимися дома // Дефектология. - 1991. - № 5. - С.84-86.
36. Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. - М.: Педагогика, 1970. - 192 с.
37. Корсунская Б.Д. Обучение речи глухих дошкольников. - М., 1969.

38. Леонгард Э.И. Формирование устной речи и развитие слухового восприятия у глухих дошкольников. - М., 1971.
39. Лифанов В.Л. и др. Если ребенок плохо слышит. - Киев, 1984.
40. Мамаенко Т.А. Непроизвольное запоминание учебного материала глухими детьми на уроках предметно-практического обучения // Дефектология. - 1979. - № 5.
41. Матвеев В.Ф. Психические нарушения при дефектах зрения и слуха. - М., 1987.
42. Морозова Н.Г. Развитие нравственных отношений между глухими детьми дошкольного возраста // Дефектология. - 1985. - № 3.
43. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта: Сб. /Под ред. Л.П. Носковой. - М.: Педагогика, 1984. - 143 с.
44. Петшак В. Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слышащих дошкольников // Дефектология. - 1989. - № 6. - С.61-65.
45. Прилепская Т.Н. Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слышащих дошкольников // Дефектология. - 1989. - № 5. - С.26-32.
46. Психология глухих детей: Сб. / Под ред. И.М.Соловьева и др. - М.: Педагогика, 1971. - 448 с.
47. Развитие способностей у глухих детей в процессе обучения / Под ред. Т.В.Розановой. - М.: Педагогика, 1991. - 174 с.
48. Речитская Е.Г. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе. - М., 2000.
49. Абрамович-Лехтман Р.Я. Психологическая помощь детям с церебральными параличами // Лечебная помощь детям с церебральными параличами: Труды НИИ им. Г. И. Турнера. - Л., 1962.
50. Акош К. Помощь детям с церебральным параличом - кондуктивная педагогика. - М., 1994.
51. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. - М.: Просвещение, 1989. - 77 с.
52. Бадалян Л.О. и др. Детские церебральные параличи. - Киев, 1988.
53. Ботта Н., Ботта П. Лечебное воспитание детей с двигательными расстройствами церебрального происхождения. - Л.: ЛМУ, 1964.
54. Василенко Н.А. Психопатологическая характеристика учащихся с церебральным параличом // Дефектология. - 1980. - № 1.
55. Данилова Л.А. Методы коррекции речевого и психического развития у детей с церебральным параличом. - Л., 1977.
56. Детский церебральный паралич. Хрестоматия / Составители Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. - СПб., Дидактика-Плюс, 2003.
57. Ипполитова М.В. и др. Воспитание детей с церебральным параличом в семье. - М., 1980.
58. Ипполитова М.В. К вопросу о преодолении пространственно-временных нарушений у детей с церебральным параличом // Специальная школа. - 1967. –
59. Калижнюк Э.С. Задержка психического развития при детских церебральных параличах и принципы лечения. - М., 1982.

60. Калижнюк Э.С. Клиническое обоснование принципов коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольниками, страдающими церебральными параличами. - М., 1978.
61. Калижнюк Э.С. Психогенные реакции и особенности формирования личности при детских церебральных параличах. - М., 1982.
62. Кириченко Е.С. Психические нарушения у детей, страдающих церебральными параличами. - М., 1965.
63. Кнупфер Х. Как помочь ребенку, больному церебральным параличом. - Марбург, 1994.
64. Коррекционная работа в специальных школах для детей с последствиями полиомиелита и церебральными параличами / Под. ред. Е.М. Мастюковой. - М., 1975.
65. Лебедев В.Н. Нарушения психического развития у детей с церебральными параличами. - М., 1991.
66. Левченко И.Ю. Технология обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. - М.: Академия. 2001.
67. Левченко И.Ю. Этапы коррекции нарушений психики у детей с церебральными параличами // Психологические исследования в практике врачебно-трудовой экспертизы и социально-трудовой реабилитации. - М., 1989.
68. Мамайчук И.И. Динамика некоторых видов познавательной деятельности дошкольников с церебральным параличом // Дефектология. - 1976. - №3.
69. Мастюкова Е.М. Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития // Дефектология. - 1987. - № 3.
70. Мастюкова Е.М. Дети с церебральным параличом // Специальная психология / Под ред. В.И. Лубовского. - М., 2003.
71. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. - СПб., 2003.
72. Волкова Л.С. Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей. - Л., 1982.
73. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М., 1990.
74. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). - М.: Педагогика, 1978. - 226 с.
75. Поваляева М.А. Справочник логопеда.- Ростов н/Д.: Феникс, 2001.- 448 с.
76. Соловьева П.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. - 1996. - № 1. - С.62-67.
77. Сурдопедагогика / Под ред. М.И. Никитиной. - М.: Просвещение, 1989. - 384 с.
78. Агафонова И.Н. и др. Методики изучения интеллекта / Агафонова И.Н., Колеченко А.К., Погорелов Г.А., Шеховцова Л.Ф. - Часть 1. - СПб., 1991.
79. Амастьянц Р.А. Интеллектуальные нарушения. - М., 2003.

