

Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева

Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта

Методические рекомендации

Предисловие

Глава 1. Методические рекомендации к разделу «Здоровье»

Глава 2. Методические рекомендации к разделу «Социальное развитие»

Глава 3. Методические рекомендации к разделу «Физическое воспитание и физическое развитие»

Глава 4. Методические рекомендации к разделу «Познавательное развитие»

Глава 5. Методические рекомендации к разделу «Формирование деятельности»

Глава 6. Методические рекомендации к разделу «Эстетическое развитие»

Приложения

Литература

ПРЕДИСЛОВИЕ

В данном пособии представлены методические рекомендации к разделам программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание» (М., 2005): «Здоровье», «Социальное развитие», «Физическое развитие и физическое воспитание», «Познавательное развитие», «Формирование деятельности» и «Эстетическое развитие».

Методической основой коррекционно-развивающего обучения и воспитания является личностно-центрированный подход к организации деятельности ребенка со взрослым и со сверстниками. Личность ребенка, его эмоциональное состояние стоят во главе коррекционно-педагогического воздействия на всех этапах обучения.

Воспитание и развитие детей базируются также на природосообразном подходе к организации развивающей, здоровьесберегающей и

воспитательной работы. Учет закономерностей созревания детского организма, знание его физиологических особенностей, понимание особенностей индивидуального физического и психического развития — все это необходимо принимать во внимание при использовании методов и приемов образовательно-воспитательной работы. Принцип здоровьесберегающей, оздоровительной направленности воспитания является ведущим принципом при организации обучения и при построении всей системы коррекционно-педагогической работы в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего и комбинированного видов.

Содержание программы выстроено с учетом концентрического принципа в решении предлагаемых детям игровых задач — постепенно усложняющихся и развивающихся по нарастающей сложности, интенсивности и разнообразию.

Учет индивидуальных особенностей и возможностей каждого из детей также является стратегической задачей обучения. Недопустимо сравнивать достижения ребенка с показателями развития других детей. Показатели индивидуального развития наблюдаются в динамике и оцениваются у одного ребенка на разных возрастных этапах и на разных этапах обучения. При этом нужно учитывать, что после продолжительной болезни соматическое состояние ребенка может быть ослаблено, а сформированные навыки — частично утрачены. Концентрический подход к организации занятий и здоровьесберегающей деятельности в группе позволяет компенсировать эти негативные последствия. Но лишь многократное повторение и закрепление выполняемых ими заданий с использованием разнообразного материала позволяет детям достичь возможного и достаточного для них уровня.

Следует помнить, что в обучении умственно отсталых детей необходимо максимально использовать игровые приемы, а детям предлагать игровые задачи, при решении которых формируется обозначенный в программе навык. Например, допрыгать к домику Мышки-Норушки (игровая задача — «угостить мышку сыром»), пройти по дорожке из кубов с переступанием (игровая задача — переход по «камушкам через речку», речка обозначена условным символом — полоской голубой бумаги или голубым полотном).

Как отмечается в педагогической литературе, методы обучения представляют собой систему приемов в разном сочетании в зависимости от специфики содержания учебного предмета, конкретных дидактических задач, реальных средств и условий обучения¹. В практике обучения детей с нарушением интеллекта используются традиционные методы обучения: наглядные, словесные, практические и их разнообразные комбинации. Однако специфика применения этих методов для работы с данной категорией детей состоит в том, что среди них преобладают практически направленные методы обучения. Очень важными для детей дошкольного возраста являются

показ и подражание, сопровождающиеся умелым речевым комментарием взрослого. Словесная установка взрослого в форме высказываний «смотрите на меня», «делайте, как я» организует внимание детей и способствует усвоению детьми последовательности выполнения тех или иных действий.

При планировании занятий важнейшим звеном является обыгрывание момента «погружения», вхождения детей в театральную-игровую атмосферу занятий, создание условий для наглядной стимуляции их последующей двигательной активности. Эта стимулирующая среда и игровые приемы необходимы как на этапе вхождения детей в занятие, так и при выполнении отдельных упражнений. Для занятий подбираются задания в зависимости от цели коррекционно-развивающих задач и условий, в которых они проводятся.

В методических рекомендациях также содержатся приложения, раскрывающие режим дня в разных возрастных группах, распределение нагрузки между специалистами, примерный алгоритм составления индивидуальной программы работы с ребенком. Рекомендации адресованы педагогам-дефектологам, воспитателям, музыкальным руководителям, инструкторам по физическому воспитанию, руководителям дошкольных учреждений компенсирующего вида и центров психолого-педагогической реабилитации и коррекции, реабилитационных центров и домов ребенка. Они будут полезны студентам, обучающимся на дефектологических факультетах педагогических вузов, и родителям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии.

Глава 1

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

К РАЗДЕЛУ «ЗДОРОВЬЕ»

Характеристика раздела

и основных направлений работы

Охрана и укрепление здоровья детей — одна из важнейших задач специального (коррекционного) дошкольного образования.

Работа по разделу «Здоровье» включает два основных направления:

- формирование у дошкольников представлений о значении здоровья в жизни человека, создание условий для охраны, укрепления и совершенствования их здоровья: соблюдение всех режимных процессов, выполнение закаливающих процедур, поддержание активного двигательного статуса детей, правильного звукового, голосового и дыхательного режимов, совершенствование предметно-развивающей и экологической сред, в том числе и выполнение санитарно-гигиенических норм;
- формирование у дошкольников потребности быть здоровыми, вести здоровый образ жизни и владеть некоторыми средствами и приемами сохранения и укрепления своего здоровья.

Первое направление работы касается всего периода пребывания ребенка в дошкольном учреждении, второе — особенно значимо для последнего года обучения ребенка в детском саду, поскольку именно на протяжении последнего года в программе выделяются специальные задачи для проведения с детьми «занятий здоровья».

В процессе выполнения режимных моментов необходимо проводить работу по укреплению детского организма через воспитание навыков самообслуживания, культурно-гигиенических навыков, выработку укрепляющих здоровье потребностей и расширение возможностей их практической реализации.

Специализированные занятия проводятся с детьми в подготовительной к школе группе в соответствии с расписанием занятий по основным направлениям работы (один раз в неделю). Во время этих занятий важно сформировать у детей представления о физических потребностях своего организма за счет воспитания все тех же навыков самообслуживания. Однако при проведении данных занятий и при организации жизни детей важно соблюдать педагогический режим, адекватный индивидуальным психосоматическим особенностям здоровья ребенка и его эмоциональному самочувствию.

На начальных этапах воспитательной работы в любой группе детского сада важно всесторонне изучить физическое и психическое состояние каждого ребенка. Воспитатель должен знать, какие заболевания перенес ребенок в раннем возрасте, какие медицинские противопоказания и ограничения у него имеются, какие текущие медицинские назначения у него есть. У родителей необходимо выяснить, какие особенности питания и сна

имеются у ребенка, какие из двигательных нагрузок для ребенка доступны и достаточны.

Одним из новых и эффективных для проведения «занятий здоровья» приемов является ознакомление ребенка с собственным телом и его возможностями в соответствии с направлениями, указанными в программе. Взрослый помогает ребенку зафиксировать собственные ощущения, сконцентрироваться на них, опираясь на свои органы чувств, для того чтобы сформировать у него правильное отношение к значимости функционирующих анализаторов. Только доверяя своим ощущениям, ребенок начинает пользоваться и адекватно реагировать на ту информацию, которую он получает из внешнего мира посредством этих анализаторов. На основе накопленного чувственного опыта у ребенка формируется осознанное отношение к тем видам деятельности, которые осуществляются как на занятиях, так и в повседневной жизни.

При планировании коррекционно-воспитательного воздействия необходимо ориентироваться на следующие тематические блоки, которые представляют собой целостные направления работы, реализуемые как на специализированных занятиях, так и в процессе организации детской жизнедеятельности.

1. «Путь к себе».
2. «Мир моих чувств и ощущений».
3. «Солнце, воздух и вода — наши лучшие друзья».
4. «Движение — основа жизни».
5. «Человек есть то, что он ест».
6. «Советы доктора Айболита».
7. «Здоровье — всему голова».

При работе с родителями также необходимо акцентировать их внимание на выполнении режима дня в соответствии с распорядком дня в дошкольном учреждении, соблюдении охранительного режима, рекомендованного педагогами.

Основные методы и приемы работы

Основными методическими приемами обучения детей на занятиях по разделу «Здоровье» являются подражание, показ и объяснение, в процессе которых педагог сопровождает свои практические действия комментариями. В дальнейшем умения детей необходимо закреплять, стимулируя их устные высказывания, что способствует выработке у них обобщенных представлений о выполняемом способе действий, формируемой привычке и в целом о здоровом образе жизни.

Работу по направлениям данного раздела программы рекомендуется планировать поквартально, а специализированные занятия проводить с детьми седьмого года жизни на четвертом году обучения.

На специальных занятиях дошкольников сначала учат выделять людей и их изображения среди объектов живой природы и предметов окружающей среды. С этой целью используются зеркала, фотографии, иллюстрации, различные видеоматериалы, позволяющие детям сконцентрировать внимание на фигуре и лице человека и на своей собственной внешности.

Дошкольникам можно предлагать такие игры, задания и упражнения, как: «Покажи, где люди», «Кого ты знаешь из людей?», «Что или кого ты видишь в зеркале?», «Зачем нужна человеку голова?», «Какого цвета могут быть глаза?», «Чем ты дышишь?», «Как ты улыбаешься?», «Для чего нам нужны зубы?», «Какого цвета твои волосы?», «Что делают ноги?», «Для чего нам нужны руки?», «Что умеет делать твое тело?»; «Лицо в зеркале», «Погляжу на ручки», «Что умеют делать мои ножки», «Улыбнись — поклонись» (перед зеркалом), «Море волнуется».

Сопоставление, соотнесение и сравнение внешних признаков и действий людей, животных, растений является эффективным приемом на специализированных занятиях по разделу «Здоровье». Для формирования умений сопоставлять, соотносить и сравнивать детям предлагаются следующие игры, задания и упражнения: «Кто из вас выше, кто ниже?», «Найди самого высокого мальчика в группе», «Чьи руки сильнее?» «У кого в группе самые светлые (темные) волосы?», «Чьи зубы самые белые?», «Как узнать, здоров ребенок или нет?»

Знакомство детей с базовыми потребностями человеческого организма (любовь, жилище, еда, детская деятельность — игра) также происходит на «занятиях здоровья». Для этого рекомендуется проводить с детьми следующие игры, задания и упражнения: «Кто на свете всех милее?», «Улыбнись маме», «Строим дом», «Домики для животных», «Что стоит на столе?», «Что ты любишь?», «Полезное угощение», «Найди на фотографии своего любимого человека», «Мы умеем играть тихо». Наряду с этим используются и сюжетно-ролевые игры: «Как мама свою детку любит», «Мой любимый дом — как уютно в нем», «Не боимся мы дождя», «Под грибом» (по В. Сутееву), «За столом», «Магазин игрушек», «Когда я ем — я глух и нем», «Мы играем и поем»; проводятся беседы на темы: «Моя семья»,

«Основа семьи — любовь», «Мой любимый, светлый дом — хорошо и чисто в нем», «Как мы играем вместе» (в ходе которых дети усваивают правила поведения во время совместных игр со сверстниками).

Одним из важных направлений работы является овладение простейшими приемами охраны зрения и дыхания. С детьми проводятся задания и упражнения: «Поморгаем глазками», «Глазки смотрят в глазки», «Смотри дальше, смотри ближе», «Расскажи, что далеко, что близко», «Расскажи, что высоко, что низко», «Смотрю и всматриваюсь» (напряженный и расслабленный взгляд), «Я смотрю на мишку и думаю о нем», «Я смотрю на березу и думаю о ней», «Темно — светло». Обучение пальмингу — упражнений по снятию напряжения с глаз. Для этого детям предлагают спокойно посидеть 7—10 минут, плотно закрыв глаза ладонями, поставив при этом локти на опору. «Носиком вдыхаем легко и непрерывно», «Нос дышит, рот закрыт», «Ротик на замок», «Легкое дыхание», «Дышим, как птички на веточке», упражнения с зеркалом на фиксацию выдыхаемого воздуха «Мыльные пузыри».

На занятиях детям предлагаются специальные задания, направленные на обучение приемам укрепления здоровья глаз (см. рис. 1).

Эти упражнения проводятся педагогом как на занятиях, так и в процессе выполнения режимных моментов. Для их выполнения целесообразно изготовить таблички размером 30 на 30 сантиметров и, предъявляя детям по 2—3 из них на каждом занятии, обучать их выполнять движения глазами в заданном на табличке направлении. Нумерация в приведенном выше рисунке условна. После того как дети выучат способ выполнения того или иного движения, задания можно предъявлять и в иной последовательности. Отметим, что на начальных этапах обучения показ выполнения данных движений глазами педагог должен сопровождать с тактильно-двигательным подкреплением. При этом траектория движения руки педагога повторяет выполняемые им движения глазами, а затем дети выполняют это движение самостоятельно. Важно, что, предложив детям приступить к самостоятельному выполнению движения глазами, педагог не должен выполнять это движение одновременно с детьми, чтобы не отвлекать их внимание.

Знакомство с комплексом утренней гимнастики и с выполнением приемов контрастного воздействия на стопу начинается с первых дней пребывания ребенка в дошкольном учреждении. Выполнение приемов контрастного воздействия на стопу различных материалов (ходьба по пластиковой, деревянной дорожкам, по резиновым шипам, по жесткому и мягкому ковриккам, по мелким камушкам, по рельефной поверхности, по «деревянными

следам») целесообразно предлагать детям и в помещении детского сада, и на его открытой территории. В процессе занятий также используются упражнения на развитие способности к равновесию: «Качалочка», «Лодочка», «Стройная березка», «Ветер качает, дерево не ломает», «Ветер стих, деревце стоит».

Дальнейшее формирование у детей представлений о здоровьесберегающих технологиях связано с усвоением значения чистоты тела, лица, рук для сохранения и укрепления здоровья. Для этого используются такие игры, задания и упражнения, как: «Покажи части своего тела и лица» (голова, глаза, волосы, нос, рот, зубы, уши, шея, грудь, живот, спина, плечи, руки, ноги, пальцы, ногти, колени, локти); при этом нужно познакомить детей с примерами из произведений «Мойдодыр», «Маша-растеряша», «Федорино горе». В целях закрепления этих представлений используются дидактические игры: «Маша-замарашка», «Утро наступило», «Мыльные перчатки», «Пузырики», «Вымой кукле руки». Также на занятиях используется обыгрывание стихов и потешек.

На занятиях создаются условия для закрепления у детей представлений о мерах безопасности для человеческого организма (физическая безопасность, режим дня, правильное питание). Игры, задания и упражнения: «Где нам хорошо», «Почему зайчик не спит», «Моя комната», «Когда спать, когда вставать, когда работу начинать», «Три поросенка», «Мой дом — моя крепость». Также используются сюжетно-ролевые игры: «В детский сад и домой», «Когда это бывает?»; беседы: «Дружба — основа безопасности», «Наша группа лучше всех», «Мой режим дня», «Для чего нужен режим дня».

На седьмом году жизни можно познакомить детей с полезными и вредными продуктами питания. Для этого на занятиях проводятся игры, задания и упражнения: «Полезная ягода», «Найди продукты, которые нам полезны», «Нужные продукты, овощи да фрукты»; чтение рассказа «Полезная трава»; сюжетно-ролевые игры: «Полезное угощение», «Ужин на даче».

В процессе формирования навыков чистки зубов и повседневного ухода за полостью рта с детьми проводятся игры, задания и упражнения: «Помоги Маше почистить зубы», «Какие продукты полезны нашим зубкам», «Что не любят зубы», «Где должна спать зубная щетка», «Поел — прополощи ротик», «Когда я ем — я глух и нем», «Что охраняет мой рот» (язык, зубы, губы).

Наряду с этим важно, чтобы дети усвоили элементарные способы и средства укрепления своего здоровья. Для этого используются игры, задания и упражнения: «Дышим чистой кожей», «Ножные ванны», «Контрастные ручные ванны», «Побежали ножки по резной дорожке», «Бегают ножки по разным дорожкам», «Контрастные ручейки», «Контрастные воздушные

ванны» (перемещения из прохладного помещения в теплое и обратно), «Мы закаляемся».

В целях закрепления у детей представлений о связи настроения и состояния здоровья можно предложить рисунки на темы: «Мое хорошее настроение», «Мое плохое настроение», «Веселая прогулка», «Больница», «Я здоров, я весел!», а затем провести с ними беседы по их рисункам.

Важным направлением коррекционно-воспитательной работы является овладение детьми приемами самомассажа с целью сохранения и укрепления здоровья в холодный период года через тактильное воздействие на биологически активные точки лица и рук 2. Для этого с детьми проводятся игры, задания и упражнения: «Помассируем ручки», «Как жить, не болея», «Волшебные точки», «Научим маму массажу волшебных точек» и т. д.

Обучая детей приемам самомассажа, воспитатель может предложить детям массировать не отдельную точку, которую им трудно выделить, а область лица, в которой находятся значимые точки и которая ограничена легко выделяемыми объектами.

Представления детей о том, что здоровый человек бодр и весел, необходимо закреплять в разных видах деятельности и на разном дидактическом материале. На прогулках нужно обращать внимание дошкольников на то, что они могут бегать, прыгать, лазать, играть — и все это благодаря своему здоровью. В процессе общения с детьми взрослый может использовать элементы позитивного самовнушения. Для этого воспитатель вместе с ними становится в круг, все берутся за руки и говорят: «Мы бодр и веселы, мы здоровы и сильны» или «Любим мы смеяться, любим мы дружить, любим улыбаться, весело нам жить».

На занятиях продолжается знакомство детей с ролью движений для оздоровления и закаливания организма человека. С ними проводятся игры, задания и упражнения: «Быстрые и ловкие ручки», «Стой, беги», «Стой, беги, лови», «Лягушка», «Аисты и лягушки», «Маленькая гусеница», «Достань грушу», «Дождик — солнышко», «Спинка, отдохни», «Ползание на спине», «Ложись, как удобно», «Садись, как правильно».

Проведение подвижных игр на открытом воздухе, в бассейне с передачей предметов, массирующих и укрепляющих кисть руки. Выполнение разученного комплекса утренней гимнастики, суставной гимнастики и упражнений на развитие статико-динамических функций детей. При этом надо закрепить у них представления о значимости движений для здоровья человека. С детьми проводятся беседы: «Зачем надо делать утреннюю зарядку», «Главный ствол моего организма», «Как укреплять позвоночник», «Как помочь себе, когда ты устал», «Помоги себе сам». Продолжается знакомство с местоположением основных органов (сердце, легкие, желудок, позвоночник). С детьми выполняются задания и упражнения: «Послушаем

сердечко», «Кто найдет сердечко?», «Для чего нам легкие?», «Чем мы дышим», «Пускаем пузыри», «Надуем шарик», «Плыви, лодочка (уточка)», «Разговор позвонков друг с другом», «Покажи, где находится у тебя желудок» «Качалка», «Качели», «Карусель», «Проползем на спине», «Спрятались — открылись», «Тугой лук», «Меткий стрелок», «Покачаем насос». В процессе беседы уточняется: «Что делает желудок», «Как идет пища по организму», «Зачем человеку позвоночник», «Учим позвоночник отдыхать».

Содержание работы в третьем квартале посвящено разнообразным видам сберегающей здоровье деятельности, которые тесно связаны с изменениями в природе и в эмоциональном состоянии детей. В период перехода состояния организма от зимы к весне у детей наблюдаются снижение иммунитета к простудным заболеваниям, снижение умственной и физической работоспособности, повышение двигательной расторможенности, а порой и агрессивности.

Поэтому содержание «занятий здоровья» направлено на активизацию собственных сил детского организма через воздействие на его двигательную сферу, стимулирование положительных эмоций, подключение биологически активных точек организма и правильного дыхания. В это время важно строго следить за соблюдением педагогического охранительного режима, за выполнением двигательного режима, использовать максимально допустимое время пребывания детей на свежем воздухе, весеннем солнце, применять фито- и витаминотерапию.

Для снятия и предупреждения агрессивных проявлений у детей особое внимание уделяется созданию в группе позитивного эмоционального микроклимата, стимулированию доброжелательных взаимоотношений в коллективе детей и взрослых. Этому же способствует целенаправленная работа по развитию у детей движений, в которых участвует как общая, так и тонкая ручная моторика.

Радостное, оптимистичное настроение должно быть преобладающим эмоциональным фоном для любых видов взаимодействия. Говоря о положительных эмоциях, следует также помнить, что педагогика базируется на поощрении, которое считается более эффективным рычагом воздействия на ребенка, чем осуждение и наказание. Поощряя ребенка, мы сохраняем и укрепляем его психическое и физическое здоровье.

К концу четвертого года обучения у детей появляется возможность выполнять основные гигиенические процедуры; они овладевают навыками повседневного ухода за зубами (чистить утром и вечером, полоскать после еды); выполняют комплекс утренней зарядки. По просьбе взрослого дети могут показать расположение позвоночника и сердца; выполнить элементарные дыхательные упражнения; перечислить полезные для здоровья

человека продукты питания; рассказать о роли солнца, света, чистого воздуха и воды для жизни и здоровья человека.

Таким образом, вся деятельность по внедрению в практику обучения здоровьесберегающих технологий, по формированию у детей представлений о здоровом образе жизни и соответствующих навыков нацеливает специалистов дошкольного образовательного учреждения и членов семьи воспитанников на тесное сотрудничество в решении данных вопросов, на поиск эффективных методов и приемов работы.

Глава 2

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

К РАЗДЕЛУ «СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ»

Характеристика раздела и основных направлений работы

Социальное развитие является одним из приоритетных направлений коррекционно-педагогического обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта.

Социальная ситуация развития ребенка в дошкольном возрасте содержит противоречие, которое заключается в том, что ребенок хочет быть таким, как взрослый, но велик разрыв между уровнем актуального развития ребенка и тем, к чему он стремится. По словам Д. Б. Эльконина, весь дошкольный возраст вращается, как вокруг своего центра, вокруг мира взрослых людей, их общественных функций и жизненных задач. Указанное противоречие разрешается в сюжетно-ролевой игре. В ней ребенок берет на себя роль взрослого и проигрывает ее в воображаемой ситуации. Игра — это особая форма освоения действительности путем ее воспроизведения и моделирования.

Обобщая анализ социальных ситуаций развития ребенка-дошкольника, в программе выделяются три основных центра, значимые для

последующего развития личности ребенка в целом: «Я сам», «Я и другие», «Я и окружающий мир».

Концентрами они называются в связи с тем, что развитие ребенка носит циклический характер. И на разных этапах своего жизненного пути ребенок снова и снова, но уже на качественно ином уровне проигрывает типологически однородные ситуации социального развития, привнося в них свой новый жизненный опыт, знания и умения, потребности и мотивы. Следуя генезису этого процесса, воспитательный процесс также должен быть направлен на все более углубляющуюся проработку ситуации общения и роста, дополняя и обогащая ее новыми задачами, целями и способами деятельности.

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

Основополагающим в процессе социализации ребенка исследователи считают развитие у детей представлений о себе. Именно с них начинается приобщение ребенка к социальному миру и построение отношений с другими людьми.

В процессе начального этапа коррекционной работы важно формировать у ребенка готовность к усвоению способов общественного опыта. Среди этих способов выделяются следующие: совместные действия взрослого и ребенка; указательные жесты; подражание действиям взрослого; действия по образцу и речевой инструкции; поисковые способы ориентировочно-познавательной деятельности (целенаправленные пробы, практическое примеривание, зрительная ориентировка). Данные виды работы имеют коррекционную значимость лишь при системном формировании детской деятельности и проводятся педагогом-дефектологом или воспитателем в группе специализированного детского сада.

В расписании занятий у педагога-дефектолога в течение недели планируются два занятия по социальному развитию, сочетающихся с занятиями по ознакомлению с окружающим миром. У воспитателя планируются два занятия в неделю по данному разделу, однако на первом году обучения (возраст детей от 3 до 4 лет) целесообразно проводить три занятия, как в первую, так и во вторую половину дня. Всего с детьми пятого, шестого, седьмого годов жизни проводятся четыре комбинированных занятия в неделю по социальному развитию и ознакомлению с окружающим миром.

Первым шагом в понимании социальной природы «Я» было признание того, что наряду с биологическим, телесным «Я», образ «Я» включает в себя социальные компоненты, источником которых является взаимодействие индивида с другими людьми.

Содержание работы по концентру «Я сам» включает в себя формирование у ребенка зрительного образа «Я» и формирование представлений о себе. Формирование личности умственно отсталого ребенка складывается на основе базовых общечеловеческих ценностей — любви, дружбы, взаимопомощи, сострадания. Немалую роль в формировании этих понятий могут сыграть сказки, в которых на доступном детям материале предлагаются ответы на вопросы: «Кто я такой?», «На кого я хочу быть похожим?» и др. Сказки раскрывают глубокий смысл человеческих взаимоотношений, они несут в себе социально-эмоциональный опыт многих поколений людей, рассказывают о препятствиях, которые встречаются в жизни людей, и о способах их преодоления.

При формировании первоначальных представлений о себе у детей важным является установление доверительных отношений между педагогом и каждым ребенком, выделение его положительных личностных качеств. В процессе социального воспитания детей данной категории необходимо организовывать социальный опыт каждого ребенка, фиксировать его в беседе с использованием зеркала, фотографий, видеофрагментов, в различных видах детской деятельности (общении, игровой, изобразительной, музыкальной, театрализованной, элементарно-трудовой).

Эффективность занятий по формированию представлений о себе у дошкольников зависит от правильного выбора формы работы с детьми: групповой, подгрупповой, парной и индивидуальной. Выбор той или иной формы работы зависит как от уровня психического развития каждого ребенка, так и от задач, содержания коррекционного воздействия. Например, для решения задач по формированию у воспитанников зрительного образа «Я», предполагающее прежде всего узнавание ребенком себя в зеркале, необходимо в первую очередь проводить индивидуальные занятия учителем-дефектологом с каждым дошкольником. В процессе этих занятий педагог должен учить ребенка всматриваться в свое изображение в зеркале, эмоционально реагировать на него, называть свое имя, а также узнавать себя на фотографии. Далее занятия проводятся одновременно с двумя детьми, при этом педагог подбирает пару детей с разным уровнем психического развития. Затем зрительный образ «Я» закрепляется у каждого ребенка на подгрупповых занятиях, на которых педагог использует фотографии детей всей группы. При этом дошкольников учат находить свою фотографию среди других, соотносить ее с изображением в зеркале, называть свое имя. Полученный ребенком социальный опыт необходимо фиксировать в устных высказываниях.

Содержание работы с детьми центра «Я и другие» направлено на формирование у детей представлений о близких людях, а также приобретение ребенком способов взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. При этом большое внимание уделяется умению каждого ребенка участвовать в различных коллективных видах деятельности (игра, продуктивные виды деятельности, музыкальная и театрализованная), создаются условия для появления таких важных качеств личности, как самооценка и самоконтроль.

Концентр «Я и окружающий мир» включает в себя задачи, направленные на формирование у детей интереса к игрушкам, предметам и действиям с ними; интереса к явлениям и изменениям природы, адекватного отношения детей к окружающему миру. При этом важной задачей является подведение детей к пониманию того, что существует взаимосвязь и взаимозависимость деятельности человека от природных условий.

Окружающий мир в русле социального воспитания является для ребенка источником не только представлений о предметах и явлениях, но и предоставляет возможность ребенку глубже понять себя, осознать роль взаимодействия людей в мире, увидеть силу коллективного сотрудничества.

Программное содержание занятий по данному концентру включено в подраздел «Ознакомление с окружающим», именно в этом подразделе программы указаны задачи обучения, коррелирующие с социальным воспитанием.

На занятиях, носящих комбинированный характер, необходимо формировать предметно-игровые действия, где педагог выделяет самого ребенка (субъекта деятельности), обращать внимание на достижения, умения малыша, соотносящиеся с его представлениями об окружающей действительности. При этом важно учить детей отображать характерное поведение животных (птички летают; медведь сердитый, топает, рычит; заяц веселый, прыгает и т. п.), действия другого человека (мама стирает, моет посуду; папа строит; Лариса Игоревна играет на пианино и т. п.); учить детей брать на себя определенную роль. При выполнении детьми той или иной роли надо обращать их внимание на проявление выраженных эмоциональных состояний другого человека, литературных персонажей: мама радуется, улыбается, протягивает руки, обнимает; колобок — веселый, улыбается; зайчики — веселые, прыгают; дед и баба — грустные, плачут и т. п. Систематическое проигрывание определенной роли способствует накоплению и обогащению социального опыта каждого дошкольника. При этом детей учат брать на себя роль в зависимости от пола. С этой целью проводятся специальные игры: «Девочки-белочки, мальчики-зайчики», «Девочки готовят обед, мальчики чинят кран» или различные игры-драматизации.

Особое внимание необходимо уделять использованию дидактических игр и упражнений как на занятиях, в процессе проведения режимных моментов, так и на различных коллективных мероприятиях: спортивных праздниках, утренниках. Задачей данных мероприятий является закрепление знаний, полученных детьми на специализированных занятиях, в процессе экскурсий, наблюдений. В организации коллективных мероприятий требуется участие всех педагогов специального (коррекционного) дошкольного образовательного учреждения. При этом определяется роль и место каждого специалиста, работающего с детьми.

Основные методы и приемы работы

Начальный период пребывания ребенка в детском саду связан с адаптацией его к незнакомой среде, и поэтому перед педагогами стоит первоочередная задача создания условий для поддержания состояния психологического комфорта каждого ребенка, чувства доверия к окружающим ребенка людям, «заражения эмоциями» радости, удовольствия. В связи с этим работа педагога предполагает выделение каждого ребенка из группы детей и использование сугубо индивидуальных форм взаимодействия взрослого с ребенком. Необходимо применять различные виды деятельности с включением двигательного и тактильного подкрепления, мимики, жестовых реакций и голосового модулирования. С этой целью используются потешки, песенки, прибаутки, дидактические игры, упражнения, в процессе которых педагог выделяет каждого ребенка, используя различные виды тактильного контакта (обнимание, похлопывание по спине, выделение указательным жестом, поглаживание по головке, по ручке) в сочетании с ласковым произнесением имени ребенка и зрительным контактом. Такие приемы вызывают, как правило, эмоциональную и двигательную реакцию ребенка на ласковое обращение к нему педагога. Приведем примеры игр: «Ку-ку», «Прятки», «Догоню!», «Иди ко мне!», «Подуй, ветерок», «Кто это?», «По кочкам, по кочкам», «Ладушки», «Идет коза», «Часики» и т. д.

Кроме этого, данные приемы помогут также в реализации главной коррекционно-развивающей задачи на первом году обучения — формирование первоначальных представлений о себе, которое, в свою очередь, способствует появлению адекватных форм взаимодействия умственно отсталого ребенка с близкими взрослыми и со сверстниками.

Для достижения этой цели необходимо создать ряд педагогических условий. Основное из них — установление эмоционально-личностного контакта взрослого с каждым ребенком для дальнейшего формирования у

него ориентировки на взрослого человека как на источник социального опыта.

Важным принципиальным моментом в работе педагогов является организация правильной дистанции во взаимодействии с ребенком. Так, педагог должен занимать равную позицию партнера по отношению к ребенку, устанавливать контакт «глаза в глаза». Этому должна способствовать предметно-развивающая среда: соответствующая мебель (регулируемые по высоте стулья), место проведения игр (на ковре, диванчике, в игровом уголке), различные игрушки-забавы.

В процессе коррекционного обучения определяются способы передачи ребенку социального опыта, соответствующие уровню его психического развития. Как известно, ребенок последовательно овладевает следующими способами усвоения общественного опыта: совместными действиями со взрослым, указательным жестом, подражанием, действиями по образцу, словесной инструкции. В ходе формирования первоначального образа «Я» у дошкольников надо учитывать уровень сформированности способов усвоения общественного опыта у каждого из них. Так, например, педагог в процессе ознакомления ребенка с названиями и функциями частей тела и лица может применять разные методы и приемы: совместные действия, подражание или словесную инструкцию.

Методика формирования у ребенка первоначальных представлений о себе состоит из последовательных этапов: дошкольника учат откликаться на свое имя, затем называть его, откликаться и называть уменьшительно-ласкательные формы своего имени; обращаться по имени к сверстнику; понимать и употреблять личные местоимения; откликаться и называть свою фамилию. Если в процессе обучения ребенок слышит свое имя, но не поворачивается, не поднимает головы, не подходит к педагогу, то взрослый должен сам подойти к ребенку. Педагог должен попросить ребенка посмотреть ему в глаза, обнять его, ласково назвать по имени и предложить повторить свое имя. Огромную работу надо здесь проводить воспитателям групп, которые обращаются к каждому ребенку в отдельности, называют его по имени в уменьшительно-ласкательной форме, а также подчеркивают ценностное отношение к нему. Это, в свою очередь, способствует становлению эмоционально-ценностного отношения ребенка к самому себе, потребностей в социальном признании.

Одновременно проводится работа по формированию зрительного образа «Я» — представлений о схеме тела и своем внешнем виде. С этой целью необходимо использовать зеркало, куклы, фотографии ребенка. Ознакомление детей с частями тела и лица должно осуществляться поэтапно, опираясь на генетический ход развития представлений о своей телесной сущности у нормально развивающегося ребенка:

- выделение частей тела и лица, определение их функций посредством общения со взрослым и действий с различными предметами;
- показ по просьбе взрослого расположения частей тела и лица, а также некоторых их действий;
- называние частей тела и лица, их функций.

Для реализации данных этапов коррекционно-развивающей работы на занятиях и в режимные моменты используются различные дидактические игры и упражнения, содержание речевого материала которых построено на ознакомлении ребенка с собственным телом (потешки, стишки, песенки, прибаутки). Ручки, ножки, головка, глазки — «герои» многих поэтических обращений к ребенку. Это игры: «Вот наши ручки, вот наши ножки», «Ладушки-ладушки», «Сорока-белобока», «Водичка, водичка, умой мое личико...», «Катя, Катя маленька...», «Где же ваши ручки, где же ваши ножки?», «Бежали наши ножки, бежали по дорожке», «Вот глазки!», «Ротик — ам, ам» и т. д.

Выделение частей тела и лица у ребенка в перечисленных играх вначале осуществляется с помощью совместных действий и жестовой инструкции, затем по подражанию. Заметим, что подражание движениям частей тела и лица, выполняемым взрослым, доступно умственно отсталым детям четвертого года жизни только в том случае, если прежде у ребенка сформировано представление о схеме тела. Этот важный момент надо учитывать при проведении занятий по физическому и музыкальному воспитанию детей. В содержание этих занятий включаются специальные игры, упражнения, направленные на выделение у каждого ребенка основных частей тела и лица.

Коррекционно-педагогическая работа по формированию представлений о своей внешности включает:

- формирование умения узнавать себя в зеркале;
- формирование умения узнавать себя на фотографиях;
- формирование осознанного зрительного восприятия своей внешности и способов сравнения себя с другими.

При формировании половозрастных представлений важно научить детей идентифицировать себя по полу и возрасту, связывать свой день рождения с праздничным событием, временем года, с возрастом, ростом. Работа проводится в следующей последовательности: детей учат относить себя к определенному полу по внешним признакам, называть свой пол, брать на себя определенную, соответствующую полу роль в игре. Возрастные представления связываются с представлениями о дне рождения. Сначала у дошкольников формируются положительные переживания, связанные с

празднованием дня рождения. Затем день рождения связывается с временем года, возрастом, изменениями, происходящими с ребенком (ростом, умениями, достижениями).

В процессе коррекционно-развивающей работы детей учат осознавать и определять свои потребности, желания, интересы, предпочтения. Главной задачей, стоящей перед педагогами, является увидеть и закрепить возникающий интерес ребенка к определенным видам занятий и игр со сверстниками и создать условия для переноса этого опыта взаимодействия на другие виды деятельности детей. В межличностном общении детей педагог выступает в качестве посредника как в эмоциональных контактах детей, так и в элементах первоначального совместного взаимодействия. Так, взрослый направленно подбирает каждому ребенку партнера-сверстника и помогает детям установить и закрепить элементарные способы взаимодействия друг с другом. Сначала дошкольника учат фиксировать взгляд на лице сверстника, показывать на него пальцем или рукой, наблюдать за его действиями. При этом можно проводить следующие игры и упражнения: «Кто пришел?», «Дружные ножки», «Кто на фото?», «Покажи, где друг», «Хоровод», «Вот как мы умеем», «Кто там?», «Ручки поздоровались», «Лягушки-квакушки», «Веселые медвежата», «Ножки, ножки побежали по дорожке», «Топну я, топни ты!», «Весело попрыгаем, побегаем!», «Дружно похлопаем ручками», «Возьми — дай», «Кати — лови», «Вместе катаем коляску», «Поищи друга», «Хлоп-хлоп в парах» и т. д. Важно сформировать у каждого ребенка положительную реакцию сначала на одного, а затем и на нескольких сверстников. Постепенно следует включать несколько детей сначала в игру, а затем привлекать их к выполнению совместных действий по организации режимных моментов в группе.

В процессе игр педагоги формируют у детей эмоциональную восприимчивость и средства выражения адекватных эмоций в повседневной жизни. Исходным моментом работы по этому направлению является создание условий для поддержания состояния психологического комфорта каждого ребенка, «заражения» эмоциями радости, удовольствия. Детей учат замечать выраженные эмоциональные состояния другого человека, проявлять сочувствие (пожалеть, помочь).

Важным направлением в социальном воспитании является формирование у детей представлений о семье, о взаимоотношениях в ней и способов проявления отношения к близким людям. Коррекционное воздействие осуществляется в следующем порядке:

- выделение близких ребенку людей, формирование эмоциональных и двигательных реакций на их появление в группе, установление позитивно личностного контакта ребенка с близкими взрослыми;
- формирование тактильно-эмоциональных и речевых способов выражения привязанности, любви к близким взрослым;

- формирование умения узнавать себя, маму и других членов своей семьи на фотографиях;
- ознакомление с понятиями «семья», «члены семьи», «фамилия семьи», идентификация себя как члена семьи в соответствии с полом (дочь, сын, брат, сестра);
- формирование представлений о взаимоотношениях в семье и способов их проявления к близким людям.

Содержание данного раздела связано с другими разделами программы воспитания и обучения детей с нарушением интеллекта. Эмоционально-ориентированный подход используется педагогами как на специальных занятиях по ознакомлению с окружающим миром и социальному развитию, так и на других занятиях — по формированию элементарных математических представлений, изобразительной деятельности, физическому и музыкальному воспитанию, развитию речи.

Для наибольшей эффективности коррекционно-развивающего воздействия необходимо использовать приемы, повышающие познавательную активность каждого ребенка. Это элементарный анализ, в процессе которого дети усваивают внешние признаки объекта, мысленно разделяя его исследования на видимые составляющие, а также соответствующий такому анализу синтез, помогающий представить предмет и явление в целом. Анализ и синтез тесно связаны с другим методическим приемом — сравнением. Так, на занятиях можно использовать задания на сравнение объектов по контрасту и подобию, сходству. Применение сравнения помогает формированию у детей конкретных представлений. При использовании этого важного методического приема педагог в каждом конкретном случае определяет, с какого сравнения необходимо начинать — со сравнения по сходству или по контрасту. Данный прием можно использовать, например, при сравнении отдельных черт внешности у кукол, у самих детей. При этом детей учат сравнивать объекты путем приложения, а затем и с помощью зрительного соотнесения, тем самым учитывается уровень сенсорного развития каждого ребенка. Использование приема классификации будет способствовать осознанному усвоению детьми нового материала и вызывать у них интерес к познавательным заданиям. Этот прием используется в контексте близкой и понятной для ребенка задачи: отобрать определенные фотографии для альбома; атрибуты для определенной игры; одежду, соответствующую возрасту ребенка; картинки с изображением семьи и т. д. Также используются элементы моделирования (игрушки, предметы-заместители, элементарные схемы мимики лица и др.).

В процессе обучения особое внимание должно уделяться постановке вопросов детям и воспитанию у дошкольников потребности и умения задавать их. Педагоги, подбирая определенные вопросы, по-разному их формулируют, побуждая детей задавать и отвечать на них. Например, по

теме «Имена» педагоги учат воспитанников спрашивать имя, по-разному формулируя вопросы: «Как тебя зовут?», «Кто ты?», «Как твое имя?», «Как вас зовут?»

Не менее важным в работе с умственно отсталыми дошкольниками является использование повторения как важного дидактического принципа, без применения которого нельзя говорить о прочности усвоения знаний и воспитании чувств. На занятиях, как известно, он может выступать как ведущий метод или методический прием. Также активно используется прием припоминания. Педагоги должны обращаться к каждодневному опыту детей, стремиться активизировать имеющиеся у них представления. Формирование и пробуждение «личной памяти», своего жизненного опыта, зафиксированного в словесном плане, способствует осознанию ребенком своего «Я», выделению себя в мире вещей и других людей. При этом используются приемы, направленные на повышение эмоциональной активности детей (игровые приемы, сюрпризные моменты и элементы новизны). Такие приемы эмоционально настраивают каждого ребенка на социальное познание, обостряют желание разгадать какой-то секрет, заглянуть в зеркало, найти фотографию, порадоваться, удивиться и т. д. Занятия должны начинаться эмоционально. Новизну для детей создают форма, место проведения занятия, его содержание. Использование разнообразных форм, приемов делает занятия привлекательными для воспитанников. Использование песен, смешных историй и жизненных ситуаций создает атмосферу непринужденности и эмоциональной близости между педагогами и детьми.

Социальное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью предполагает не только систематическую работу педагогов с детьми, но и включает в себя целенаправленную работу с родителями воспитанников. Включение родителей или лиц, их заменяющих, во взаимодействие со своим ребенком осуществляется поэтапно. Вначале проводится собрание, на котором учитель-дефектолог расскажет родителям об особенностях воспитания и обучения детей в условиях данного дошкольного учреждения, о важной роли их участия в социальном становлении своих детей. В процессе обучения с родителями проводятся и другие формы работы: индивидуальные консультации, обучающие тренинги с привлечением видеоматериалов, праздники и развлечения вместе с детьми, просмотр занятий детей, круглые столы. С самого начала педагоги должны демонстрировать родителям в конкретной ситуации общения способы взаимодействия со своим ребенком (ласково называть по имени ребенка, гладить по головке, обнимать, хвалить, помогать и т. п.), аффективно насыщая содержание беседы впечатлениями, полученными ребенком в детском саду. Родителей надо обучить способам проявления заботы и внимания к своему ребенку, давать им различные домашние задания (например, принести фотографии семьи для альбома, детские вещи своего

ребенка, сравнить перед зеркалом внешние черты ребенка со своими и др.), привлекать их к оформлению уголка «Наша группа», «Именинник» и т. д.

Важно создать для занятий предметно-развивающую среду, стимулирующую познание ребенком самого себя. Предметно-развивающая среда должна быть организована в доступном, хорошо освещаемом месте и включать в себя следующие предметы: зеркало, два кресла, диван, «домик» для уединения, небольшой столик с фотоальбомами, рисунками детей, кукольную семью, любимые игрушки детей.

В процессе ознакомления детей со своим организмом педагоги формируют у каждого ребенка позитивное отношение к своему телу. Это достигается главным образом при активном участии взрослого, который наполняет формирующиеся у детей представления о схеме тела эмоционально-ценностным содержанием. Так, педагоги постоянно должны подчеркивать особенности внешности каждого ребенка, при этом положительно оценивая их («Ах, какие у тебя ножки быстрые!», «Какие глазки у Ани красивые!», «У тебя волосики мягкие, пушистые», «Ручки хорошо умеют держать, сильные ручки!» и т. п.). Отдельно отметим использование различных видов тактильного контакта: обнимание, поглаживание, похлопывание, легкое прикосновение, ощупывание, сгибание и разгибание пальцев рук, пощипывание и т. п.

Известно, что в онтогенезе сформированная схема собственного тела предполагает узнавание ребенком себя в зеркале. При этом нормально развивающиеся дети эмоционально реагируют на свое зеркальное отражение, рассматривают его, трогают руками, разговаривают с ним. Такое поведение ребенка перед зеркалом говорит о становлении потребности познавать самого себя. Учитывая важность этого явления в психическом развитии ребенка, необходимо учить воспитанников познавать себя с помощью зеркала. Так, на индивидуальных занятиях учитель-дефектолог должен учить детей фиксировать взгляд на своем отражении в зеркале, рассматривать себя, эмоционально реагировать, называть свое имя, отвечая на вопросы: «Кто это?», «Как тебя зовут?» Очень важным моментом в работе с умственно отсталыми детьми является усвоение ими такого коммуникативного средства, как улыбка. С этой целью каждого ребенка надо учить улыбаться. При этом можно использовать такие упражнения: «Улыбнись», «Посмотри мне в глазки, улыбнись», «Улыбнусь я, улыбнись ты», «Улыбнись мишке», «Радостный ребенок», «Кто там?» и т. д. Далее педагог должен учить ребенка узнавать и показывать в зеркале другого человека. Взрослый направленно подбирает каждому ребенку партнера-сверстника и помогает детям установить и закрепить эмоциональный контакт. Занятия, проводимые одновременно с двумя детьми, способствуют закреплению у детей знания имени сверстника. Затем ребенку можно предложить узнать себя на индивидуальной фотографии, выбрать свою фотографию из 2—3 снимков других детей.

Воспитатели должны регулярно обращать внимание каждого ребенка на его потребности, желания. Таким образом, взрослый фиксирует в своей речи потребности, желания ребенка, помогая ему выделить и осознать их.

В процессе формирования у детей предметно-игровых манипуляций и действий с игрушками, навыков самообслуживания педагоги фиксируют роль самого ребенка в получении того или иного результата. Так, например, взрослый показывает детям какую-либо постройку и говорит: «Это Наталья Геннадьевна бросила мяч. Посмотрите, как я бросила мяч. Я — молодец!» При этом она указывает на себя жестом. В ситуации, когда ребенок повторяет действия педагога, взрослый обращает внимание ребенка на том моменте, что мяч бросил именно он. Затем привлекается внимание других детей к результату деятельности их сверстника, указывается, что это именно он получил такой результат. Постепенно взрослый развивает у дошкольников потребность в самостоятельности («Я сам»), поддерживает уверенность в себе, своих силах («Я могу»).