80. Баряева Л.Б., Зарин А. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие. - СПб.: Союз, 2001.
81. Белопольская Н.Л. Некоторые вопросы психолого-педагогического консультирования семей, имеющих детей с отклонениями в интеллектуальном развитии // Дефектология. - 1984. - № 5.
82. Белопольская Н.Л., Лубовский В.И. Дифференциально-психологическая диагностика детей с интеллектуальной недостаточностью // Психологический журнал. - 1993. - Т. 14. - № 4.
83. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. - Киев: Вища школа, 1984. - 142 с.
84. Доналдсон М. Интеллектуальная деятельность детей. - М., 1985.
85. Дьяченко О.М. Проблема индивидуальных различий в интеллектуальном развитии ребенка // Вопросы психологии. - 1997. - № 4. - С.138-142.
86. Каменская В.Г. Психофизиологические критерии нормативности развития интеллектуальных функций ребенка // Мозг, психика, поведение. - СПб., 2001.
87. Каштанова С.Н. Ранняя дифференциальная диагностика умеренных интеллектуальных нарушений у детей в период кризиса трех лет: Дис. ... канд. психол. наук. - Н.Новгород: НГПУ, 2000. - 220 с.
88. Кеэс Г.Я. К разработке диагностических тестов интеллектуального развития шестилетних детей // Вопросы психологии. - 1983. - № 6.
89. Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью / Под ред. К.С. Лебединской. - М., 1976.
90. Коробейников И.А. Клинико-психологическая диагностика нарушений поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью. - М., 1994.
91. Коробейников И.А. О некоторых особенностях формирования интеллекта детей в условиях психической депривации // Дефектология. - 1990. - № 3.
92. Коробейников И.А. Психологическая диагностика риска дезадаптивного поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью. - М., 1991.
93. Мастюкова Е.М., Переслени Л.И., Певзнер М.С. Исследование структуры интеллектуальных нарушений у детей с церебральным параличом // Дефектология. - 1988. - № 4.
94. Михайлова Я.И. Взаимосвязь уровня развития социального интеллекта с интеллектуально-личностными характеристиками у детей 6-7 лет: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - СПб., 2001.
95. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Под ред. Б.П. Пузанова. - М., 2000.
96. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии: Учебно-методическое пособие / Под ред. Л.Б. Баряевой, А.П. Зарина, Н.Д. Соколовой. - СПб.: ЛОИУУ, 1996.
97. В.П.Ермакова, Г.А.Якунин "Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения"

98. Л.И.Солнцева, С.М.Хорош “Советы родителям по воспитанию слепых детей дошкольного возраста”
99. Н.М.Трофимова, С.П.Дуванова “Основы специальной педагогики и психологии”
100. Л.И.Солнцева, Л.А.Семенов “Психолого-педагогические основы обучения слепых детей ориентированию в пространстве и мобильности”
101. Т.А.Ткаченко “Мелкая моторика.Гимнастика для пальчиков”
102. Л.И.Солнцева “Коррекционная работа с учащимися начальных классов школ для слепых детей”
103. Ч.Джумагулова “Развитие Инклюзивного образования в Центральной Азии”Игровая деятельность и социальные навыки. Составители: Барсанаева Д., Дунганова , Джумагулова Ч., Иманкулова М., Бишкек 2010
104. Инклюзивное образование в высшей школе. (интегрированное учебно-методическое пособие) составители: Тилекеев К., Панкова Т., Орусбаева Т., Быковченко Н. и др. Бишкек 2010.