Педагоги вызывают и поддерживают у воспитанников инициативную улыбку и двигательное оживление на красочный предмет, игрушку. При этом используются следующие игры, упражнения: «Помаши погремушкой», «Брось мяч», «Возьми шарик», «Кубики соберем в машину» и т. д.

В целях формирования у детей подражательных способностей используются подвижные игры и упражнения, где дети подражают движениям взрослому без предметов: «Птички полетели», «Зайки прыгают в лесу», «Веселый клоун», «Петрушка», «Ванька-встанька, приседай-ка», «Рыбки плавают в воде», «Раз, два, отомри и за мною повтори». После этого детям предлагают игры на подражание взрослому с предметами: «Прокати мяч», «Попади в корзину», «Нагрузим машину», «Перевезем груз», «Построим башню», «Соберем кольца на палочку», «Веселая змейка» (со скакалкой или веревкой), «Поймай шарики» (с сачком), «Веселые лошадки» (с палкой).

В дальнейшем детям предлагают выполнять элементарные действия по речевой инструкции в процессе следующих игр и упражнений: «Птички полетели», «Веселый клоун», «Прыгаем, как зайки», «Плаваем, как рыбки», «Прокати мяч через ворота», «Построй башню из кубиков», «Возьми шарик», «Помаши флажком», «Постучи погремушкой», «Бей в барабан», «Тук-тук, молоток», «Звени, бубен», «Брось мяч», «Разгрузи машину», «Брось в кольцо», «Шарик, плыви», «Спрячь конфетку в карман», «Спрячь игрушку в ладошки».

В случаях, когда ребенок испытывает затруднения, можно использовать прием подражания действиям сверстника: «Смотри, как Петя умеет прыгать, как заяка».

Наряду с этим при формировании способов усвоения общественного опыта у детей важно научить их выполнять предметные и предметно-игровые действия по подражанию. С этой целью детям предлагаются следующие дидактические игры: «Раз дождинка, два дождинка», «Цветной дождик» (капанье красками в прозрачный сосуд с водой), «Угостим матрешек лепешками» (разминание и отрывание кусков теста), «Сделаем лапшу из бумаги» (обрывание бумаги), «Угостим белочек орешками», «Каждому зайчику морковку», «Пушистые снежинки» (из ваты), «Снег идет» (в технике обрывания), «Украсим елочку», «Посади цветочки», «Посади елочки», «Расставь матрешек», «Зоопарк», «Вкладыши», «Веселые снеговики», «Поймай снежинку».

На втором году обучения важно закрепить у детей положительную реакцию на приход сверстника в группу и пребывание в ней.

При формировании представлений о себе важно сформировать у детей осознанное зрительное восприятие своей внешности. С этой целью используются приемы сравнения внешнего вида различных игрушек и изображения ребенка на фотографии с его отражением в зеркале. На занятиях педагог-дефектолог обращает внимание детей на внешний вид кукол. Цель таких занятий — учить дошкольников рассматривать лицо игрушки — заместителя человека, сопоставлять и сравнивать внешность кукол. Сначала дети рассматривают куклу: одежду, прическу, лицо. Затем педагог предлагает рассмотреть и сравнить две куклы, которые отличаются друг от друга одним отличительным признаком (например, размером, цветом волос или глаз, длиной волос). Такие упражнения проводятся в ходе занятий по развитию и коррекции восприятия (величины, цвета). Затем педагог берет трех кукол, при этом две должны быть одинаковые, а третья отличаться одним из вышеперечисленных признаков. Детей учат сравнивать внешность кукол путем приложения их друг к другу. В ходе сравнения кукол используются следующие слова: «такая», «не такая», «такого цвета», «не такого цвета», «похожи», «одинаковые», «разные», «сравни».

В своей работе педагог-дефектолог также использует прием соотнесения изображения ребенка на фотографии с его отражением в зеркале. Это способствует тому, что многие дети быстро и уверенно начинают находить свою фотографию среди других.

Известно, что при организации коррекционного воздействия надо учитывать то обстоятельство, что развитие самосознания ребенка, построение им образа «Я» непосредственно связано с важным психическим процессом — речью. Те или иные изменения в сознании, усвоение представлений о своем теле фиксируются в речевых высказываниях ребенка, обогащается его активный словарь. Таким образом, формируя представления о своей физической сущности, создаются условия для развития речи детей, с одной стороны, а с другой — овладевая соответствующими названиями, дети

закрепляют свои представления в речи. В том случае, если ребенок не может назвать функции отдельных частей тела и лица, он показывает их. Например: «Чем берут, держат кубик, ложку?», «Чем ты слушаешь?», «Чем ты ходишь?» «Чем ты смотришь?» В этих случаях невербальный ответ ребенка фиксируется в речевом высказывании взрослого: «Правильно, это ручки. Правильно, это ушки» и т. д.

Одним из основных условий, способствующих установлению связей между предметом и словом, является наглядность, то есть возможность непосредственно наблюдать объект с обязательным названием объекта. Применение наглядности — необходимое условие в ходе формирования у дошкольников представлений о схеме тела. Поэтому надо использовать различные наглядные средства для формирования данных представлений: пальчиковые куклы, куклы бибабо, плоскостные схемы фигуры человека, картинки с изображением человека. Все эти дидактические средства познания себя постоянно должны находиться в группе в определенном месте, доступном каждому ребенку.

Одновременно детей надо учить относить себя к определенному полу. Педагогам необходимо постоянно как на специализированных занятиях, так и в различных режимных моментах подчеркивать те или иные отличия во внешности, в одежде девочек и мальчиков группы.

В процессе занятий надо закреплять и развивать представления детей об именах. С этой целью педагоги проводят с детьми хороводы, в которых имена детей называются по-разному, в том числе и в уменьшительно-ласкательной форме. (Пример игры — хоровод «Выйди в кружок».)

Эффективен прием, когда на занятия к детям приходят в гости куклы, матрешки, петрушка и знакомятся с ними. Игрушка, кукла «называет» свое имя, «здоровается» с каждым ребенком, «смотрит» ему в лицо и «просит» назвать его свое имя. Затем приходят другие игрушки и тоже «знакомятся» с каждым ребенком. Вопрос персонажа, обращенный к ребенку, всякий раз формулируется по-разному («Как тебя зовут?», «Назови свое имя», «Кто ты?»). Если ребенок не называет свое имя, услышав последние два вопроса, тогда педагог задает вопрос в привычной для ребенка формулировке «Как тебя зовут?». Однако после правильного ответа взрослый вновь задает один из этих вопросов, ссылаясь на то, что персонаж либо не услышал имя ребенка, либо на желание «гостя» еще раз услышать такое красивое имя. Каждый раз, обращаясь к ребенку, педагог подчеркивает ценностное отношение к его имени. Затем ситуацию можно несколько изменить: приходят гости, у которых дети спрашивают имена, по-разному формулируя вопросы с помощью педагога. Педагог спрашивает детей: «А как еще можно спросить имя?» Таким образом детей учат понимать и употреблять различные формулировки вопросов относительно имени, запоминать имена сверстников.

С целью создания положительных аффективных переживаний, способствующих процессу становления представлений о себе, у каждого ребенка формируются представления о дне рождения. Представления о дне рождения вообще и дне рождения каждого ребенка складываются у дошкольников постепенно в течение всего обучения. День рождения детей не связывается с определенной датой. Педагоги должны стремиться, чтобы каждый ребенок запомнил его как радостное, праздничное событие и по возможности связывал этот день с соответствующим временем года.

Каждый праздник отличается от других тем, что имеет своего «хозяина», свое время года, а также свои атрибуты и атмосферу, которые вызывают у каждого ребенка определенные ассоциации, эмоциональные переживания. Для создания атмосферы праздника в дни рождения детей проводятся сюжетные игры: «Я принес тебе подарок», «Кто к нам в гости пришел?», в которых дети приобретают свой социальный опыт. Они приветливо встречают гостей, вручают и получают подарки, радуются и веселятся. Атмосфера подобной ситуации помогает создать условия, в которых каждый ребенок чувствует себя свободно, комфортно.

Для того чтобы день рождения ребенка стал радостным событием, праздником, педагоги готовят его по заранее намеченному сценарию. За несколько предшествующих дней всей группе детей сообщается о том, что скоро будет праздник Кати К. и нужно для нее приготовить подарки. Детям предлагается самостоятельно придумать, что каждый из них подарит Кате. Внимание детей обращают на то, что таким сюрпризом может быть не только игрушка, купленная в магазине, но и сделанная своими руками, или детский рисунок, воздушный шарик. На занятиях по изобразительной деятельности воспитатель обращает внимание детей на то, что изготовляемую поделку ребенок может в качестве подарка подарить будущему имениннику.

На втором году обучения надо закреплять у воспитанников имеющиеся представления о себе и формировать новые. На данном этапе обучения важным является роль делового общения ребенка со взрослым и сверстниками, осуществляемого в процессе овладения ребенком разнообразными предметными и предметно-игровыми действиями.

В процессе формирования предметно-орудийных и предметно-игровых действий, навыков самообслуживания у воспитанников формируют потребность в самостоятельности, поддерживают уверенность в своих силах. Педагоги подчеркивают роль самого ребенка в получении того или иного результата в ходе овладения практическими умениями.

Для закрепления у воспитанников знания имен сверстников и последующего их употребления в совместной деятельности проводятся следующие игры: «Угадай, кто на фотографии», «Назови свое имя», «Кого не стало?», «Позови», «Угадай по голосу», «Кому бросишь мяч?» и т. д.

Для закрепления зрительного образа «Я» воспитатели должны оформить уголок «Наша группа», в котором оставить окошки. В эти окошки надо вставить фотографии детей. Каждый понедельник с утра воспитатель организует работу с детьми: воспитанники рассматривают свои фотографии, называют имена детей, присутствующих и не пришедших по какой-либо причине в детский сад (в этом случае ставни у окошечка закрываются). Фотографии девочек можно вставить в красные окошечки, а фотографии мальчиков — в синие. Такой уголок размещается в раздевалке. К оформлению уголка привлекаются и родители дошкольников.

Важно на пятом году жизни учить детей фиксировать свои эмоциональные состояния и литературных персонажей. Детям предлагают отрывки из некоторых произведений: «Добрый доктор Айболит» и занятия на темы: «Прятки», «Вместе весело шагать по просторам», «Кукла заболела»; совместное рисование красками взрослого с детьми на темы: «Дождливая погода», «Грустное настроение», «Нарисуем солнечный денек (хорошее настроение)» и др.

В целях закрепления у детей личностно-делового взаимодействия с партнером проводятся следующие игры: «Хлопни раз, хлопни два», «Считалки», «День рождения», «Построим клетки для зверюшек», «Угадай по голосу», «Угадай, кого нет».

На третьем году обучения надо продолжать работу по формированию у детей представлений о своей семье. В связи с этим проводятся беседы с использованием фотоальбомов. Детей учат узнавать себя и своих родителей на фотографиях, говорить «Это мама», «Это моя мамочка», «Это папа» и т. п. Первоначальные представления детей о семье формируются также в процессе дидактических игр и упражнений.

Осознанное зрительное восприятие своей внешности у детей формируется при сопоставлении своего отражения в зеркале с изображением на фотографии. Ребенку сначала предлагается отыскать свою фотографию среди других, затем учитель-дефектолог подтверждает правильность выбора фотографии, описывает внешность ребенка перед зеркалом: «Да, верно, это ты, Даша. Посмотри на себя в зеркало, у тебя длинные волосы. И на фотографии длинные. Одинаково» и т. д. При этом педагог дает положительную оценку внешности ребенка: «Какие у тебя, Даша, красивые пушистые волосы!» Далее взрослый просит ребенка рассказать о себе: «Расскажи, Даша, какая ты. Смотри в зеркало и рассказывай». Педагог указательным жестом показывает на отдельные внешние признаки.

В этот период педагоги начинают формировать у детей индивидуальные интересы и предпочтения. Каждый ребенок в группе должен иметь свое любимое дело и знать о том, что оно у него любимое: «Я хочу играть в кубики», «Я буду прыгать», «Возьми, что нравится», «Возьми любимую игрушку», «Моя любимая сказка», «Мне нравится посуда» и др.

Продолжается формирование потребности в совместных играх со сверстниками. Выбор сверстника и установление с ним личностно-делового взаимодействия осуществляется в различных играх, упражнениях: «Я хочу играть с тобой», «Выбери друга», «С кем будешь играть?», «Поискем друга», «Хлопни раз, хлопни два», «Мы друзья», «Позови, кто нравится», «Делай, как я», «Покатаем вместе куклу», «Угадай, кто это на фотографии», «Угадай, кого нет», «Лови — бросай» и т. д. Воспитатели проводят беседы с дошкольниками, читают и рассказывают о дружеских отношениях, о совместных играх детей.

В течение всего обучения продолжается работа по расширению у детей представлений о дне рождения. Представления о дне рождения связываются с представлениями о возрасте. Так, накануне дня рождения кого-нибудь из сверстников в помещении группы педагоги готовят специальный уголок «именинника», в котором остальные дети размещают подарки, сделанные своими руками. Также размещаются в уголке несколько фотографий ребенка (не более трех), на которых он изображен в разные возрастные периоды своей жизни.

Воспитатель, показывая фотографии ребенка детям, говорит: «На этом снимке Саше 1 годик; на другом — ему уже 3 года, он самостоятельно ходит, кушает. А вот на этой фотографии мы видим Сашу, какой он сейчас, он ходит уже в детский садик, и ему будет 6 лет». Такие специально организованные ситуации общения способствуют первоначальному становлению психологического времени личности — индивидуального переживания своего физического и духовного изменения в течение времени, представленного прошлым, настоящим и будущим в отрезке объективного времени жизни. Формирование у ребенка ценностного отношения к его прошлому, настоящему, структурирование его прошлого позволяют ребенку адекватно реагировать на свой индивидуальный путь во времени.

Педагоги продолжают формировать у детей эмоциональную восприимчивость и средства выражения адекватных эмоций. Взрослые демонстрируют ребенку способы выражения как положительных, так и отрицательных эмоций. На занятиях по изобразительной деятельности дети учатся рисовать веселого и грустного колобка, веселое солнышко и т. п. Необходимо активно использовать игры-драматизации, в которых дети могут выражать доступными средствами эмоции героев-персонажей: сердитый волк — хмурится, рычит; веселый колобок — улыбается, катится; грустный зайчик — плачет, не прыгает и т. д. Также целенаправленно надо обращать внимание детей на выражения лиц у персонажей на картинках.

В канун праздника 8 Марта воспитатели предлагают родителям принести фотографии, на которых видна забота матери о своем ребенке: мама держит его на руках, качает в коляске, держит за руку на прогулке, играет с ним на площадке и т. д. Эти фотографии можно поместить в альбомы детей. В

беседах с детьми воспитатели должны называть различные действия, которые приходится выполнять мамам. Детей просят рассказать, как они заботятся о мамах, любят своих мам, обращается их внимание на способы проявления заботы, любви к своим мамам.

В процессе подготовки к празднику внимание дошкольников обращается на смысловую сторону разучиваемых стихотворений и песен. На занятиях по изобразительной деятельности детям предлагают изготовить подарки своим мамам, бабушкам, сестренкам. После проведения праздника «8 Марта» с дошкольниками проводится беседа по вопросам педагога: «Чей был праздник?», «Как называется этот праздник?», «Когда бывает Женский день?», «Что происходит в этот день?», «Кого вы поздравляли?», «Какие подарки дарили?», «Как вы помогаете, заботитесь о своих мамах?», «Что вы подарили мамам и бабушкам в праздничный день?», «Какие ласковые слова произносили, как их называли?», «Что сказала вам мама (бабушка, сестра), когда вы ее поздравили?», «Кого вы еще поздравляли?»

В качестве закрепления и обобщения представлений о семье у воспитанников можно провести спортивный праздник «Папа, мама и я — дружная семья». На праздник приглашаются родители детей. Для каждой семьи педагоги должны изготовить именные пригласительные билеты. На празднике каждая семья должна выполнить определенные задания. Так, в задании «Эстафета» члены семьи поочередно преодолевают какое-либо препятствие, а в завершение его втроем (папа, мама и ребенок) проходят все этапы вместе, держась за руки. В тех случаях, когда семья оказывается неполной, например из-за отсутствия папы, выполнение определенного действия в эстафете надо отменить. Также проводится конкурс, рассчитанный только на двух участников, например маму и ребенка. Особый интерес вызывают конкурсы, в которых соревнуются между собой родители и другие члены семьи (братья, сестры). Так, можно предложить конкурсы «Сильный папа», «Быстрая мама», «Угадай своего ребенка», «Чей брат быстрее?». По окончании спортивного праздника каждую семью надо отметить небольшим призом. Педагог-ведущий в ходе праздника неоднократно называет участвующие семьи по фамилии, перечисляет их имена, подчеркивает положительные взаимоотношения в каждой семье.

После этого праздника воспитатели проводят с детьми беседу. Детям предлагается рассмотреть сюжетные картинки с изображением семьи, придумать имена каждому персонажу. У воспитанников закрепляются различные обращения к близким людям («мама», «моя родная», «любимая», «мамочка», «родной мой папочка», «бабуля» и др.), способы выражения любви, заботы к ним.

Отметим, что коррекционно-педагогическую работу по формированию первоначальных представлений о себе у детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо продолжать на последующих этапах обучения

детей и в школьном возрасте. Так, детей нужно учить называть свои имя, фамилию, отчество, возраст, день рождения, адрес. Насыщать половозрастные представления ролевым содержанием и формировать ролевое поведение. Воспитывать эмоциональную восприимчивость и отзывчивость, обогащать средствами выражения собственных эмоций в повседневных жизненных ситуациях. Учить распознавать связь между эмоциональным состоянием и причиной, вызвавшей его. У детей необходимо формировать элементарную самооценку своих и чужих поступков и действий, воспитывать уважение к взрослым (родителям).

Различные формы общения ребенка со взрослыми и сверстниками активизируются в повседневных жизненных ситуациях и на занятиях. Детям предлагают следующие игры-диалоги: «Кто сказал „Мяу“?», «Колобок», «Репка», «Как котенок забыл просить есть», «Теремок», а также драматизации знакомых сказок и литературных произведений: «Под грибом», «Яблоко», «Палочка-выручалочка», «Красная шапочка», «Курочка-ряба», «Волк и семеро козлят», «Гуси-лебеди».

В целях активизации коммуникативных способностей используются коллективные виды продуктивной деятельности: конструирование на темы «Зоопарк», «Построим улицу»; коллективная аппликация «Посадим птиц на ветки»; коллективные работы с использованием смешанных техник выполнения «Осень», «Осенняя природа», «Урожай» (сочетание разных природных материалов и различных изобразительных техник — обрывание, аппликация, рисование — в одной работе).

На шестом году жизни ребенка учат фиксировать свое эмоциональное состояние в вербальной форме. С этой целью проводятся игры и упражнения: «Слушаем музыку», «Угадай настроение мелодии» (грустная, веселая, нежная, бодрая), «Подбери иллюстрацию к мелодии», «Покажи, какую мелодию я играю», «Давай поиграем», «Во что ты любишь играть», «Выбери свою любимую игрушку», «Я хочу играть в...», «Я не хочу играть в...», «Моя любимая сказка», «Давай построим гараж», «Давай играть в больницу», «Я буду врач, а ты больной», «Я — продавец, а ты — покупатель».

В целях закрепления в активной речи детей называния своего имени, фамилии, адреса и дня рождения проводятся следующие игры, загадки и упражнения: «Угадай, кто позвал», «Придумай куклам имена», «Давайте познакомимся», «День рождения», визит в семью «Идем в гости», «Дом, в котором я живу», «Улица кукольного города» (с адресами), «Почтальон», «Когда я родился» (закончи фразу: «Когда я родился, птицы улетали в теплые края. Когда это было?», «Когда я родился, зацвели первые цветы. Когда это было?»).

При формировании ролевого поведения — «мальчик», «девочка», детям предлагают игры с ролевым содержанием: «Семья», «Я — мальчик», «Я — девочка», «Дочки-матери», «Что любят делать мальчики?», «Что умеют

делать девочки?», «Кто сильнее?», «Сварим суп», «Построим скворечник», «Я умею пожалеть», «Я умею построить дом», «Труд на участке» (мальчики копают и носят воду, девочки сажают и поливают).

Важно при целенаправленной организации наблюдений детей за жизнью и деятельностью людей, связанных с сезонными изменениями, проводить беседы и составление рассказов на темы: «Осенняя погода», «Зимняя погода», «Осенняя одежда», «Зимняя одежда», «Осенняя и зимняя обувь», «Осенние заботы взрослых», «Зимние забавы детей», «Одежда для осени и зимы», «Заботы взрослых зимой» (наблюдение за трудом дворника), «Труд людей в городе и в деревне», «Спорт зимой», а также экскурсии в парк с целью наблюдения за деятельностью людей в парке.

Наряду с этим надо организовать трудовую деятельность детей и проводить с ними игры. Например: «Уборка детской площадки осенью», «Овощной магазин», «Урожай», «Сбор лесных даров», «Грибы съедобные и несъедобные», «Угадай, что я делаю» (мету дорожки, чищу снег, леплю снежную бабу), «Чисто не там, где убирают, а там, где не сорят» (уважение к труду взрослых), «Поможем нашим поварам (маме) приготовить овощной салат». При этом надо помнить, что игровая или трудовая деятельность детей всегда завершается беседой: «Что дети делали? Во что играли?».

Четвертый год обучения посвящен закреплению и совершенствованию у детей умения выражать свои чувства и эмоции в вербальной форме, подчинять свои поступки самоконтролю и разрешать возникающие конфликтные ситуации позитивно.

Основными ориентирами обучения и воспитания являются предоставление ребенку максимально возможной автономии в выборе партнера по играм и в выборе предпочитаемой деятельности. Взрослый оказывает помощь в тех случаях, когда ребенок затрудняется в выборе способа общения с партнером, не может сам начать процесс взаимодействия или затрудняется в доведении предметного и игрового действия до логического завершения.

В процессе обучения воспитатель помогает ребенку осознать и зафиксировать свое эмоциональное состояние, вербализуя его. При этом у каждого конкретного ребенка необходимо определить преобладающий эмоциональный фон и на его основе расширять гамму эмоционального реагирования за счет включения разнообразных переживаний и чувств.

Во втором полугодии последнего года обучения в детском саду для детей с нарушением интеллекта акцент делается на закреплении адекватных способов эмоционального реагирования и переносе их в новые жизненные ситуации. Поведение детей в свободной деятельности и в процессе общения с людьми должно учитывать ситуацию общения и эмоциональное состояние

другого человека. Подобные ситуации необходимо накапливать, фиксировать и обсуждать с детьми, предлагая их для анализа в виде проблемной задачи.

Детям необходимо объяснить, что эмоциональное состояние легко определяется по выражению глаз, рта, мимике лица, жестам, движению тела. Чтобы закрепить эти наблюдения, целесообразно зафиксировать их результаты в рисунках, схемах, символах, масках и прочее. Накопление этого опыта позволит детям более адекватно реагировать на ситуацию и подчинять свое поведение общепринятым этическим нормам.

В продуктивных видах деятельности необходимо отражать переживания детей в графике и цвете, подкреплять образно смысловую значимость воспроизводимого (лепки, рисунка, тонирования, постройки, аппликации) соответствующим характером музыки и ее ритма.

Работа по социальному воспитанию в последнем квартале обучения направлена на активизацию и совершенствование умений и навыков детей в осуществлении социально значимых видов взаимодействия в поведении и общении.

Педагогам важно обращать внимание на связь поведенческих реакций ребенка с его эмоционально-чувственным восприятием окружающих людей и явлений действительности. Помимо адекватных отношений к окружающему миру людей и явлений у ребенка постепенно формируется адекватное восприятие себя, своих возможностей и особенностей. Поэтому в описании видов детской деятельности усиливается акцент на формировании навыков здорового образа жизни, который реализуется на занятиях по разделу «Здоровье» таким образом, что социальное воспитание ребенка-дошкольника позволяет ему установить прочные и взаимообусловленные связи как между миром людей и миром предметов, так и с самим собой как связующим звеном в реально существующей социальной действительности.

Для формирования у детей умений определять эмоциональное состояние и переживания человека в повседневной жизни и в художественных, музыкальных произведениях предлагаются следующие игры и упражнения: «Угадай по фотографии», «Что случилось?» (узнавание эмоционального состояния персонажа по определенной ситуации, изображенной на картинке), «Какая помощь нужна?», «Почему плачет Сережа?», «Почему смеется Катя?», задания на сравнение изменения эмоционального состояния человека, одного и того же персонажа при изменении жизненных обстоятельств — «Наша Таня громко плачет», «Шарик улетел», «Сломался велосипед», «Кукла нашлась»; распознавание проявлений чувств, отраженных на лице, выраженных движениями тела, дыханием: «Море волнуется раз», «Волны гнева», «Волны страха», «Волны радости»; драматизации по сказкам С. Козлова «Необыкновенная весна», «Как Ослику приснился страшный сон», «Доверчивый ежик», по сказке В. Сутеева

«Мышонок и карандаш», «Волк и козлята» (в обработке А. Н. Толстого), «Заюшкина избушка» (в обработке О. Капицы).

В целях обучения детей позитивному партнерству в повседневной жизни используются следующие игры и упражнения: «Передай колечко», «Испорченный телефон», «Накроем праздничный стол», «День рождения», «Новоселье у куклы», «Дружно соберемся на прогулку», «Наш красивый, чистый двор», «Соберемся во дворе, драчунам не быть в игре», «Листопад», а также драматизации по сказкам «Кот, Петух и Лиса» (в обработке М. Боголюбской), «Три поросенка» (английская сказка в обработке С. Михалкова), «Муха-Цокотуха», «Мойдодыр» К. Чуковского, «Петушок и бобовое зернышко» (в обработке А. Серовой), «Гуси-лебеди» (в обработке М. Булатова). Для формирования позитивного партнерства используется выполнение поручений в процессе режимных моментов. Дежурство по столовой, дежурство по группе, дежурство в живом уголке, выполнение поручений во время прогулки — подмести листья, расчистить дорожки, посыпать их песком, убрать песочницу, помочь товарищу перенести песок на носилках, вскопать грядки, обрезать кустарники, убрать ветки, помочь младшим детям почистить обувь, одежду, успокоить плачущего малыша, отвести его в группу и т. д. Помочь маме помыть посуду, вымыть дома пол, вынести мусорное ведро, полить комнатные растения, вытереть пыль, украсить комнату, расстелить и застелить свою постель и т. д.

Важно организовывать для детей эмоционально окрашенную совместную деятельность в группе как в самостоятельной, так и в специально созданной досуговой деятельности с помощью игр-упражнений «Дождик», «Снег», «Салют», «Животные», совместных проектов «Построим улицу города», «Построим свой зоопарк», «Нарисуем свою книжку», коллективного рисования и аппликации на темы «Золотая осень», «Осенние дожди», «Осеннее настроение», «Птицы на ветках», «Погода осенью», «Богатый урожай», «Посадим огород», «Оденем куклу по-весеннему», «Весенние ручейки», «Готовимся к строительству дома, здания школы» (выбор места, разработка проекта, закупка материалов, план строительных работ, строительство по плану), «Весна-красна» (рисование коллективного панно), «Москва майская» (коллективная аппликация с использованием клеевых и смешанных техник), «Приведем наш двор в порядок», «Поможем малышам убрать в группе», «Нарисуем для малышей книжку», «Поможем малышам почистить обувь»; игр — «Ручеек», «Рукавички», «Третий лишний», «Прятки со считалками», «Бояре, а мы к вам пришли», «Вышибала», «Передай по кругу», «Спортивные командные игры».

При анализе детьми продуктивных видов деятельности их учат осуществлять оценку своих работ и работ сверстников. Для этого используются такие игры, упражнения и задания: «Выберем работы на выставку», «Музей» (по репродукциям художников и по собственным работам), просмотр детских рисунков, аппликаций, поделок в динамике —

«Как я рисовал раньше и как рисую теперь» (сравнение работ детей в начале года и в конце, до прохождения темы и после), «Что изменилось?» (анализ цветовой гаммы работ, анализ правильности передачи формы предмета или его части).

Сравнение своей работы с образцом, соотнесение своего рисунка с поделкой, аппликацией, соотнесение своей постройки со схемой, оценка своей работы по предложенному картинному плану, схеме, состоящих из 2—3 пунктов. При этом детей обучают употреблять речевые обороты: «Мне нравится...», «Этот рисунок похож...», «Самый лучший...», «Самый аккуратный...», «Радостные краски», «Красивая работа», «Не похож на образец», «Очень похоже на схему», «Это всем понравится», «Приятно взять в руки».

Важно на седьмом году жизни формировать у детей умения позитивно разрешать межличностные конфликты. Детям предлагают игры в паре: «Две варежки», «Картинки-половинки», «Я — тебе, ты — мне», «Шофер и грузчик», «Танцевальная пара», «Пение дуэтом», а также игры в минигруппе — «Моя семья», «Бригада строителей», «Поездка на пароходике», «Мы идем в зоопарк», «Забавные животные», «Нарисуем картину».

Наряду с этим целесообразно предлагать детям и сюжетно-ролевые игры: «Не боимся мы врача», «Вежливый продавец», «В автобусе», «Поездка на экскурсию» и др.

Личностно-деловое общение формируется в различных видах деятельности — изо, труд в природе, ручной труд, конструирование, аппликация, музыкально-ритмическая деятельность, кукольный и теневой театр (распределение ролей для кукольного и теневого театра, выбор музыкальных инструментов для оркестра с учетом индивидуальных интересов детей; создание коллективных панно для украшения группы, изготовление поделок в качестве подарков).

Воспитание заинтересованного отношения и уважения к труду взрослых и его результатам происходит в процессе игр и занятий на темы: «Мамы всякие нужны, мамы всякие важны», «Кто помогает людям», «Наш чистый двор», «Спасибо нашим поварам за то, что вкусно варят нам», «Наш любимый детский сад».

Таким образом, вся система работы по социальному развитию детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта ориентирована на стимуляцию их коммуникативной и личностной активности, систематизацию и обобщение личного опыта детей в сфере человеческих взаимоотношений, воспитание положительных личностных качеств и расширение способов позитивного взаимодействия с окружающими людьми.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К РАЗДЕЛУ «ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»

Характеристика раздела и основных направлений работы

Физическое развитие детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта имеет ряд особенностей, которые связаны в первую очередь с тотальным недоразвитием коры головного мозга, а во-вторых, с нарушениями тонуса и регуляции в деятельности опорно-двигательной системы. У детей часто отмечаются общая моторная неловкость, нарушения осанки, зрительно-двигательной и зрительно-слухо-двигательной координации, сколиозы и плоскостопие. Этап физического развития детей в раннем возрасте характеризуется низким уровнем развития локомоторных навыков, незавершенностью периода ползания, задержкой становления навыков прямохождения. Все это оказывает негативное влияние на становление двигательных навыков в дошкольный период.

В дошкольном возрасте детский организм развивается достаточно быстро, но развитие это происходит на фоне незавершенности формирования различных органов и систем. Поэтому занятия физической культурой должны содействовать своевременному развитию костной системы и связочно-суставного аппарата, формированию физиологических изгибов позвоночника, развитию сводов стопы. Систематические занятия должны способствовать развитию сердечно-сосудистой системы, увеличивая возможности ее приспособления к разным и быстро меняющимся физическим нагрузкам; укреплять дыхательную мускулатуру, способствовать углублению и ритмичности дыхания, развитию умения согласовывать дыхание с движением, содействовать развитию нервной системы и органов чувств 1.

В ходе обучения двигательным действиям происходит развитие познавательных, волевых и эмоциональных сил ребенка на основе развития его практических двигательных навыков. Обучение движениям оказывает существенное влияние на его чувства, мысли, нравственные качества. В

физическом воспитании обучение движениям осуществляется под непосредственным руководством взрослого и самостоятельной деятельности детей под его наблюдением. При обучении взрослый передает ребенку социальный опыт целенаправленной деятельности, в содержание которой входит и опыт овладения движениями, содействующий их развитию и совершенствованию.

Социальный опыт включает в себя следующие составные компоненты: восприятие и представление образов движения; знания, необходимые для самостоятельной двигательной деятельности; способы деятельности; эмоционально-ценностное отношение людей к миру и друг к другу.

В соответствии с программой обучения и воспитания в разделе «Физическое воспитание и физическое развитие» выделяются направления работы по развитию основных движений: метание, построение, ходьба, бег, ползание, лазание, перелезание, прыжки, общеразвивающие упражнения (упражнения без предметов, упражнения с предметами, упражнения, направленные на формирование правильной осанки, упражнения для развития равновесия); подвижные игры; плавание.

Основной формой обучения детей движениям являются занятия, проводимые инструктором по физической культуре (или воспитателем). В то же время значительное место в системе физического воспитания занимают подвижные игры, которые широко применяются как на занятиях учителя-дефектолога, так и на других занятиях (музыкальные, театрализованная деятельность), а также в ходе прогулок на свежем воздухе.

На занятиях по физическому воспитанию решаются как общие, так и коррекционные задачи. 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.

Таким образом, в процессе физического воспитания и физического развития происходит не только становление двигательной сферы ребенка, а осуществляется формирование умственных способностей, нравственно-эстетических чувств, закладываются основы целенаправленной и организованной деятельности, что в конечном итоге содействует формированию гармоничной, позитивно настроенной личности ребенка.

Основные методы и приемы работы

При обучении детей двигательным навыкам используется такой прием, как подводящие движения. Этот вид движений представляет собой облегченный вариант выполнения движения или изолированные компоненты двигательного навыка. Важно сначала научить детей выполнять эти элементы правильно и четко, а затем уже формировать устойчивый двигательный стереотип. Например, при обучении детей прыгиванию с гимнастической скамейки сначала надо научить их двигаться в полуприседе, пружинить на месте, прыгивать с гимнастической скамейки с поддержкой взрослого, а затем и самостоятельно. Чтобы ползать по-пластунски, дети сначала должны научиться принимать различные позы на четвереньках на месте и менять их по команде взрослого. От подводящих движений нужно отличать подготовительные упражнения, цель которых разогреть определенные группы мышц к выполнению того или иного движения.

Целесообразно выполнять такую методическую установку, как деление занятия на три равноценные части. Одинаковые по ценности для детского организма, а не по продолжительности. Подготовительная часть обеспечивает плавность и постепенность вработывания детского организма в ситуацию повышенной двигательной нагрузки, основная — посвящается отработке формируемого двигательного навыка, а заключительная — создает позитивный эмоциональный выход из занятий, закрепляет усвоенное движение и создает условия для его оценки и переноса в новые двигательные комплексы. Пик двигательной нагрузки должен приходиться не на конец занятия, а на завершение первой трети занятия. При этом важно помнить о необходимости создания условий для поддержания высокой эмоциональной включенности детей как в освоение основных движений, так и в спортивные игры и задания.

Каждое занятие необходимо начинать с общеразвивающей разминки, включая в нее упражнения для каждой группы мышц — для мышц плечевого пояса, рук, ног, для крупных мышц туловища. В эту разминку необходимо также включать упражнения, направленные на формирование правильной осанки. Общее количество упражнений для детей с нарушением интеллекта не должно превышать 6—8. Дети быстро истощаются и устают, поэтому одно и то же задание не целесообразно повторять более 3—4 раз. В основной части занятия обычно детям дошкольного возраста предлагаются динамические упражнения, связанные с перемещением в пространстве, несложные по характеру, с частой сменой напряжений и расслаблений мышц. Лучше всего подходят движения, основанные на работе крупных мышечных групп, — приседания, наклоны, повороты и т. п. Кроме того, нужно включать в занятия упражнения, направленные на развитие отдельных частей тела — кисти, стопы. Упражнения игрового характера, подражательные упражнения — обязательная часть занятия. Они способны поднять детям настроение, заинтересовать их, порадовать. Как правило, занятие начинается с хорошо знакомых и освоенных упражнений. Новые виды движений вводятся постепенно, не более одного-двух в занятие. Заканчивается занятие игрой,

позволяющей закрепить полученные навыки. Дыхание во время занятий произвольное, акцентировать внимание на вдохе или выдохе надо лишь при выполнении специальных дыхательных упражнений. Необходимо следить, чтобы ребенок дышал носом, а не ртом.

В практике обучения, к сожалению, редко используются переворачивания со спины на живот и обратно, упражнения в позе сидя, на растяжение, движения лежа на спине, ползание по-пластунски. Однако коррекционно-развивающий эффект этих заданий очень высок, поскольку многие из воспитанников миновали этап ползания, переворачивания, — необходимо помочь им восполнить этот пробел, а заодно и овладеть движениями собственного тела в пространстве, что впоследствии положительно сказывается на формировании осознания схемы собственного тела, пространственной ориентировки и пространственных представлений.

Упражнения на развитие мышечно-суставных ощущений, преодоление «разболтанности» или, наоборот, тугоподвижности в суставах — важная составляющая коррекционно-педагогического воздействия. Для этой цели детям предлагаются игровые упражнения и задания. Например: переносить мешочки с чечевицей или крупой и выкладывать из них «домик для зверюшек»; выполнять ручные манипуляции с мячами в различных исходных положениях (лежа, сидя, стоя на коленях, стоя); ощупывание, захват, удерживание при перемещениях, перекладывание, перекатывание, сжимание, поглаживание, подбрасывание. Такого рода задания можно предлагать детям на протяжении всех лет обучения и в различных условиях: в физкультурном зале, на прогулке на свежем воздухе, во время физкультминутки на занятиях педагога-дефектолога.

Занятия лучше проводить в одно и то же время (одно в первой половине дня, а другое — во второй), третье занятие первоначально планировалось для обучения детей плаванию. Однако, если условия не позволяют обучать детей плаванию, данное занятие регулярно переносится на время прогулки и проводится на свежем воздухе.

Метание — движение ациклического типа, основанное на развитии хватательных движений и действий малыша. Как известно, в онтогенезе развития движений хватание развивается раньше прямохождения. Метание способствует развитию всех групп мышц, особенно плечевого пояса, а также воспитанию ловкости, гибкости, быстроты и равновесия, глазомера. Метание осуществляется на дальность и в цель; первое должно предшествовать второму, так как при метании на дальность основное усилие направляется на овладение правильными приемами выполнения броска. При метании в цель внимание ребенка концентрируется на попадании мяча в указанную цель. В этом случае волевое усилие сочетается с собранностью внимания, сосредоточенностью, целенаправленностью и координацией движений в сочетании с глазомерной направленностью. В процессе метания движение

выполняется как одной рукой, так и двумя руками. При этом стимулируется выделение ведущей руки и формируется согласованность совместных действий обеих рук. Все это имеет особое значение для коррекции отклонений в познавательной сфере детей с нарушением интеллекта.

При обучении умственно отсталых дошкольников применяются различные способы метания на дальность и в цель: из-за спины через плечо, прямой рукой снизу, прямой рукой сверху. Обучение это необходимо проводить в игровой форме. Первое движение, которое осваивают дети, — это бросок от груди. Необходимо научить детей держать мяч на уровне груди и совершать толчковое действие по направлению вперед — вверх, поскольку у малышей чаще всего получается вниз — вперед. Усвоение броска от груди позволяет детям более точно бросать мяч и регулировать силу броска. Далее учат детей подбрасывать мяч вверх и ловить его. При этом обращается внимание на позу ребенка — чуть согнутые ноги в коленях, полусогнутые в локтях руки и свободное удерживание мяча, не прижимая его к груди. Сначала движение отрабатывается индивидуально, затем в паре, потом в группе. Подводящими движениями при обучении метанию являются размахивания прямыми руками вперед — назад (игра «Качели»). Ловля мяча является самым сложным движением для детей. Нужно учить ловить мяч обеими руками, слегка согнутыми в локтях. Сначала можно допускать прижимание мяча к груди, а в ходе последующего обучения нужно стремиться, чтобы ребенок, поймав мяч, свободно его удерживал, не прижимая к груди.

Построение направлено на формирование навыков прямостояния и организацию деятельности детей в пространстве. В ходе построения следует учить детей ставить стопы параллельно на небольшом расстоянии друг от друга. Тяжесть тела должна равномерно распределяться на пятку и носок и приходиться на внешний край стопы. Для того чтобы проверить, правильно ли стоит ребенок, можно оценить отпечатки его ног на песке или на мягкой земле. Правильные следы должны иметь одинаковую глубину и выемку с внутренней стороны. Для совершенствования навыка прямостояния можно предложить детям следующие задания: легкий наклон вперед на прямых ногах, упор на внутренний или внешний край стопы, сильный нажим пальцами ног на опору.

Выполняя построение, дети учатся слышать взрослого и подчинять свое поведение команде взрослого. Наряду с этим умственно отсталый ребенок учится адекватно вести себя, ориентироваться в ситуации и участвовать в совместных действиях со сверстниками.

В ходе обучения дети должны научиться строиться в колонну по одному, по двое, выстраиваться друг за другом в затылок, размещаться друг от друга на расстоянии руки. Постепенно дети должны научиться строиться в круг

большой и маленький, перестраиваться в колонну по трое, при этом выполняя движения самостоятельно по словесной инструкции взрослого.

Ходьба относится к типу циклических движений. Задачами упражнений, формирующих правильный навык ходьбы, являются формирование у ребенка правильной осанки, слухо-двигательной и зрительно-двигательной координации, устремленного вперед шага, согласованности в движениях рук и ног, развитие чувства равновесия, развитие свода стопы.

Ходьба является одним из самых распространенных видов движений на занятиях. Однако порой она выполняется достаточно примитивно и однообразно. Можно рекомендовать следующие упражнения, разнообразящие виды детской деятельности на занятиях:

- ходьба на месте;
- ходьба по прямой дорожке по залу;
- ходьба с флажком или шариком по прямой дорожке по залу;
- ходьба по кривой траектории;
- ходьба с переменной направлением движения;
- ходьба вперед по ломаной траектории;
- ходьба по условному эллипсу;
- ходьба по условному кругу;
- ходьба с остановками (на счет 4—8—12 и остановка с проверкой осанки);
- ходьба с различными движениями рук (вверх, в стороны);
- ходьба приставными шагами влево и вправо;
- ходьба по заданному коридору (ширина которого постепенно уменьшается);
- ходьба с прохождением «ворот» (вертикальных препятствий);
- ходьба по линиям;
- ходьба по меткам;
- ходьба по веревочке;
- ходьба с обхождением различных препятствий («слалом»);
- ходьба с переступанием через различные горизонтальные препятствия (типа гимнастических палок, обручей, шестов, валиков и т. д.);

- ходьба по ступенькам вверх;
- ходьба по ступенькам вниз;
- ходьба с заданной длиной шага;
- ходьба с изменением ширины шага;
- ходьба с заданным темпом шагов (под бубен, метроном, музыку);
- ходьба с переменной темпа шагов (большие шаги, маленькие шаги);
- ходьба по наклонной поверхности вверх;
- ходьба по наклонной поверхности вниз;
- ходьба по рыхлому грунту (песку, траве, снегу);
- ходьба с сопротивлением (по колено в воде);
- ходьба с переноской предметов в руках;
- ходьба на носках;
- ходьба на пятках;
- ходьба по ребристой доске;
- ходьба на наружных краях стоп («мишка косолапый»);
- ходьба по приподнятой опоре (типа гимнастической скамейки, бревна, трапа);
 - ходьба по наклонной лестнице (сначала придерживаясь руками, а затем — без помощи рук);
- ходьба в паре, тройке;
- ходьба в колонне;
- групповая одновременная ходьба на ограниченной дорожке 2.

Можно предлагать детям игровые упражнения, созданные специально для закрепления и совершенствования навыка ходьбы. Например, «Журавль на болоте» — ступать, высоко поднимая колени; «Лыжник» — ходить широкими шагами, сгибая впереди стоящую ногу (в виде выпада), и поочередно поднимать руки вперед, подражая движениям лыжника; «Утиная ходьба» — ходьба в полуприседе и положением рук на коленях.

Упражнения в ходьбе содействуют образованию динамического стереотипа, определяющего осанку при ходьбе или походку. Нецелесообразно исключать данный вид упражнений из систематического использования на занятиях, мотивируя это тем, что детям неинтересно или

они уже усвоили определенный тип ходьбы. Привнесение в упражнения новых смысловых акцентов позволяет снова и снова находить интересные и полезные для развития детей задания, а необходимость постоянно варьировать уже изученные движения развивает не только гибкость мышечно-суставного аппарата, но и мышление у воспитанников.

Бег — движение циклического типа, при котором резко возрастает расход энергии, что способствует увеличению объема дыхания, газообмена, скорости кровообращения и активизации деятельности многих систем организма.

Для закрепления и совершенствования навыка бега детям предлагаются разнообразные виды упражнений. Важно воспитывать умение согласовывать свои действия с условиями обстановки, бегать, не сталкиваясь с другими детьми, не наталкиваясь на предметы, обегать их. Игры с бегом надо обязательно чередовать с ходьбой, с отдыхом, так как бег — это значительная нагрузка на детский организм.

При выполнении нижеперечисленных упражнений нужно учитывать возрастные и индивидуальные возможности дошкольников. Трудность должна нарастать постепенно, и обязательен регулярный контроль за частотой пульса и общего самочувствия детей. Рекомендуем следующие виды упражнений для совершенствования навыка бега:

- бег на месте, придерживаясь руками за поручень;
- бег по прямой дорожке по залу;
- бег на месте, но темп движения меняется от медленного к быстрому;
- бег на месте без ручной опоры;
- бег на месте в заданном темпе;
- переход от бега на месте к бегу с продвижением по команде педагога;
- «семенящий» бег — бег мелкими шажками с постановкой стопы на носок, руки находятся в свободном положении вдоль туловища;
- бег с высоким подниманием бедра («как лошадка скачет»);
- «олений бег», или бег прыжками;
- «бег на ходулях» — отталкивание от дорожки, выполняемое только за счет разгибания стоп, ноги при этом выпрямлены в коленях;
- произвольный бег (ребенок самостоятельно выбирает темп движений, длину шага и направление бега);
- бег по заданной дорожке произвольной колонной;

- бег по плавной замкнутой кривой (эллипсу, большому кругу);
- бег в колонне по одному;
- «фигурный» бег: по «восьмерке», «змейкой», по «спирали», «лабиринту» и т. д.;
- бег по ломаной прямолинейной траектории типа «прямоугольник», «квадрат», «треугольник», «зигзаг» и т. д.;
- бег через ворота из легких вертикальных препятствий;
- бег с «обводкой» стоящих вертикально препятствий;
- бег с заданной длиной и шириной шага по меловым отметкам, фанерным следам, обручам и т. д.;
- бег с заданной частотой шагов (под бубен, метроном);
- бег с переступанием через горизонтальные препятствия: «ямки», «ручейки», «лужи» и т. д.;
- бег с переступанием через вертикальные препятствия: «кочки», «ветки», «бугорочки», «заборчики» и т. д.;
- бег с наступанием на твердые вертикальные препятствия: «камень», «бревно», «бугорок» и т. д.;
- бег в парах (без захвата);
- ускоренный бег;
- бег по рыхлой (сыпучей) поверхности: песку, воде, снегу;
- бег через препятствия;
- эстафетный бег — бег с передачей эстафетной палочки или любого другого предмета (мячика, кубика, кольца и т. д.);
- бег с переноской мелких предметов в кистях;
- бег с переноской относительно крупных предметов двумя руками;
- игры и эстафеты для закрепления навыков бега.

Необходимо создавать условия для переноса усвоенных навыков и закрепления автоматизированных движений (например, бег, разнообразные навыки ходьбы, езда на велосипеде и др.) в самостоятельную деятельность детей. Поскольку при обучении бегу важно формировать энергичное отталкивание и подъем бедра вверх, можно рекомендовать следующие игры

для закрепления навыков бега с препятствиями. Препятствия высотой 7—10 сантиметров расставляют друг за другом на расстоянии меньше бегового шага ребенка, но можно расставить их и на расстоянии нескольких шагов по прямой или по кругу. Чтобы детям было интересно бегать, можно сказать им, что они маленькие лошадки или предложить играть в «ловишки», или включать бег в сюжетную игру. Детям очень нравятся такие игры, как «У медведя во бору», «Солнышко и дождик», «Гуси-гуси — га-га-га», «Автомобили», «Обезьянки и охотники». Важно, чтобы эти игры не превратились в беготню, а были четко организованы и соответствовали правилам, установленным взрослым.

Воспитательное значение упражнений в беге состоит в приобретении детьми многообразных полезных ориентировок, в том числе в пространстве зала и среди сверстников. Ловкость и быстрота реакции, воспитываемая в процессе занятий бегом, улучшает возможности адекватного реагирования детей на изменения в окружающей обстановке.

Прыжки направлены на развитие основных движений ребенка, тренировку внутренних органов и систем детского организма. Прыжки создают большую нагрузку на неокрепший организм ребенка. Физиологами доказано, что для безопасного выполнения прыжков необходимо наличие у ребенка развитого брюшного пресса и S-образного изгиба позвоночника. Поэтому прыжки нужно вводить постепенно и очень осторожно. Сначала детей учат спрыгивать с поддержкой взрослого. Такие упражнения подготавливают тело малыша к выполнению заданий на равновесие, которые очень сложны для умственно отсталого дошкольника. Для совершенствования навыков в прыжках ребенок должен проявить волевые качества, сосредоточиться и собраться с силами. Кроме того, в процессе выполнения прыжков у детей начинают закладываться основы саморегуляции и самоорганизации деятельности.

Обучать детей прыжкам лучше с подпрыгивания на месте на двух ногах. Отталкиваться от земли надо сильнее и носочками, а ноги выпрямлять, тогда прыжок будет выше. Приземляться нужно сначала на носочки, а потом уж на всю ступню. Сформировать эти навыки помогут подготовительные упражнения («пружинки» — учить детей сгибать колени, стоя на месте; подпрыгивание до поднятой руки взрослого, до мяча, подвешенного на доступной высоте), а также подвижные игры «Поймай шарик» или «Позвони в колокольчик», «Мячики», «Зайчики». Кроме того, детей учат спрыгивать с высоты, начиная с 10—15 см, так как прыжки дают очень большую нагрузку для стоп. Взрослый показывает, что спрыгивать надо на носочки сразу, сгибая колени. При этом надо учить ребенка смотреть не под ноги, а вперед.

Наряду с этим надо учить детей перепрыгивать через линию, начерченную на полу, шнур и т. п., сгибая колени и отталкиваясь обеими ногами. Приземляться — мягко, с передней части стопы, сгибая колени.

Однако если ребенок прыгнул вперед очень далеко, то приземление может быть и на пятки. Детям предлагают следующие подготовительные упражнения: перепрыгивание «через ручеек», «с кочки на кочку», «по камешкам». При этом надо обращать внимание на свободное положение рук и на их естественные махи.

После того как дети овладели хорошо простыми прыжками: подскоками, спрыгиваниями, прыжками на небольшое расстояние с места, важно учить детей подпрыгивать на месте, невысоко, полностью выпрямляя ноги, а приземляться на носки, слегка сгибая ноги в коленях. Детям можно предлагать подпрыгивание на двух ногах с продвижением вперед на небольшое расстояние. При этом прыжки должны быть частые и неширокие, «как у зайчика», прыжки на батуте.

Далее важно научить детей спрыгивать с высоты (не более 20 см), уделяя внимание освоению ребенком техники мягкого приземления на носки с постепенным переходом на ступню. Взрослый обращает внимание ребенка на то, что ноги надо слегка сгибать в коленях и сохранять равновесие. Не следует ребенку сильно отталкиваться от предмета, стремясь прыгнуть дальше, достаточно спрыгнуть вниз и лишь немного вперед.

Для обучения правильному отталкиванию предлагаются следующие упражнения: ребенок из положения полуприседа с опущенными и слегка отведенными назад руками выпрямляется, поднимаясь на носки и взмахивая руками вперед-вверх. Приземление, и это самое главное, должно быть мягкое, на полусогнутые ноги, с перекатом с пятки на носок.

В старшей и подготовительной к школе группах на занятиях физкультурой используют различные виды упражнений, усложняются подпрыгивания: при прыжках нужно продвигаться вперед, прыгать на одной ноге, из кружка в кружок, в длину с места.

В дальнейшем продолжается работа по совершенствованию навыков в выполнении различных видов прыжков, чтобы добиться их легкости и эффективности. Прыжки в длину с места становятся дальше за счет сильного отталкивания обеими ногами, энергичных маховых движений рук и ног, устремленности всего корпуса в направлении прыжка. Чтобы научить детей прыгать дальше, на занятиях применяются различные ориентиры: веревка, флажок, палка, обруч. В целях формирования навыка прыжка детям предлагают прыжки на песке, воде, снегу, включая прыжки в играх-эстафетах.

Ползание, лазанье, перелезание направлены на развитие и совершенствование двигательных навыков, укрепление мышц спины, брюшного пресса, позвоночника. Эти движения, в свою очередь, оказывают положительное влияние на формирование координированного взаимодействия в движениях рук и ног; на укрепление внутренних органов и

систем. При этом они являются одним из важнейших направлений работы, имеющей высокую коррекционную значимость как для физического, так и для психического развития ребенка. Общеизвестно, что многие умственно отсталые дети в своем развитии минуют этап ползания. Поэтому одна из задач физического воспитания — восполнить этот пробел в их развитии в раннем возрасте.

Обучая детей ползанию, важно учить их делать это сначала на четвереньках (опираясь на колени и ладони) или по-медвежьи (опираясь на ступни и ладони). Ползание на животе используется в подлезании под веревку, арку, палатку и т. д.

Упражнения в ползании следует завершать заданиями выпрямляющего характера: встать, поднять руки над головой (подтянуться, хлопнуть в ладони над головой и т. д.).

В старшем дошкольном возрасте навык ползания совершенствуется. Детям предлагают ползать не только по полу, но и по наклонным доскам (горкам), по узкому бревну, по лежащей на полу лестнице. Ползание хорошо сочетается с другими движениями, с этой целью можно предложить детям разнообразные «полосы препятствий», в которых часть дистанции им предлагается проползти под гимнастической скамейкой или под веревкой.

Лазанье по гимнастической (шведской) стенке хорошо развивает все группы мышц, воспитывает ловкость и координацию движений. Дети младшего дошкольного возраста лазают произвольно, до определенной высоты (3—4 рейки). Взрослый должен лишь объяснить, как захватывать правильно рейку руками: «Большой палец снизу, остальные сверху», как правильно ставить ноги: «Серединой стопы на рейку». В более старшем возрасте дети должны уметь долезть до верха лестницы. При движениях вверх ребенок перехватывает руками следующую рейку, потом переставляет ноги; при движении вниз — наоборот: сначала переставляет обе ноги на одну рейку, а потом перехватывает рейку руками.

В методическом плане важно закладывать эталоны успешного преодоления препятствий, учить детей не бояться долезать до самого верха, перелезть с одной лестницы на другую умело и собранно. Воспитателю необходимо чаще хвалить детей, поощрять их желание преодолевать собственный страх. Однако воспитатель всегда должен находиться рядом с ребенком и иметь возможность оказать ему необходимую помощь.

Общеразвивающие упражнения способствуют развитию интереса к движениям, совершенствованию физических качеств и двигательных способностей; развивают гибкость и подвижность в суставах; укрепляют функционирование вестибулярного аппарата. Физические упражнения обеспечивают активную деятельность внутренних органов и систем,

укрепляют мышечную систему в целом. В общеразвивающих упражнениях выделяются следующие группы движений:

- упражнения без предметов;
- упражнения с предметами;
- упражнения, направленные на формирование правильной осанки;
- упражнения для развития равновесия.

При выполнении упражнений без предметов надо научить ребенка занимать правильное исходное положение: стоя (ноги вместе, ноги врозь, ноги слегка расставлены), сидя, лежа на спине и на животе с заданным положением рук (на поясе, вперед, в стороны, вверх и т. д.). Дыхание произвольное, но иногда взрослый может подсказать, когда целесообразнее делать вдох, а когда выдох: например, во время наклона, когда грудная клетка сжимается, — выдох, при выпрямлении, когда грудная клетка расширяется, — вдох. Для уточнения момента выдоха можно предлагать произносить звуки («ух», «уф», «фу»).

На одном и том же занятии должны сочетаться разнообразные упражнения. Например, для рук и плечевого пояса, для ног и туловища, каждое из них повторяется 4—6 раз. Упражнения показывает взрослый, а дети должны научиться смотреть за ним и повторять упражнения только по команде.

Приведем примеры упражнений для рук и плечевого пояса.

И. п.: ребенок стоит прямо, ноги слегка расставлены, руки внизу.

Вытянуть руки вперед, ладони вверх — «Покажи ладошки»; «Спрячь ладошки за спину», «Похлопай в ладоши», «Опусти руки вниз».

И. п.: ребенок стоит прямо, ноги вместе, руки внизу.

Поднять руки в стороны ладонями вверх, пальцы прямо, опустить руки ладонями к телу.

И. п.: ребенок стоит прямо, ноги слегка расставлены, руки в стороны, ладонями вверх.

Согнуть руки в локтях, касаясь пальцами затылка, локти отвести назад. Выпрямить руки в стороны.

Приведем примеры упражнений для мышц туловища и ног.

И. п.: ребенок стоит прямо, ноги слегка расставлены, руки на поясе.

Поднять одну согнутую в колене ногу, опустить ее, повторить движение другой ногой.

И. п. — прежнее.

«Стань маленьким, стань большим».

Присесть на корточки, встать на носки, подтянуться, руки вверх.

И. п. — прежнее.

Присесть и, сильно наклонившись вперед, обхватить руками голени, голову опустить; вернуться в исходное положение.

В обучении детей на занятиях очень полезны движения кистями — сжимание и разжимание, покручивание, помахивание и одновременное изменение положения рук; эти движения могут сочетаться одновременно с поворотами туловища в стороны (вправо и влево), а также с наклонами туловища.

Упражнения с предметами — важная составляющая часть занятий по физическому воспитанию. Детям можно предлагать палки, мячи, ленточки, платочки, обручи, веревки, кольца, эстафетные палочки, бубны, флажки, погремушки, кегли, кирпичики, кубы, скакалки и другие предметы. Их использование разнообразит проведение физкультурных занятий, активизирует деятельность детей, способствует их полисенсорной стимуляции. Кроме отработки движений с предметами, детям надо давать задания на передачу предмета по кругу или от одного партнера другому.

Упражнения, направленные на формирование правильной осанки, занимают важное место в системе коррекционно-развивающего обучения и воспитания. Они выполняются самостоятельно по показу и устной инструкции. К ним относится и лазанье по гимнастической стенке (высота 2 м); подтягивание на руках по скамейке и по наклонной доске (высота 25—30 см), лежа на животе. Ходьба по доске с мешочком песка на голове очень хороша на начальных этапах обучения. Ходьба по канату, гимнастической палке, боком по канату, палке, рейке гимнастической стенки (2—3 пролета) используется на протяжении всего периода обучения детей в дошкольном образовательном учреждении. Упражнения лежа на животе с разведением рук в стороны, прогнувшись, а также заведение их за спину по звуковому сигналу укрепляют мышцы спины. Так же как и упражнение, при выполнении которого ребенок сидит лицом к гимнастической стенке, держась носками за нижнюю рейку, ложится и садится по звуковому сигналу. Катание каната стопами сидя, сведение и разведение стоп с упором пятками в пол можно использовать в конце занятий с тем, чтобы дать детям успокоиться после быстрых подвижных игр и восстановить дыхание.

Упражнения на равновесие очень разнообразны, в своем большинстве они представляют комбинации поз и движений, которые выполняются на ограниченной опоре: выложенном силуэте, гимнастической скамейке, бревне, наклонной доске. Начинаются они с ходьбы по части поверхности

пола, ограниченного параллельными веревками, расположенными на небольшом расстоянии друг от друга, далее они выполняются на гимнастической скамейке, лестнице, а во время прогулок можно использовать достаточно широкий бордюр. Сначала дети передвигаются без предметов, далее упражнения усложняются тем, что детей учат ходить с различными положениями рук: на поясе, руки в стороны, вперед. Затем детям дают в руки мячи, гимнастические палки, булавы, флажки и обручи. Все эти задания сначала отрабатываются индивидуально, так как каждому ребенку необходимо уделить внимание и сформировать уверенную и правильную осанку при перемещении с предметом.

Равновесие как сохранение устойчивого положения тела требует собранности, внимания, координации движений, ориентировки в данных условиях, быстрой и правильной реакции на них, смелости и самообладания, поэтому упражнения в равновесии проводятся раньше движений, выполняемых в быстром темпе, с большой подвижностью — бега и прыжков.

Чувство равновесия совершенствуется и в спортивных упражнениях (езда на велосипеде, ходьба на лыжах, скольжение по ледяным дорожкам и т. п.).

Подвижные игры придают занятиям более живой и веселый характер и способствуют оздоровлению организма, укрепляя опорно-двигательный аппарат. Каждая игра должна иметь определенную цель, а форма игры — отвечать этой цели. Необходимо, чтобы действия в игре соответствовали умениям ребенка управлять. В подвижной игре развивается навык совместной деятельности, действия приобретают целенаправленный характер. Повторяя несколько раз движения, ребенок закрепляет двигательные навыки, развивает подвижность и ловкость.

На первом году обучения игры выполняются по подражанию действиям воспитателя и, как правило, носят как бессюжетный («Догони мяч», «Ловишки», «Поймай ленточку», «Прокати мяч»), так и сюжетный характер: игры «Лошадки», «Котята», «Зайчики прыгают», «Курочки и петушки». В этих играх важно совершенствовать двигательные навыки детей, развивать их ловкость, энергичность.

На втором году обучения основное внимание уделяется правильному пониманию детьми речевых инструкций во время проведения подвижных игр. Дети должны хорошо усвоить, что означают выражения: идите на носках, прыгайте на носках, будем бегать (играть в мяч, шагать, ползать, прыгать, делайте так, идите друг за другом (змейкой), постройтесь в шеренгу (в колонну). Нужно учитывать, что при обучении дошкольников с нарушением интеллекта соревновательный характер игр должен быть минимизирован. Не следует ставить соревновательные мотивы в качестве педагогических задач. Целесообразнее сосредоточить внимание детей на решении двигательных задач.

На третьем году обучения внимание акцентируется на понимании детьми сюжета игр и их правил. Правила являются первым социальным стимулом, регулирующим и направляющим поведение ребенка в соответствии с требованиями коллектива. Именно в игре с правилами у детей возникают ростки глубоких чувств, дружбы, любви. Играют с детьми в такие игры, как «Кот и мыши», «Воробушки и автомобиль», «Самолеты», «День и ночь», «Гуси-гуси», «Лисы в курятнике», «Найди себе пару», «У медведя во бору», «Сбей кеглю», «Мишка лезет за медом», «По длинной, извилистой дорожке», «Кто тише», «Висит груша, нельзя скушать», «Подпрыгни, поймай комара», «Влезь на горочку», «С кочки на кочку», «Раздувайся, пузырь», «Ударь по мячу».

Наиболее эффективно проведение подвижных игр на свежем воздухе. При активной двигательной деятельности детей на свежем воздухе усиливается работа сердца и легких, а следовательно, увеличивается поступление кислорода в кровь, что благотворно влияет на общее состояние здоровья.

В данный раздел включено обучение плаванию, поскольку оно оказывает колоссальное стимулирующее воздействие на растущий организм ребенка. Физические свойства водной среды, в частности плотность воды, оказывают специфическое влияние на функции кровообращения, дыхания, кожные рецепторы. Плавание закаливает, тренирует вестибулярный аппарат. Занятия в воде необходимо сочетать с общеразвивающими упражнениями и подвижными играми на суше.

Глава 4

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

К РАЗДЕЛУ «ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ»

Характеристика раздела

и основных направлений работы

Познавательное развитие детей в дошкольном возрасте базируется на становлении восприятия, активизации сферы образов-представлений и наглядных форм мышления. В процессе целенаправленного обучения формируется, с одной стороны, ориентировочно-поисковая деятельность (метод проб, практическое примеривание и зрительная ориентировка на свойства и качества предметов), а с другой — создаются условия для усвоения детьми систем сенсорных эталонов и их словесного обозначения.

Наряду с развитием образов восприятия и развитием сферы образов-представлений у детей происходит становление новых форм ориентировки в предметном мире, ознакомление с живой и неживой природой.

Напомним, что образ восприятия — это непосредственное отражение предмета (явления, процесса) в совокупности его ощущаемых свойств, в его объективной целостности. Это отличает восприятие от ощущения, которое также является непосредственным чувственным отражением, но лишь отдельных свойств предметов и явлений, воздействующих на анализаторы. В зависимости от того, какой из анализаторов является ведущим в данном акте, различают зрительное, слуховое, осязательное (тактильное), вкусовое, обонятельное восприятие 3.

Образы-представления — это образы воспринятых ранее предметов и явлений в единстве их свойств и качеств, зафиксированные в слове. Они также различаются по видам доминирующих в них анализаторов (зрительные, слуховые, осязательные (тактильные), вкусовые, обонятельные), но одновременно могут различаться и по тематическому содержанию (представления об окружающей действительности, пространственные, временные, математические, музыкальные представления и др.). Представления могут различаться между собой уровнем обобщенности, подразделяясь на частные, общие, схематические и типические. Отмечаются существенные индивидуальные различия в яркости, устойчивости и точности представлений, а также в их влиянии на протекание познавательной деятельности.

Чтобы сенсорное развитие проходило полноценно, необходимо вести целенаправленную коррекционно-педагогическую работу. Ребенка нужно научить действиям рассматривания, выслушивания, ощупывания, т. е. сформировать у него перцептивные действия. Но обследовать предмет, услышать его звук еще недостаточно: необходимо определить отношение этого цвета к другим цветам, этой формы к другим формам, этого звука к другим звукам. Для этого ребенку нужны мерки, с которыми можно сравнить то, что он воспринимает в данный момент. За время существования человеческой цивилизации были разработаны общепринятые мерки, или, как их называют, эталоны, с которыми сравнивают, сопоставляют результаты восприятия. Это системы геометрических форм, шкалы величин, меры веса,

звуковысотный ряд, цветовой спектр, тепловые характеристики, система фонем родного языка и т. д.

В дошкольном возрасте возникают новые средства ориентировки; содержательно обогащаются представления и знания ребенка о мире; начинает складываться целостная система отношений и знаний, в которой объединяются ценностно значимые ориентиры деятельности ребенка и понимание смысла этой деятельности самим ребенком. Под влиянием обучения ребенок начинает осуществлять постоянный поиск взаимосвязей и взаимозависимостей, что становится неотъемлемой характеристикой его поведения и деятельности.

В этом возрасте происходит интенсивное развитие всех основных функций речи (фиксирующей, сопровождающей, познавательной, коммуникативной и регулирующей), а также освоение всех сторон языковой системы — семантической, грамматической, лексической и фонетической.

С учетом специфических особенностей дошкольников с нарушением интеллекта в программе выделяются коррекционные задачи обучения с целью развития у детей ориентировочно-поисковой деятельности и усвоения ими систем сенсорных эталонов, а также задачи, охватывающие все разделы коррекционно-развивающего воспитания и обучения в области формирования познавательной деятельности и дальнейшей социализации детей.

При этом основной смысл содержания различных разделов программы заключается в формировании возрастных психологических новообразований, которые способствуют становлению новых мотивов, побуждающих к различным видам детской деятельности: общению, игре, рисованию, лепке, аппликации и конструированию, трудовой деятельности.

Раздел программы «Познавательное развитие» имеет следующую структуру:

- сенсорное воспитание и развитие внимания;
- формирование мышления;
- формирование элементарных математических представлений;
- ознакомление с окружающим;
- развитие речи и формирование коммуникативных способностей;
- подготовка к обучению грамоте (развитие мелкой моторики, подготовка руки к письму и элементарное обучение грамоте).

Основные методы и приемы работы

по сенсорному воспитанию

Сенсорное воспитание — развитие у ребенка ощущений, восприятия, наглядного представления о предметах и явлениях окружающего мира — составляет существенное звено в развитии познавательной деятельности человека. Но сенсорные способности не даются человеку в готовом виде, ребенок рождается на свет с органами чувств. Но это лишь предпосылка для того, чтобы ребенок научился воспринимать все богатства окружающего мира. Задача сенсорного воспитания заключается в развитии поисково-ориентировочных действий (метод проб, примеривание, зрительная ориентировка); обеспечении усвоения детьми систем сенсорных эталонов; во включении в деятельность детей тех образов восприятия, которые у них уже сформировались.

В процессе восприятия у ребенка постепенно накапливаются зрительные, слуховые, двигательные, осязательные, вкусовые образы. При этом важно своевременно и правильно соединить сенсорный опыт ребенка со словом. Соединение того, что ребенок воспринимает со словом, обозначающим воспринятое, помогает закрепить в представлениях образы предметов, их свойства и отношения, что делает эти образы более четкими, стойкими, обобщенными.

Воспринятые образы восприятия, закрепленные в слове, можно вызывать в представлении ребенка и тогда, когда от момента восприятия прошло много времени, предмета уже нет перед ним, для этого нужно лишь его назвать.

Для того чтобы сенсорное воспитание умственно отсталых детей шло успешно, в их обучении нужно применять специальную методику. Прежде всего необходимо правильно сочетать словесные и наглядные методы обучения. В начале обучения нельзя применять изолированную устную инструкцию, потому что дети не понимают значения многих слов, особенно тех, которые обозначают действия, качества, свойства и отношения предметов, часто не понимают конструкции фразы или просто забывают инструкцию, «теряют» ее в процессе выполнения задания. Поэтому словесные методы обучения необходимо правильно, продуманно сочетать с наглядными и практическими методами. Вместе с тем сами эти методы должны быть правильно отобраны.

В работе с умственно отсталыми дошкольниками применяются действия по образцу и выбор по образцу, действия по подражанию, «жестовая инструкция», совместные действия взрослого и ребенка. Рассмотрим каждый из этих методов. При выборе по образцу ребенок из нескольких объектов

выбирает такой, как тот, который предъявляет ему взрослый. Например, перед ребенком лежат две цветные карточки — красная и желтая. Педагог, поднимая одну красную карточку, просит ребенка: «Дай такую же». При действиях по образцу ребенок воспроизводит предложенный ему взрослым образец, например, глядя на аппликацию, выполненную воспитателем, наклеивает на полоску бумаги чередующиеся круги и квадраты. Как воспитатель делал образец, ребенок при этом не видел. При действиях по подражанию ребенок, напротив, обязательно видит все действия взрослого и непосредственно повторяет их. Так, если ребенок строит дом по подражанию, он видит, как взрослый берет куб и ставит его на стол. Ребенок тоже берет куб и ставит его на стол. Потом взрослый берет треугольную призму и ставит ее на куб — получается дом. Ребенок тут же повторяет действия взрослого и тоже строит дом. Совсем другое дело, если ребенок строит дом по образцу: взрослый строит дом за экраном, а потом убирает экран, и перед ребенком предстает готовый дом. Чтобы построить такой же, ребенку нужно проанализировать образец, увидеть, что постройка состоит из двух частей, одна из них — куб, другая — треугольная призма. Он должен также выделить пространственные отношения элементов: куб внизу, призма наверху — и суметь их воспроизвести. А слабость мыслительных операций, анализа в частности, — характерная черта умственно отсталых дошкольников. Поэтому действия по образцу вначале недоступны малышам. Многим детям трудно также действовать по подражанию. В этих случаях взрослые должны производить свои действия медленно, поэтапно, чтобы ребенок успел увидеть все этапы действия. Но и при выделенном показе действовать по подражанию могут далеко не все дети. При затруднениях надо пользоваться указательным жестом, чтобы выделить нужный предмет, показать, куда его нужно передвинуть. Например, при постройке дома ребенок не действует по подражанию. Педагог указывает пальцем на «крышу» и говорит: «Возьми», потом показывает на стоящий перед ребенком куб и говорит: «Поставь сюда». Этот прием условно называется жестовой инструкцией. Если ребенок не действует и с помощью жестовой инструкции, следует воспользоваться методом совместных действий: взять руки ребенка в свои и вместе с ним выполнить требуемое действие.

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

Все занятия по сенсорному воспитанию на первых годах обучения должны проводиться не просто в игровой форме, а игровым методом. Что это значит? Предположим, педагог проводит занятие, цель которого — научить детей сличать парные предметы в пределах двух. Перед детьми нельзя поставить задачу научиться сличать парные предметы — это задача познавательная, учебная, а у детей еще не сформированы ни познавательные интересы, ни учебная деятельность. Эта задача должна существовать только для педагога. Перед детьми же должна быть поставлена совсем другая задача

— игровая. При этом деятельность детей должна быть так организована, чтобы в ходе ее выполнения ребенок обязательно должен был научиться сличать парные предметы. Для этой цели можно, например, провести игру «Найди свое место», детям раздать игрушки и точно такие же, парные, положить на стульчики. Дети «гуляют» со своими игрушками по комнате, маршируют под бубен. Педагог говорит: «Сядьте на свой стульчик, на котором лежит ваша игрушка». Каждый ребенок берет парную игрушку и находит по ней свой стульчик. Таким образом, для ребенка задача — найти свое место, а парная игрушка служит средством для достижения цели. Итак, у педагога цель одна — научить сличать парные игрушки, а у детей — другая. Детям должна быть предложена такая игровая задача, в которой достижение игрового результата ведет к усвоению программного материала.

Отметим специфику организации работы по сенсорному воспитанию.

Сенсорное воспитание осуществляется педагогом и воспитателями на всех занятиях, в процессе выполнения режимных моментов, в повседневной жизни, в различных видах детской деятельности.

Занятия по сенсорному воспитанию составляют часть фронтальных занятий педагога-дефектолога. Они могут проходить в виде игры с дидактическими игрушками (матрешками, пирамидками, кубами-вкладками и др.), дидактической игры, подвижной игры, игры с правилами, которая обеспечивает выделение свойств и отношений предметов. Занятие может также проходить в форме конструирования, лепки, рисования, требующих восприятия и воспроизведения свойств изображаемых предметов. В занятиях могут быть использованы приемы, характерные для кукольного театра. Наряду с этим могут проводиться занятия с раздаточным материалом типа настольных игр, например лото. Таким образом, формы работы весьма многообразны и позволяют педагогу, опираясь на непроизвольное внимание детей, создавать у них положительное эмоциональное отношение к самим занятиям и к предметам, с которыми они действуют. При этом предметы должны быть крупными, яркими, красочными. Постепенно в ходе занятий у детей формируется интерес к самим предметам и к деятельности с ними, а также элементы познавательных интересов.

Для правильной постановки сенсорного воспитания очень большое значение имеет вопрос о том, как педагоги и воспитатели оказывают ребенку помощь в процессе выполнения заданий, и об оценке действий детей. В этих вопросах нужно проявлять большую гибкость, осуществлять индивидуальный подход. Если ребенок может действовать по образцу, то его не следует задерживать на действиях по подражанию, если он может подражать и пользоваться жестовой инструкцией, то его надо учить выполнять задание по образцу. Но в случае, если ребенок выполняет задание по образцу неверно, то сразу же надо переходить к подражанию, а дальше — к жестовой инструкции или совместным действиям, чтобы потом снова

вернуться к подражанию и работе по образцу. Помощь, которую оказывают педагоги и воспитатели, не должна носить характер прямой подсказки, а должна быть основана на анализе условий выполнения заданий. Всюду, где успешность действий ребенка может быть проверена в деятельности, эту возможность следует использовать. Так, если ребенок при постройке гаража ставит кирпичик не на ту грань и гараж получается низкий, нужно, не делая ребенку замечаний до конца постройки, предложить ему поставить в гараж машину, для которой он его строил. Машина в гараж не войдет, и он вынужден будет его перестроить. Такая практическая проверка принесет ребенку гораздо больше пользы, чем оценка со стороны взрослого.

На первом году обучения необходимо создать условия для развития у детей зрительного внимания, подражания и запоминания. Чтобы привлечь внимание ребенка, педагог убирает из поля зрения все предметы, а для занятия подбирает яркие сюжетные игрушки. Например, для того чтобы дети научились выделять среди других игрушек куклу и запомнили ее, можно провести с ними игру «Ку-ку» (кукла появляется из-за ширмы на 2—3 секунды, затем исчезает, а затем появляется снова точно в том же месте. Дети начинают смотреть на это место над ширмой, ожидая появления куклы). В другой раз можно детям предложить игру «Найди свою игрушку». (Педагог раздает детям сюжетные игрушки и предлагает им поиграть с ними и запомнить свою игрушку. Дети играют со своими игрушками, а затем складывают их на стол, педагог накрывает их салфеткой. Через несколько секунд (5—10) педагог снимает салфетку и предлагает детям найти свои игрушки. Дети рассматривают игрушки, и каждый выбирает свою. Потом педагог подводит итог, уточняет действия детей: «Вова, у тебя была большая машинка, а это маленькая, ищи свою», «Катя, у тебя была кукла, правильно ты ее нашла», «Таня, у тебя была собачка, а это кошечка, ищи свою собачку» и т. п.)

Большое значение в развитии зрительного внимания имеют игры с перемещением предметов в пространстве. Перемещение должно производиться медленно, так чтобы дети могли проследить за движением игрушки. Здесь можно с помощью кукольного театра показать детям, как мышка прячется от кошки, как кошка убегает от собачки, как появляется Петрушка и знакомится с детьми и т. п. Зрительное внимание детей активизируется также в играх, в которых они должны запоминать местонахождение игрушек. Например: «Запомни, куда положили мяч», «Куда спрятался мишка?», «Найди колокольчик», «Где твой домик?» и др.

Параллельно с развитием зрительного внимания, подражания и запоминания надо учить детей воспринимать свойства и качества предметов (игрушек). При этом важно развивать у детей практическую ориентировку (метод проб) на свойства и качества предметов (форму, величину, целостное восприятие предметного изображения). На начальных этапах малыша необходимо научить таким действиям, при которых он мог бы понять, что от

умения ориентироваться на форму зависит результат его действия. Поэтому первые игры и упражнения должны быть основаны на практических действиях, опирающихся на форму или величину предметов. Ребенок может еще не выделять форму (или величину) зрительно и тем более не знать ее названия. Прежде всего его надо научить пользоваться методом проб при выполнении игровых практических задач. Для этого детям предлагаются следующие игры: «Прокати шарик», «Спрячь игрушку» (закрывать соответствующими крышками коробки разной формы), «Найди каждой игрушке свой домик» (опустить разные формы в свои прорези), «Где чей домик» (доски с пазами по типу доски Э. Сегена), «Спрячь шарик в ладошку» (спрятать в ладошки маленькие шары, выделив их среди больших), «Спрячь матрешку». Во всех этих случаях педагог дает возможность ребенку ориентироваться на результат своих действий и оценивать их: «Так», «Не так», «Получилось» или «Не получилось, попробуй еще», «Давай вместе поищем домик. Получилось».

Наряду с развитием зрительного восприятия необходимо уделять большое внимание развитию у детей осязающих и обводящих движений при узнавании предметов на ощупь. Для этого детям надо предлагать узнавать знакомые предметы, передвигая ладонь и пальцы по предмету: «Найди свою игрушку в мешочке», «Достань такую же игрушку», «Что в мешочке?», при этом ребенок должен опираться только на тактильный образец. После выполнения задания предмет, который ребенок достал из мешочка, сравнивается с образцом, и педагог подводит итог: «Такой», «Не такой», «Верно», «Неверно». В тех случаях, когда ребенок выполняет задание неверно, педагог обучает его, объясняет: «Запомни, что у тебя в руке». При этом надо дать возможность ребенку медленно ощупать предмет пальцами. В любом случае надо подвести ребенка к положительному выполнению задания, помочь ему найти в мешочке нужный предмет, дать ему возможность испытать ситуацию успеха.

В ходе развития у детей практической ориентировки на форму, величину предметов необходимо предлагать такие задания, где сочетаются разные виды чувствительности. Дети должны научиться различать или узнавать предметы или их свойства, опираясь на зрительное и тактильно-двигательное восприятие.

При развитии у детей ориентировки на цвет важным направлением работы на первом году обучения является формирование у детей умений сличать одинаковые предметы по цветовому признаку. Для этого их надо научить пользоваться методом наложения и приложения, оценивать результат своих действий: «Такой», «Не такой». Детям предлагают разнообразные дидактические игры, в которых они, выполняя игровую задачу, усваивают способы ориентировки. Например: «Найди цветок для бабочки», «Спрячь мышку в свой домик», «Привяжи ленточку к своему шарiku», «Помоги Незнайке собрать букет». Такого рода игры оказываются

доступными для умственно отсталых детей и вызывают у них интерес к сотрудничеству со взрослым, а в дальнейшем и к самому процессу обучения.

Большое внимание на первом году обучения необходимо уделять развитию слухового восприятия и слухового внимания. Развитие слухового восприятия осуществляется в двух направлениях: с одной стороны, развивается восприятие обычных звуков, с другой — восприятие речевых звуков, т. е. формируется фонематический слух.

Развитие восприятия неречевых звуков идет от элементарной реакции на наличие или отсутствие звука (фиксация) к их различению и восприятию, а затем к использованию в качестве сигнала к действиям, осмыслению.

Для этого детям предлагают дидактические игры, направленные на ознакомление со звуками окружающей действительности и формирование навыка дифференцированно реагировать на различные слуховые раздражители, вырабатывая разные двигательные реакции в ответ на звучание различных инструментов или бытовые шумы. Например: «Что гудит?», «Кто там?», «На чем играл зайка?», «Веселый Петрушка», «Клоуны» и др.

Кроме этих игр, детям предлагаются игры на развитие речевого слуха, где также надо проводить работу от различения и узнавания к восприятию и представлению, от слухо-зрительного восприятия к слуховому восприятию. Детям можно предложить следующие игры: «Кто как кричит?», «Кто в домике живет?», «Кто в гости пришел?», «Какая у меня игрушка?». Эти игры способствуют развитию у детей внимания к словам, произнесенным взрослыми, учат их прислушиваться к звукам человеческого голоса, различать слова с различным фонематическим составом.

Итак, на первом году обучения детей знакомят с предметами и игрушками как источниками звуков, с их названиями, функциональным назначением. Детей знакомят с таким свойством реальных предметов, объектов и явлений окружающей действительности, как звук, и учат связывать звук с его источником. Дети упражняются в звукоподражании, учатся реагировать на звуковые стимулы; при этом развиваются ориентировочно-исследовательские реакции на звуки, в речи фиксируются названия предметов и действий с ними.

Очень важно, чтобы во все занятия по развитию зрительного, тактильно-двигательного и слухового восприятия своевременно и правильно включалась речь. Педагоги должны пользоваться речью для организации деятельности детей, для привлечения их внимания к заданию. Взрослый также устно определяет задачу, которая ставится перед детьми. Так, если занятие проводится по подражанию, педагог говорит: «Делай так, как я», если ребенок должен работать по образцу, педагог произносит: «Дай такое же». После того как ребенок выполнит задание, педагог дает оценку

действиям ребенка: «Верно, ты поставил красный кубик на красный кубик» — или: «Неверно. У меня не такой кубик, возьми такой, как у меня».

К концу первого года обучения детям становится доступно восприятие отдельных предметов из общего фона; они с желанием сотрудничают со взрослым в процессе выполнения игровых задач на различение знакомых свойств и качеств предметов.

На втором году обучения важным направлением в работе является обучение детей дифференцированному восприятию внешних свойств предметов, формирование умения учитывать воспринимаемые свойства предметов в разнообразной деятельности: игре, конструировании, лепке, рисовании. В ходе занятий надо формировать у детей не только образы восприятия, но и образы представлений, т. е. учить запоминать предметы и их свойства и качества.

При целенаправленном сенсорном воспитании у детей необходимо формировать ориентировку на свойства и качества предметов, а именно формировать «практическое примеривание» как основной способ решения практических задач.

При развитии ориентировки на цвет большое внимание уделяется выделению цвета по слову и называнию основных цветов. Детям предлагают следующие игры: «Помаши своим платочком», «Найди свой домик», «Поймай ленточку», «Собери свои лепестки», «Посади матрешку в свой вагончик». Педагогам необходимо понять, что в ходе выполнения такого рода дидактических игр дети не только начинают ориентироваться на свойства и качества предметов, но и, самое главное, овладевают элементами учебной деятельности: они начинают понимать задачу, поставленную взрослым, усваивают способы выполнения этой задачи, учатся оценивать результат своих действий. А это, в свою очередь, способствует развитию у детей интереса к процессу обучения различным видам детской деятельности.

В процессе целенаправленного обучения на втором году обучения у детей формируется дифференцированное восприятие звуков окружающей действительности. Детей знакомят со свойствами звуков, учат сосредоточивать внимание на звуках, отличать определенный звуковой сигнал от других, различать свойства звуков, определять последовательность звучаний, состоящую из 2—3 звуков.

К концу второго года обучения дети могут называть некоторые внешние свойства и качества предметов, а также выполнять задания уже по речевой инструкции взрослого, включающей пространственные отношения между предметами.

На третьем году обучения центральной задачей сенсорного воспитания становится широкое включение восприятия в различные виды детской

деятельности. При этом в задачу третьего года обучения входит обучение детей действиям по образцу и анализу несложного образца. Большое место занимает соединение воспринятого со словом и формирование плана представлений.

В процессе занятий необходимо совершенствовать ориентировку детей на внешние свойства и качества предметов, а именно формировать зрительную ориентировку на форму, величину, цвет, пространственные отношения между предметами, целостное восприятие предметов и их изображений. Все эти задачи решаются в ходе проведения с детьми целенаправленных дидактических игр и упражнений. Также важен перенос усвоенных детьми знаний в различные виды их деятельности. Педагоги должны знать, что в процессе формирования зрительной ориентировки у дошкольников на внешние свойства и качества предметов нужно научить их пользоваться проверочными действиями — наложением и приложением. При этом детей надо учить выполнять задания и по образцу, и по речевой инструкции.

На третьем году продолжается работа по обучению детей сравнению звуков, формированию умения находить их сходства и различия, определять местонахождение и направление движения звука и его источника.

На четвертом году обучения выделяются задачи по формированию у детей целостных, систематизированных представлений о внешних свойствах предметов на основе обобщения образов восприятия и создания системных образов-представлений о предметах окружающей действительности.

Вначале детям предлагают производить выбор по образцу и группировку предметов по одному признаку (величине, цвету, форме), затем предлагают выделить признак самостоятельно. Ребенок должен понять, по какому признаку нужно группировать предметы. Например, в коробке находятся парные игрушки, разные по величине (две елочки, два грибочка, два домика, два колокольчика, две чашки, два блюдца, две корзинки, два платочка). Ребенку предлагают две матрешки — большую и маленькую — и говорят: «Раздай каждой матрешке свои игрушки». После того как ребенок выполнил задание, ему предлагают рассказать, какие игрушки он дал большой матрешке, а какие — маленькой. Важно, чтобы ребенок зафиксировал в речевом плане принцип группировки. Например: «Большой матрешке я дал большие игрушки, маленькой — маленькие игрушки». В другом случае эту же задачу, т. е. группировку предметов по величине, можно предложить в ином варианте. Детям предлагают две машины — большую и маленькую — и набор парных предметов (8 пар), которые могут быть помещены в эти машины. В целях усложнения задания детям предоставляется возможность разложить изображения парных предметов к образцам разного размера. Еще более трудная задача встает перед ребенком, когда он должен сменить основание группировки одних и тех же объектов. Например, одни и те же геометрические фигуры сначала группировать по цвету, а потом по величине

или форме. Во всех случаях принцип группировки должен быть закреплен соответствующим обобщающим словом. В предлагаемых заданиях нужно менять материал, образцы, картинки, ситуацию, чтобы дети каждый раз опирались не на память, а на образы-представления.

На четвертом году обучения проводится работа по формированию обобщенных представлений о предметах, явлениях окружающей действительности в совокупности их звуковых характеристик, происходит дальнейшее развитие слуховых представлений. И главное — детей учат действовать в соответствии со звуковыми сигналами и шумами, адекватно реагировать на звуковые стимулы, осмысливать свои действия, определять среди многих звучаний наиболее важные для безопасности в реальной жизни.

Коррекционно-педагогическая работа по ознакомлению со звуками окружающей действительности проводится как на фронтальных, так и на индивидуальных занятиях учителя-дефектолога, музыкального руководителя, воспитателя, а также в естественных условиях при организации прогулок, экскурсий, наблюдений, во время режимных моментов с широким использованием дидактических игр. Работа должна носить плановый и систематический характер.

Целенаправленная системная работа по сенсорному воспитанию позволяет сдвинуть сроки и увеличить темп сенсорного развития ребенка, преодолев многие отклонения в развитии восприятия умственно отсталых детей дошкольного возраста, значительно приблизив его к нормативному уровню. Кроме этого работа по сенсорному воспитанию оказывает существенное воздействие на весь ход психического развития ребенка, стимулируя развитие деятельности, мышления и речи.

Таким образом, развитие сенсорного восприятия и актуализация разнообразных представлений об окружающем мире лежат в основе формирования возрастных психологических новообразований и становления всех видов детской деятельности и поведения. Это тот базис, который постоянно должен развиваться и совершенствоваться на всех годах обучения и воспитания ребенка в дошкольном учреждении, в практических и продуктивных видах детской деятельности.

Основные методы и приемы работы

по формированию мышления

Первые мыслительные процессы возникают у ребенка в результате познания свойств и отношений окружающих его предметов, как в процессе

их восприятия, так и в ходе опыта собственных действий с предметами, в результате знакомства с рядом явлений, происходящих в окружающей действительности. Следовательно, развитие восприятия и развитие мышления тесно связаны между собой, и первые признаки развития детского мышления носят практический (действенный) характер, т. е. неотделимы от предметной деятельности ребенка. Эта форма мышления называется наглядно-действенной и является наиболее ранней.

Важной особенностью наглядно-действенного мышления является то, что способами преобразования ситуации служат практические действия, которые осуществляются методом проб. При выявлении скрытых свойств и связей объекта дети используют метод проб и ошибок, который в определенных жизненных обстоятельствах является необходимым и единственным. Этот метод основан на отбрасывании неправильных вариантов действия и фиксации правильных, результативных, что и выполняет роль мыслительной операции.

Педагогам важно помнить, что мышление начинает развиваться у ребенка в осмысленных, целенаправленных орудийных действиях.

У нормально развивающегося ребенка орудийная деятельность является ведущей уже в раннем возрасте. Промежуточным звеном между предметной и собственно орудийной деятельностью является период использования вспомогательных средств или предметов-орудий.

Со вспомогательными предметами дети знакомятся прежде всего в быту. Они берут машинку за привязанную к ней веревочку, насыпают песок совочком в ведро и т. д. Часто дети становятся свидетелями труда взрослых, например в тех случаях, когда при них вскапывают лопатой землю, моют пол шваброй, забивают гвоздь молотком и т. д. Нормально развивающиеся дети второго года жизни успешно используют в качестве вспомогательных предметов-орудий для притягивания к себе игрушки палку с крючком, палку с колечком, тесемку. Эти дети сравнительно легко справляются с задачей переноса способа, отработанного в одной ситуации, в другую, сходную, но усложненную ситуацию.

Умственно отсталые дети, поступающие в дошкольное образовательное учреждение компенсирующего вида, как правило, не могут самостоятельно догадаться использовать простейшие орудия, не умеют искать выход из положения, когда задание нельзя выполнить непосредственно рукой. Например, дети не могут использовать палку для сталкивания мяча там, где нельзя его достать рукой; они не догадываются использовать тесьму для приближения игрушки, которую также нельзя достать рукой.

Вместе с тем в условиях организованного развития наглядно-действенного мышления у дошкольников с нарушением интеллекта эти трудности могут быть в значительной мере преодолены. Для развития

наглядно-действенного мышления необходимо использовать не отдельные занятия с дидактическим материалом, а целую систему задач, которые были бы органически взаимосвязаны.

Вырабатывая у детей необходимый способ действия, педагог использует сочетание различных методов: постановку посильных задач, выделение принципа действия в словесной и наглядной форме с последующими совместными действиями. Показ необходимого действия педагог проводит медленно, при этом словесное объяснение должно быть кратким. Направляя по заранее продуманному пути практическую деятельность ребенка, педагог способствует формированию переноса принципа действия с одного орудия на другое, незнакомое, в новой ситуации. Необходимо осуществлять контроль за самостоятельным выполнением действий всеми детьми со вспомогательными предметами-орудиями. Индивидуальный опыт ребенка складывается в результате практики самостоятельных действий и подражания взрослому.

Подбор наглядных задач, направленных на формирование у детей наглядно-действенного мышления, основывается на принципе постепенности усложнения материала.

На первом году обучения необходимо создать условия для формирования предпосылок развития наглядно-действенного мышления: формирование целенаправленной орудийной деятельности в процессе выполнения практического игрового задания. Например, детям предлагают следующие игровые задания: «Спрячь игрушку» (надо засыпать маленькую игрушку чечевицей, пересыпая ее ложкой из коробки в таз), «Достань камешки из бассейна» (надо сачком достать из воды камешки), «Достань рыбок из аквариума», «Покатай матрешек в тележке» и др.

Наряду с этим у детей формируются обобщенные представления о вспомогательных предметах и орудиях фиксированного назначения. Для этого детям создают специальные ситуации, в которых они уже привыкли пользоваться вспомогательными предметами или предметами-орудиями. Например, детей сажают обедать, при этом специально не дают им ложек. Детям говорят: «Приятного аппетита», при этом дают время для того, чтобы дети сами обратили внимание, что у них нет ложек. В случаях, когда кто-нибудь из детей начнет есть руками, педагог его останавливает и говорит: «Ой, забыли раздать ложки. Надо попросить: «Дайте нам ложки. Суп надо есть ложкой». Другой пример: педагог приглашает детей в кабинет на занятие, на столах лежит счетный материал. При этом детские стульчики около детских столов отсутствуют. Педагог садится на свой стул и говорит детям: «Садитесь, будем заниматься». Важно дать возможность детям самим обнаружить отсутствие стульчиков, вызвать у них реакцию на то, что нужно принести стульчики. Если дети молчат, педагог говорит: «Что же вы не садитесь? Ой, да у вас стульчиков нет. Надо их принести, сидеть на

стульчиках удобно». Кроме того, детям можно предложить следующие игры или задания: «Покатай зайку», «Покорми мишку», «Испечем пироги», «Полей цветок» и др. Такого рода игры-занятия знакомят детей с тем, что в жизни человек пользуется вспомогательными предметами, и показывают им способы предметных действий. Важно научить детей выполнять сами предметные действия и осознавать их значение, вызывать у них интерес к самостоятельному выполнению практических задач.

Основными видами деятельности педагога являются: активизация эмоционального отношения детей к самостоятельным предметным и предметно-игровым действиям (при необходимости педагог использует совместные действия с ребенком, действия по подражанию), речевое сопровождение взрослым самостоятельных действий ребенка, положительная оценка взрослым собственных действий ребенка, организация наблюдений ребенка за действиями своих сверстников.

Наблюдения ребенка за действиями своих сверстников способствуют обобщению опыта действий. Для того чтобы сочетать индивидуальные занятия с наблюдением за действиями других детей и обобщением их опыта, надо организовывать занятия следующим образом: группа детей находится вне учебной комнаты с воспитателем. Педагог-дефектолог приглашает только одного ребенка и предлагает ему игровую задачу. После того как этот ребенок выполнит задание, он приглашает следующего, а сам садится и смотрит, как действует его сверстник. Постепенно по одному входят все остальные дети. Каждый выполнивший задание ребенок остается в помещении и наблюдает за действиями остальных детей. При этом педагог учит детей проявлять выдержку и не подсказывать сверстникам способ выполнения задания. В конце занятия педагог привлекает всех детей к словесному осмыслению и обобщению опыта действия. Все задания по формированию наглядно-действенного мышления надо проводить в игровой форме. Например, педагог учит детей использовать стул в качестве вспомогательного средства для доставания высоко лежащей игрушки. Перед детьми нельзя поставить такую задачу: научиться использовать стул в качестве вспомогательного предмета, это задача учебная. Эта задача стоит перед педагогом. Перед детьми ставится игровая задача, но предложена она так, чтобы в процессе ее выполнения ребенок обязательно догадался использовать стул. Так, можно предложить детям достать ключик, чтобы завести машинку. Педагог показывает ребенку заводную игрушку, а ключик находится высоко, так что, стоя на полу, ребенок не может его достать. Чтобы достать ключик, ребенок должен догадаться использовать стул. Для ребенка задача — достать ключик, а стул служит лишь средством для достижения цели. Таким образом, у педагога цель одна — обучающая, у детей другая — игровая. Детям должна быть предложена такая игровая задача, в которой усвоение программного материала является условием достижения игрового результата.

На втором году обучения основной задачей является формирование у детей способов ориентировки в условиях практической задачи и способов ее выполнения, использование способа проб как основного метода решения проблемно-практических задач. Этот способ ориентировки предусматривает выделение ребенком внутренних взаимосвязей между предметами, в отличие от ориентировки на внешние свойства и качества предметов, значимые при решении сенсорных задач.

Для этого детям надо предложить систему дидактических игр и упражнений и практических проблемных ситуаций, которая позволила бы постепенно формировать у них ориентировочно-исследовательскую деятельность, направленную на выяснение существенных связей и отношений между предметами в конкретной ситуации.

В процессе целенаправленных занятий надо познакомить детей с различными вспомогательными средствами или орудиями, со способами их использования в тех случаях, когда предмет-орудие специально не изготавливается и способ действия с ним не предусматривается. Ребенок выявляет внутренние связи между предметом-целью и предметом-средством в определенной ситуации и использует эти связи. Например, детям предлагают достать высоко или далеко лежащие игрушки (мяч, далеко закатившийся под шкаф, ребенок достает клюшкой; мешочек с игрушкой, находящийся на высоком шкафу, ребенок достает, используя скамейку; морковку из банки с водой ребенок достает вилкой, выбранной среди палочек) и др.

В процессе решения практических проблемных задач поэтапно надо включать собственные высказывания детей. На начальных этапах обучения речь педагога помогает ребенку действовать целенаправленно по отношению к заданию. Затем ребенок должен сделать отчет о своих действиях. При затруднениях надо организовать наблюдения ребенка за действиями своего сверстника при решении данной задачи и попросить его составить рассказ о сделанных им действиях. В дальнейшем дети должны будут рассказывать о своих предстоящих действиях в решении наглядно-практической задачи, т. е. у детей надо формировать элементы планирующей речи.

Таким образом, наряду с развитием ориентировочно-исследовательской деятельности необходимо формировать основные функции речи, что способствует становлению взаимосвязи между действием и словом. Это обстоятельство подготавливает предпосылки к развитию наглядно-образного мышления, так как слово помогает детям закрепить опыт действия, а затем и обобщить способ этого действия и оказывает влияние на появление образов-представлений.

На третьем году обучения основное внимание уделяется формированию наглядно-образного мышления, которое возникает в процессе сенсорного воспитания и продолжается в процессе формирования практической

деятельности на базе наглядно-действенного мышления. Наглядно-образное отражение окружающей действительности неразрывно идет с развитием речи. В методике по развитию наглядно-образного мышления детей важное место занимает формирование тесной связи между их практическим, жизненным опытом и наглядно-чувственными представлениями, а также отражение этой связи в речевых высказываниях, фиксирующих этот опыт и обобщающих его результаты.

В процессе формирования наглядно-образного мышления используются разнообразные методы: наглядные (показ, образец, наблюдение, зрительно-перцептивное обследование предметов, зрительное соотнесение), практические (практическое примеривание, дидактические игры и упражнения, сюжетно-ролевые игры, продуктивные виды детской деятельности), словесные (инструкция, беседа, стихотворение, сказка, рассказ, сообщение, объяснение и др.). Соотношение указанных методов на каждом этапе обучения определяется дифференцированно в соответствии с задачами обучения и возможностями детей. Наряду с этими методами используются следующие педагогические приемы: специально созданная практическая ситуация и фиксация практических действий в речи ребенка; наблюдение за действиями своих сверстников, а затем словесный отчет о последовательных действиях; припоминание; организация целенаправленных наблюдений за явлениями природы; беседа; сюжетно-ролевая игра; выбор и соотнесение иллюстраций с содержанием прочитанного текста; составление на фланелеграфе сюжета соответственно прочитанному тексту; составление рассказа по серии сюжетных картинок; отгадывание загадок и др.

Первые занятия по формированию наглядно-образного мышления тесно связаны с дальнейшим развитием наглядно-действенного мышления. Педагог учит детей использовать одни предметы в качестве вспомогательных средств (орудий) для доставания игрушек (предметов), при этом необходимо соотнести свойства и качества предмета-цели (игрушки) со свойствами предмета-орудия. Во всех этих задачах-играх ребенка учат объяснять свой выбор, чем и как он достиг цели, почему он использовал именно этот вспомогательный предмет или орудие. Рассказ или объяснение ребенку необходимы для того, чтобы он по-настоящему осмыслил свои действия, запомнил их и мог перенести способ действия на новую ситуацию.

Каждое задание дается по-прежнему в наглядном плане, где можно действовать и пробовать, а педагог в каждом случае настойчиво добивается от каждого ребенка самостоятельных активных действий. Лишь после выполнения задания ребенка просят рассказать, что он сделал, припомнив сначала все свои действия, как правильные, так и ошибочные. С помощью вопросов педагог помогает ребенку осмыслить свои действия, отделить правильные от неправильных, выявить причинную связь между действием и достигнутым результатом. Исходя из практического опыта ребенка необходимо формировать у него умения воспринимать изображенную на

картинке ситуацию как целостную, воспроизводить в знакомых ситуациях мысленное оперирование образами-представлениями.

На третьем году обучения важно формировать у детей целостное восприятие ситуации, изображенной на картинке, обучать их устанавливать как внешние, так и внутренние связи-отношения между изображенными предметами в ситуации, где предполагается динамическое изменение объектов. С этой целью детям надо предлагать ситуации, знакомые им из прошлого опыта, изображенные на картинках. При затруднениях необходимо создавать реальные ситуации и предлагать ребенку выполнить задание самому, а потом рассказать, как он это сделал. Здесь важна роль педагога, который должен направлять анализирующее восприятие ребенка, помочь ему устанавливать взаимоотношения, выявлять скрытые внутренние связи объектов между собой. Речь педагога за счет специально разработанных вопросов должна организовывать мыслительную деятельность ребенка.

Важно продолжить работу с детьми по совершенствованию взаимосвязи между образами восприятия событий и явлений и словами, их обозначающими. Детей учат воспринимать целостную ситуацию, изображенную на сюжетной картине или серии картин; анализировать ее состав, динамику изображенных событий, последовательность сюжета, устанавливать причинно-следственные взаимосвязи в ситуации; рассуждать и делать обоснованные выводы о ситуации, изображенной на сюжетной картине (серии картин); соотносить словесное описание с изображением на сюжетной картине; составлять описательные рассказы по картине (серии картин) с использованием опорных схем, на основе наблюдения и участия в играх-драматизациях; моделировать представленную на картине ситуацию на основе действий замещения и использования схематических изображений.

Целесообразным методическим приемом можно назвать «логический поезд», при использовании которого создаются условия, позволяющие детям установить причинно-следственные зависимости и обозначить их словами: «сначала», «потом», «затем», «в конце». Сначала «логический поезд» используется при описании серии последовательных событий, изображенных на картинках, затем его можно использовать при описании сюжетных картин и иллюстраций.

Именно на этом году обучения детей интенсивно знакомят с представителями различных профессий, с орудиями их труда, рассказывают о значении этих предметов в их профессиональной деятельности. Эти представления и знания формируются в ходе дидактических игр, в процессе отгадывания загадок, заучивания пословиц и поговорок.

В целях закрепления у детей образов восприятий о свойствах и качествах предметов с детьми проводятся специальные игры. Приведем пример такого рода задания на тему «Отгадай и нарисуй». Каждому ребенку предлагается мешочек с игрушкой или предметом. Чтобы правильно нарисовать то, что в

мешочке, надо внимательно выслушать загадку, отгадать ее и нарисовать отгадку. Педагог подходит к каждому ребенку, кладет мешочек с предметом и тихо говорит ему загадку, например: «Круглое, спелое, желтое, сочное, сладкое, можно есть» или «Круглый, катится, прыгает, можно бросать и ловить». Другому ребенку говорят: «Зеленый, длинный, растет на грядке, можно есть», третьему: «Зеленая, колючая, растет в лесу, приходит к нам на Новый год», четвертому: «Ползун ползет, иголки везет, живет в лесу» и др. В случаях затруднения педагог оказывает помощь: разрешает ребенку ощупать рукой предмет, находящийся в мешочке, и в это время повторяет ему тихо загадку. Когда дети нарисуют предметы, каждый из них выходит со своим мешочком и рассказывает другим детям свою загадку. Дети отгадывают, а потом ребенок показывает им свой рисунок-отгадку.

На этом этапе коррекционно-педагогической работы уделяется большое внимание развитию у детей процессов сравнения, обобщения, конкретизации, элементов суждения, умозаключения. Эти процессы особенно активно развиваются в таких дидактических заданиях, как «Ветреная погода», «Кошка и молоко», «Сломанная ветка», «Разбитая чашка», «Ранняя весна», направленных на установление причинно-следственных зависимостей, последовательности событий, изображенных на сюжетных картинках.

На четвертом году обучения наряду с развитием наглядно-действенного и наглядно-образного мышления необходимо проводить целенаправленную работу по формированию элементов словесно-логического мышления. В процессе целенаправленной коррекционной работы ребенка учат устанавливать временные, причинно-следственные связи и зависимости. Детей надо обучать рассуждать, выделять существенное и второстепенное, объединять предметы на различных основаниях, видеть в предметах разные их свойства, замечать относительность границ между отдельными группами явлений и объектов.

В ходе занятий используются следующие приемы: сравнения, обобщения, противопоставления, аналогии, установление связей между явлениями и объектами природы, классификация и систематизация известных фактов, формулирование выводов в виде суждения и умозаключения.

Формирование элементов логического мышления осуществляется в разных направлениях: детей учат осуществлять перенос усвоенных знаний и умений из знакомых ситуаций в новые, подводят их к первым обобщениям, учат определять последовательность событий, выделять их простейшую причинную зависимость. Эта работа на первом-втором годах обучения ведется в основном в рамках сенсорного воспитания, в процессе которого детей учат выделять свойства предметов, группировать предметы по определенному свойству, осуществлять перенос усвоенных знаний и умений со знакомыми предметами и в знакомых ситуациях на новые, незнакомые.

Одним из наиболее важных этапов развития логического мышления является овладение приемом классификации.

Первые занятия этого типа проводятся в ходе сенсорного воспитания. В процессе занятий по формированию мышления педагог продолжает работу по выделению внешних, хорошо видимых свойств объектов и обобщению их по выделению этих свойств. Дети производят группировку предметов по образцу.

При этом количество образцов может быть увеличено до четырех (все основные цвета, форма, величина). Педагог также предлагает детям задания на группировку предметов по их предметной отнесенности. В качестве образцов могут быть использованы кораблик и легковая машинка, а раскладываются при этом лодки, кораблики, пароходы и т. д. и разного типа машины — легковые, грузовые разной величины и цвета. Главное в этом процессе то, чтобы ребенок сам выделил основание группировки, т. е. например, глядя на образцы (круги разного цвета), ребенок должен понять, что предметы надо группировать по предметной отнесенности. Только определение основания группировки и является подлинным мыслительным процессом.

Само же раскладывание предметов в большей степени требует организации деятельности мышления. Поэтому ни в коем случае не следует говорить ребенку: «Положи сюда красные, а сюда зеленые» или же «Сюда машины, а сюда то, что плавает». Еще более сложной мыслительной задачей оказывается смена оснований группировки. Что это значит? Рассмотрим на примере. Предложим детям раскладывать разные геометрические формы по цвету. В качестве образцов лежат красные, зеленые, синие, желтые круги. Затем педагог кладет перед ребенком другие образцы: белый круг, белый квадрат, белый треугольник — и предлагает те же геометрические формы. Ребенок должен посмотреть на образцы и понять, что теперь те же объекты надо разложить по-другому, т. е. по форме.

После того как ребенок выполнил все задания, педагог спрашивает его, указывая на разложенные перед ним фигуры: «Что ты положил сюда? (Круги или все круглое.) А сюда? (Все квадратное.) А сюда? (Все треугольное.)» Если ребенок не может ответить на вопрос самостоятельно, педагог ему помогает. А затем говорит: «Правильно, ты сюда положил круги, сюда — квадраты, а сюда — треугольники. А в первый раз как ты разложил фигурки?»

Педагог раскладывает перед ребенком цветные образцы — красный, синий, зеленый и желтый круги. Ребенок, вспоминая, говорит: «Сюда я положил все красные фигурки, а сюда — все синие» и т. д.

Задача педагога заключается в том, чтобы помочь ребенку осмыслить то, что он сделал, и выразить основание классификации в словесном плане, подвести его к словесным обобщениям.

На четвертом году обучения основное внимание уделяется формированию у детей умений устанавливать взаимосвязь между их практическим жизненным опытом и наглядно-чувственными представлениями, отражать эту связь в речи и представлять ее в мысленном плане. Детей необходимо продолжать учить устанавливать последовательность событий, выделять причинно-следственные отношения на основе наглядного изображения ситуации. Важно научить их определять предполагаемую причину событий и прогнозировать последствия ситуации на основе оперирования образами-представлениями; отражать в речи описание прошлых и предполагаемых в будущем событий; классифицировать события по признаку последовательности, по тематическому признаку. Этому способствует составление рассказов по представлению, с опорой на реальные жизненные события, свидетелями которых стали дети.

Нужно научить детей соотносить иллюстрацию с ее словесным описанием: сначала подробным и соответствующим ей в малейших деталях, затем несколько отличающимся — с целью определения имеющихся несоответствий.

При обучении детей умению выполнять изобразительные и конструктивные сюжетные работы по словесному описанию, по представлению акценты делаются на точности воспроизведения специфических характеристик предметов и явлений, на обосновании причинно-следственных зависимостей, а в последующем — на передаче настроения, эмоционального состояния человека.

Дети с удовольствием принимают участие в режиссерских сюжетно-ролевых играх, в играх-драматизациях. Целенаправленное обучение детей планированию развертываемого замысла, подбору сказочных персонажей; организация необходимой по сюжету обстановки; использование в игре символов и знаков, позволяющих моделировать ситуацию и перспективы ее развития, создают условия для формирования мыслительных и творческих компонентов в познавательной деятельности детей.

Занятия по формированию мышления должны создать у детей ориентировку в наглядно-бытовых ситуациях, предоставить им возможность самостоятельно действовать в пределах этой ситуации, сделать их представления об окружающем более обобщенными и систематичными, развивать у них основы логического мышления. Таким образом, занятия по формированию наглядно-действенного, наглядно-образного и элементов словесно-логического мышления являются важной составной частью

подготовки умственно отсталых детей к школьному обучению и последующей социализации.

Основные методы и приемы работы

по формированию элементарных количественных представлений

Программа по формированию математических представлений построена с учетом онтогенетического хода развития мыслительных действий, базирующихся на развитии восприятия количественного признака окружающей действительности. Определение содержания и методов формирования элементарных количественных представлений осуществлялось с учетом особенностей и возможностей психического развития умственно отсталых дошкольников.

Коррекционная работа направлена на развитие восприятия и формирование перцептивных действий — проб, примеривания, зрительного соотнесения; затем постепенно осуществляется переход к формированию умственных действий, выполняемых в развернутом наглядном плане. Ребенок упорядочивает, преобразовывает, сравнивает множества, что очень важно для развития мышления и познавательной деятельности в целом.

На первом году обучения важно создать условия для накопления детьми опыта практических действий с дискретными (предметами, игрушками) и непрерывными множествами (песок, вода, крупа). В процессе активных действий с предметами и непрерывными множествами дети учатся выделять и различать предметы по количественному признаку.

На этом этапе обучения важно учесть первоначальное отсутствие у дошкольников данной категории всякого интереса к познавательным задачам, что нередко проявляется и в негативном отношении к занятиям. Поэтому педагогу необходимо прежде всего создать положительное отношение к себе — своим эмоциональным отношением, вниманием, заботой, доброжелательностью и расположить детей к занятиям. Вначале детям предлагаются доступные игровые задания, затем постепенно более сложные, но посильные для них. Например, на магнитной доске ребенок (при постоянной стимуляции со стороны взрослого) выкладывает множество крупных фигур-елочек (в пределах 6), затем предлагается взять одну из них в руку, спрятать ее в кулачок. После этого взрослый спрашивает: «Покажи: где много елочек. А где одна? Правильно, вот одна. Спрячь ее в своей ладошке. А теперь покажи, где много елочек. Молодец. Возьми себе много елочек в

ладошки. Сколько елочек у тебя сейчас в ладошках?» Это задание предъявляется ребенку несколько раз подряд на разном материале.

При построении занятий необходимо учитывать основные методические принципы обучения умственно отсталых детей: игровая форма обучения; смена видов деятельности; доступность и повторяемость программного материала; обеспечение переноса полученных знаний и умений в новые условия.

На начальном этапе обучения умственно отсталых детей в качестве методического приема рекомендуется использовать совместные действия, а затем добиваться подражания детьми действиям взрослого: ребенок видит все действия педагога и повторяет эти действия вслед за ним.

При формировании у детей ориентировки на количественный признак важно научить их выделять количество как особый признак предметов, отвлекаясь от других признаков (цвета, величины, формы, пространственного расположения). Для этой цели на занятиях детям при выделении одного, двух или трех предметов предлагаются игрушки, разные по цвету, назначению (матрешки, грибочки, елочки, домики и т. д.) и размеру.

После того как дети научатся выделять количество как признак по подражанию, можно переходить к действиям по показу, а затем по образцу. Например: у педагога на столе и перед каждым ребенком лежит кучка однородных одинаковых предметов. Педагог за экраном берет один предмет и, показывая его из-за экрана детям, предлагает взять столько же. При выделении предметов по образцу ребенок не видит действия педагога, а видит только результаты этого действия. Педагог дает детям разные образцы — «два», «один», «три», каждый раз предлагает детям соотнести их предметы с количеством, имеющимся в образце, требуя от них словесного обозначения определенного количества.

Только после того как дети научатся четко брать 1, 2, 3 предмета по подражанию, показу и образцу, детей учат выделять определенное количество — «один», «два», «три» по словесной инструкции («дай один», «возьми два», «принеси три» — выбор из множества).

Если ребенок не смог выполнить задание по словесной инструкции, следует вернуться на уровень действий по образцу с названием соответствующего числа, а затем снова переходить к выполнению задания по словесной инструкции. Следует учитывать, что умственно отсталые дети приходят в дошкольное учреждение почти без речи и с недостаточным ее пониманием, поэтому речь педагога должна быть понятна детям, а их ответы могут носить и невербальный характер: ребенок может вначале показать ответ на пальцах, а потом обозначить это количество словом. В этих случаях ребенок правильно усваивает слова, обозначающие количество.

После того как дети научатся выделять из множества (1, 2, 3) предметы по подражанию, образцу и слову, зрительно выделять и определять количество в пределах трех, т. е. соотносить предметы по количеству, можно приступать к обучению пересчету предметов с названием итогового числа. Здесь главное внимание должно быть обращено на то, чтобы ребенок понимал, что итоговое число определяет все количество предметов, а не является обозначающим последнего числа. Обязательно нужно вводить в словарь детей слова «сосчитай» и «сколько». Для пересчета педагог выставляет на стол по одной игрушке, пересчитывает их, обводит все количество рукой и называет итоговое число. Постоянное поддержание интереса детей к занятиям в специальных дошкольных учреждениях является особенно важным дидактическим принципом. Исходя из этого, рекомендуется, особенно в начале обучения, строить занятия в виде игры. Нужно расширять понимание у детей речевой инструкции, связанной с математическими представлениями (слова «посчитай», «сколько», «больше», «меньше», «поровну», «столько-сколько»).

Наряду с количественными представлениями у детей формируется ориентировка в пространстве. Детей учат ориентироваться в схеме собственного тела, определять положение того или иного предмета по отношению к себе, понимать вопросы («Что лежит впереди тебя?») и отвечать на них. Ребенок должен назвать предмет, находящийся перед ним (сзади, вверху или внизу), или указать на него. Чтобы научить дошкольников располагать предметы относительно себя, надо использовать действия по подражанию и учить называть пространственное расположение предмета по отношению к себе, используя слова «вверху», «внизу», «впереди», «сзади». В дидактических и подвижных играх детей учат двигаться в заданном направлении по подражанию и словесной инструкции (вперед, назад), определять в своих словесных высказываниях направление движения от себя.

На втором году обучения дошкольники учатся сравнивать по количеству непрерывные множества (в большом ведре больше песка, в маленьком — меньше, в одинаковых — поровну); преобразовывать дискретные и непрерывные множества путем уравнивания, уменьшения и увеличения их количества. Важно подвести детей к пониманию того, что если добавить, то станет больше, а если убрать (убавить), то станет меньше. Обучение преобразованию множеств нужно начинать с выполнения детьми действий по показу и словесному объяснению педагога (например: на столе стоят 3 вагончика и 2 матрешки. Педагог дает инструкцию: «Вова, посади матрешек в вагончики. Что ты сделал? Каких игрушек меньше? Каких больше?»).

Продолжая учить детей составлять две равные по количеству группы предметов, целесообразно использовать прием наложения. При этом дошкольников учат раскладывать предметы слева направо, точно один на один («Посади каждую бабочку на цветочек. Сколько бабочек, столько и цветочков»). После этого нужно использовать прием приложения:

раскладывать предметы слева направо, точно один к одному, понимать смысл выражений «столько, сколько», «поровну». «Сколько елочек — столько и грибочков», «Сколько зайчиков — столько и морковок, зайчиков и морковок поровну».

Детей учат сравнивать две равные и неравные группы предметов, выясняя, каких предметов больше, меньше или поровну, используя приемы наложения и приложения. Важно подвести детей к пониманию того, что если в одной из групп не хватает одного предмета, значит, их меньше, если есть лишний предмет, значит, больше. При этом надо использовать тактильное и зрительное восприятие как практический способ проверки. А сочетание слуховых и двигательных представлений позволит укрепить связи между слуховым и тактильным анализаторами и закрепить обобщенные количественные представления.

Обучение счетным операциям следует начинать с операций объединения (сложения), а затем переходить к операциям разъединения (вычитания). Рекомендуется использовать для этого специально созданные ситуации и различные игры. Для счетных операций можно использовать большие картонные картины, на которых изображено или дерево, или пруд, или большая корзина. На картине сделаны прорези, куда вставляются (соответственно сюжету) маленькие картинки: или птички, или рыбки, или яблоки, или груши и т. д. Например, педагог называет два числа, и ребенок вставляет маленькие картинки в соответствующие прорези или убирает их и называет результат действий.

После того как все дети научатся производить операции сложения и вычитания (в пределах трех) с открытым результатом, рекомендуется переходить к действиям сложения и вычитания с закрытым результатом. Хотя действие с предметом педагог производит на глазах у детей, но результат этого действия он закрывает, и требуется назвать сумму по представлению. После усвоения действий объединения можно переходить к действиям разъединения, используя аналогичные приемы. Работа с детьми данной категории требует большого количества упражнений, повторений, но эти повторения не должны быть однообразными. Они проводятся на разном материале, в различных игровых и жизненных ситуациях, в разном оформлении. Живая игровая форма делает эти повторения интересными. Задача педагога — спланировать работу так, чтобы и на занятиях, и в быту, и на прогулках использовались математические знания детей.

Усложняется содержание работы по развитию пространственной ориентировки. Дети овладевают умением устанавливать пространственные отношения между объектами, располагать один предмет относительно другого (безотносительно к собственной позиции), что требует от ребенка способности мысленно занимать позицию другого объекта.

На занятиях нужно учить детей определять левую и правую стороны тела. Сначала учат определять, где левая сторона (ориентируясь на свой чувственный опыт — биение сердца), а где правая; затем — выделять левую и правую руку (ориентир на зрительную опору — красная ленточка на левую руку). Закрепляется умение располагать предметы слева и справа относительно себя (по подражанию и образцу) и двигаться в заданном направлении. В процессе обучения нужно учитывать, что дети зеркально воспринимают образец действий педагога («Поднимите правую руку») и образец расположения предметов («Поставьте матрешку слева»).

На третьем году обучения появляется новое направление: формирование простейших измерительных навыков. Дети учатся измерять, отмерять и сравнивать протяженные, сыпучие и жидкие тела с помощью условной мерки. Например, детей учат определять, сколько стаканов воды в лейке, ложек риса в тарелке, измерять длину или ширину стола с помощью бруска (длина бруска должна быть не менее 10 см). Нужно научить соотносить каждое действие меркой с предметом-меткой (например, счетными палочками). Отсыпая одну ложку риса, ребенок откладывает одну счетную палочку. Затем на основе счета палочек определяет количество ложек риса в тарелке. Первоначально все действия выполняются по подражанию, при необходимости используются совместные действия.

Детей также учат осуществлять счет и различные операции с разнообразными множествами (на пересчет, сравнение, преобразование) в пределах 5; решать арифметические задачи на наглядном материале в пределах 5, по представлению и отвлеченно в пределах 4; анализировать пространственные отношения частей одного предмета, ориентироваться на листе бумаги. Например, детям предлагают следующие задания: вверху листа бумаги положить голубые точки, а внизу расположить зеленую травку; слева выложить красные кружочки сверху вниз, а справа — синие. В речевом плане обязательно нужно закрепить использованные слова — «вверху», «внизу», «слева», «справа».

На занятиях у детей закрепляется умение отсчитывать заданное количество предметов из множества в пределах 5, продолжают формировать представления о сохранении количества. Детей учат определять отношения между смежными числами, осуществлять счет в прямом и обратном порядке и счет от заданного до заданного числа на основе пространственного моделирования числа и без наглядности.

В этом возрасте у детей совершенствуются умения решать арифметические задачи на объединение и разъединение в пределах 5. Для этого используются задачи-иллюстрации: действия осуществляются с моделями предметов, счетным материалом, а также на основе серии последовательных картинок, с помощью счетного материала.

На занятиях по математике и в свободное от занятий время нужно проводить с детьми сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием, такие как «Магазин», «Автобус» и др. (тематику игр согласовывать с разделом программы «Обучение игре» и «Ознакомление с окружающим»). Такого рода игры-занятия способствуют переносу полученных детьми математических представлений в новую ситуацию, дают возможность практически использовать, закреплять и уточнять имеющиеся знания и умения.

На этом же году обучения детей упражняют в сравнении двух групп предметов по их количественному признаку с использованием различных способов проверки: приложение, подкладывание, соотнесение, переливание, пересыпание и пересчет.

Детей учат сравнивать множества на основе пересчета двух групп предметов, как реальных, так и изображенных на картинках. Во втором случае приложение как способ проверки использовать нельзя, поэтому надо учить детей использовать предметы-метки: на каждый изображенный предмет ставить маленькую фишку, затем, сравнивая путем приложения количество меток на одной и другой картинке, проверить правильность своего ответа. С целью проверки можно использовать и прием попарного соединения картинок, когда ребенок карандашом соединяет каждый предмет одной картинки с одним предметом другой картинки («Сколько шариков, столько и веревочек»).

Также необходимо упражнять детей в счете множеств, воспринимаемых на слух (звуки), на ощупь (предметы); учить их вести счет движений. Сопоставлять по количеству предметы и звуки, предметы и движения, звуки и движения в пределах 5.

При обучении детей приемам сравнения нужно ввести понятия «больше», «меньше», «поровну», «одинаково». К этим понятиям дети подводятся через практическую деятельность. Предлагая детям задания, можно спросить: «Подумай, как можно сделать, чтобы грибочков стало больше? Проверь. А как по-другому можно сделать? Проверь».

Некоторых детей можно познакомить с образованием числа 6. Их учат пересчитывать предметы и изображения предметов на картинках в пределах 6 при одинаковом и разном их расположении, соотносить количество предметов с количеством пальцев. При этом совершенствуются способы проверки и приемы сравнения количеств двух групп предметов — путем приложения, попарного соединения картинок (предметов).

Важно научить детей использовать ладонь в виде арифметических знаков $<$, $>$. Подвести их к пониманию того, что раскрытая часть ладони указывает на большую по количеству группу предметов, а сжатая в кулак — обозначает малое количество. При сравнении групп предметов, изображенных на доске,

на картинках, нужно положить ладонь раскрытой частью к большей количественной группе предметов и обвести ее мелом или карандашом.

Детей упражняют в преобразовании множеств. Их учат отсчитывать заданное количество предметов из множества, определять отношения между смежными числами. После этого дети могут легче овладевать счетом в обратном порядке и счетом от заданного до заданного числа. Для этого используются разнообразные дидактические игры: «Вверх по лесенке и обратно», «Вагончики», «Зайка скачет по пенечкам».

На третьем году обучения детей знакомят с порядковым счетом. Начинать это знакомство лучше со счета детей, стоящих в ряду. Так, им можно посчитать, на каком месте стоит Вова, на каком месте стоит Ира. Важно научить их понимать вопрос: «Какой по счету?» и отвечать на него.

Третий год завершается обучением детей умению решать арифметические задачи на нахождение суммы и остатка в пределах 6. Надо учить их демонстрировать действия, о которых говорится в задаче, моделировать ее содержание на наглядном материале. Создавать рисунки к тексту задачи, внося изменения в рисунок в соответствии с арифметическим действием. Например: «На поляне росло 4 грибочка. Прошел дождь. После дождя выросло еще 2 грибочка. Сколько всего грибочков растет на поляне?» Дети рисуют 4 грибочка, затем подрисовывают еще 2. Умение решать задачи отвлеченно закрепляется в пределах 5.

В старшем дошкольном возрасте на четвертом году обучения умственно отсталые дошкольники овладевают математической знаковой системой, умениями моделировать, выполнять арифметические действия с числами, самостоятельно придумывать арифметические задачи.

Важно научить детей пользоваться условными символами и знаками при решении арифметических задач, примеров, определении равенства и неравенства двух множеств, составлении схемы-плана расположения предметов и др. В течение четвертого года обучения их знакомят с цифрами в пределах 5 (некоторых — в пределах 7), арифметическими знаками «+», «-», «=» (более сильных детей еще и «<», «>»). Под воздействием целенаправленного обучения дети учатся ориентироваться на странице тетради: отсчитывать клеточки, проводить линии, записывать цифры и арифметические знаки. Подчеркнем еще раз: сначала вводится работа со множествами, затем дети осваивают количество, и только после этого вводится цифра. Путем специальных заданий дети упражняются в закреплении образа цифры за определенным количеством предметов. При этом дети седьмого года жизни должны повторить все изученное за предыдущие годы обучения.

При первом ознакомлении с цифрами дети упражняются в выполнении действий в пределах 3. Они учатся узнавать цифры путем зрительного и

обязательно-двигательного обследования (для этого используется Монтессори — материал «Цифры из шершавой бумаги»); соотнесения цифр с количеством предметов. При закреплении представлений о составе чисел в пределах 3 ($2 (1 + 1)$ и $3 (1 + 1 + 1, 2 + 1, 1 + 2)$) используется также Монтессори — материал «Башня из разноцветных бусин», «Числовые штанги» и числовые карточки. На основе действий с этими материалами важно формировать у детей представление о том, что большее число можно составить из меньших или разложить его на меньшие числа.

В дальнейшем детей знакомят с арифметическими знаками «+», «-», «=» и подводят их к пониманию того, что знак «-» означает уменьшение множества и ставится тогда, когда убавляют ряд элементов из множества; знак «+» означает увеличение множества и ставится тогда, когда добавляют ряд элементов к множеству; знак «=» означает равенство двух множеств.

Постепенно детей учат решать арифметические задачи на нахождение суммы и остатка в пределах 6—7 на наглядном материале. Нужно научить детей проводить элементарный анализ задачи, обращая внимание на слова «условие» и «вопрос», создавать рисунки к тексту задачи, решать задачи с открытым и закрытым результатами. При этом можно использовать фланелеграф, магнитные доски, доски с вкладышами. Решать задачи нужно по представлению и отвлеченно в пределах 5—6.

Нужно научить детей выполнять арифметические действия с предметными изображениями, используя карточки со знаками (например: 2 яблока + 1 яблоко = 3 яблока); решать примеры на основе усвоенного состава числа, используя карточки с изображением цифр и арифметических знаков.

Под влиянием обучения у детей продолжает совершенствоваться ориентировка в пространстве. Здесь важно формировать умения анализировать пространственные отношения частей одного предмета (что внизу, что справа и т. д.), называть форму частей предмета, ориентироваться на листе бумаги. Например, у дома крыша треугольная и находится она вверху, квадратное окно — спереди, прямоугольные двери — справа, а крыльцо — слева; внизу у дома пол. Необходимо помнить, что формирование математических представлений в подготовительной к школе группе осуществляется во взаимодействии с другими видами деятельности, и прежде всего с изобразительной, конструктивной и игровой. Так, например, изображая дом, нужно не только правильно разместить все его части, но и грамотно расположить его на листе бумаги, отнеся к изображению земли на ней или к нижнему краю листа бумаги.

Закрепляя умение решать задачи, можно предложить использовать детям «вопросный план» педагога и действия с игрушками; также можно предложить составлять задачи по серии последовательных картинок. Важно учить детей формулировать условие и ставить вопрос, отвечать на вопрос

задачи. Решать задачи по представлению дети учатся в пределах 7, а отвлеченно — в пределах 5.

Ориентировка в пространстве продолжает развиваться в направлении действий по словесной инструкции. Детям предлагают следующие дидактические игры: «Найди спрятанную игрушку», «Принеси мяч», «Отнеси игрушки на место», «Найди половинку картинки». В подвижных играх детей учат выполнять определенные движения по словесной инструкции, осуществлять смену направления движения по словесной инструкции («Иди вперед, поверни налево, поверни направо», «Сделай два шага вперед. Сделай один шаг влево»). На занятиях закрепляется умение детей ориентироваться в тетради (в крупную клетку). Педагог предлагает следующие задания: «Покажи верхний левый угол. Отсчитай вниз три клеточки, поставь точку. От этой точки отсчитай вправо четыре клеточки, поставь точку. Соедини точки линией» и т. п.

Занятия по математике проводятся педагогом-дефектологом 2 раза в неделю. Работа ведется по очереди с двумя небольшими подгруппами детей по 5—6 человек. Одна возрастная группа (10—12 человек) делится на две подгруппы в соответствии с уровнем развития детей. Можно условно выделять более сильную и более слабую подгруппы детей. Однако это выделение требует и дифференциации в содержании материала, в методах и приемах. Если слабая подгруппа действует по подражанию, то сильная может выполнять задания по показу или по образцу.

Содержание работы педагога-дефектолога требует тесной связи с работой воспитателя с детьми на прогулках, экскурсиях, во время выполнения режимных моментов, трудового воспитания, на занятиях по рисованию, лепке, аппликации, конструированию для закрепления и расширения математических представлений.

Основные методы и приемы работы

по формированию представлений об окружающей действительности

Ознакомление детей с окружающим миром — важный раздел образовательно-воспитательной работы дошкольного учреждения. Богатство представлений о явлениях природы и общественной жизни, о мире предметов и вещей, созданных руками человека, имеет существенное значение для умственного и нравственного развития, для формирования личностных качеств ребенка. Представления об окружающем мире влияют на содержание игр детей, на их общение со сверстниками и взрослыми. Чем

ярче впечатления детей, тем больше они знают, тем интереснее и богаче их жизнь, тем вернее они отражают действительность в продуктивных видах деятельности.

Проведение занятий по ознакомлению с окружающим базируется на основных принципах дидактики, важнейшими из которых являются: доступность материала и его близость к опыту ребенка, систематичность, последовательность, научность. Соблюдение этих принципов в построении коррекционно-развивающей работы обеспечивает ребенку понимание связей и отношений между предметами и явлениями окружающего мира.

В процессе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности у детей формируется целостное восприятие и представление о них. Данное направление работы обеспечивает положительную динамику умственного развития детей лишь в том случае, когда дошкольникам даются не отдельные знания о предмете или явлении, а целостная система знаний, отражающая существенные связи и зависимости в той или иной области.

На занятиях по ознакомлению с окружающим обогащается чувственный опыт ребенка: он учится смотреть и видеть, слушать и слышать, осязывать и осязать. Обогащение чувственного опыта неразрывно связано с развитием чувственного познания — ощущений, восприятия, представлений. Формируя адекватные представления об окружающем, у детей создается чувственная основа для речевых обобщений.

Основными методами обучения являются наблюдение, фиксация и обобщение взрослым опыта действий детей с предметами окружающего мира, с объектами живой и неживой природы; экскурсии, дидактические игры; специальная организация детского опыта; чтение художественной литературы, использование иллюстративно-наглядных пособий, демонстрация кино- и видеоматериалов.

По данному разделу программы выделяются направления работы по ознакомлению детей:

- с явлениями социальной жизни;
- с предметным миром, созданным человеком;
- с природой (живой и неживой);
- с явлениями природы.

Каждое из этих направлений имеет свою специфику, знакомит детей с определенным типом свойств, связей и отношений, специфических для данной области действительности.

Ознакомление с явлениями социальной жизни вводит детей в мир человека и его социальных отношений. Также на занятиях формируются представления о человеке как о целостном организме, о строении его тела, об основных функциях организма, о видах деятельности человека, его чувствах и взаимоотношениях в социуме. Таким образом, ребенок приобщается к нормам поведения в человеческом обществе, приобретая опыт базовых общечеловеческих ценностей.

В процессе ознакомления с предметным миром, созданным руками человека, у детей формируются представления о функциональном назначении основных предметов, окружающих ребенка, и способах действий с ними.

В процессе ознакомления с природой у детей формируются представления о живом и неживом мире, о взаимосвязи и взаимозависимости объектов и явлений природы. Особое внимание обращается на зависимость жизни и деятельности человека от природных условий в постоянно меняющейся природной среде. Детей учат видеть и понимать реальные причинно-следственные зависимости. При этом большое внимание уделяется экологическому воспитанию детей.

В процессе коррекционно-развивающего обучения с детьми проводятся занятия, которые называются «Ознакомление с окружающим и развитие речи», «Социальное развитие и ознакомление с окружающим». Эти занятия по тем задачам, которые на них решаются, по уровню постановки целей и по методическому оснащению носят интегрированный характер. Однако при планировании таких занятий должны быть четко определены не только общие, но и специфические задачи по каждому разделу. Например, при прохождении темы «Домашние животные. Кошка» целью ознакомления с этим объектом является расширение и уточнение чувственного опыта детей (дети должны понять, что кошка — это животное с типичным строением тела; ощутить, что она пушистая, теплая, мягкая; знать, что она ловит мышей, лакает молоко и спит в теплом месте, и на этой основе дети должны уметь осуществить выбор кошки из ряда других животных). В развитии речи детей по этой же теме ставятся задачи зафиксировать в речевых высказываниях воспринятые свойства объекта, выделив необходимый вербальный минимум, значимый для словесной характеристики данного объекта, расширить словарь детей активной лексикой, активизировать понимание детьми определений, отображающих качества данного объекта.

При планировании коррекционно-образовательного воздействия необходимо ориентироваться на следующие тематические блоки, которые представляют собой целостные направления работы, реализуемые как на специализированных занятиях, так и в процессе организации жизнедеятельности детей:

- человек,

- предметный мир,
- живая природа,
- неживая природа.

При работе по теме «Человек» у детей формируются представления о человеке, о строении его тела, об основных функциях организма, о видах деятельности человека, его чувствах и взаимоотношениях в социуме.

На первом году обучения детей учат выделять человека среди предметов окружающей действительности, у них формируются представления о себе и о своих сверстниках; узнавать себя на фотографии, в зеркале; узнавать сверстников среди взрослых.

В процессе общения со сверстниками ребенок приобщается к нормам поведения в человеческом обществе, формируются общечеловеческие ценности. Дети начинают понимать, что у каждого ребенка и взрослого есть имя, фамилия; есть тело, включая различные внутренние органы; чувства, мысли. Для формирования понятий об этом используются дидактические игры и упражнения, в процессе которых дети учатся узнавать сверстников по группе на фотографиях. При этом важно использовать фотографии (видеозаписи), отражающие жизненный и практический опыт детей данной группы. Детям напоминают, с кем они играли, как зовут каждого ребенка, что они делали в тот момент, который отражен на фотографии.

При ознакомлении с предметным миром занятия строятся в следующей последовательности:

- знакомство с предметом и его функциональным назначением, практическая деятельность детей с предметом;
- знакомство с группой однородных предметов и действиями с ними, называние предметов, входящих в группу;
- соотнесение реального предмета с его изображением;
- закрепление полученных сведений о предмете (свойства, назначение, способы действия);
- использование знакомых предметов в различных игровых и практических ситуациях;
- уточнение роли, места предмета в жизни человека, его название;
- использование предмета на занятиях и в дидактических играх.

Исключительную роль в процессе ознакомления детей с предметным миром играет включение их в предметно-практическую деятельность. Практическая деятельность с предметами организуется в следующих видах

действий: сравнение за счет наложения или приложения, определение качества поверхности на ощупь, специально созданные практические ситуации игрового характера. Система вопросов, дополняющая опыт практических действий с предметами, способствует активизации имеющихся у детей знаний и представлений, развивает их речевую деятельность.

Интерес к изучению объектов живого и неживого мира поддерживается у детей на протяжении всего времени пребывания их в специализированном образовательном учреждении. В качестве основного ядра, объединяющего систему ознакомления с неживой природой, используются динамические представления о свойствах объектов и об изменении объектов в зависимости от времени года, конкретной деятельности человека с объектами неживой природы — водой, землей, камнями, песком. В процессе ознакомления с неживой природой важно организовать собственный опыт детей: учить их наблюдать за природой и сразу анализировать и сопоставлять, выделяя зависимости, устанавливая причинно-следственные связи в пределах собственного опыта, фиксировать в речи и типичных видах деятельности свои наблюдения и действия, выражать свое отношение к действительности.

Процесс обучения состоит из этапов:

- обучение наблюдению и восприятию объектов неживой природы в окружающей действительности, ознакомление с их внешними признаками (вода льется, песок сыплется, земля мнется, лепится, камни твердые и жесткие);
- формирование представлений о назначении объектов неживой природы для жизни и деятельности человека (практическое применение объекта): воду пьют, моют руки, поливают растения;
- формирование умений использовать объекты неживой природы в своей практической и игровой деятельности (переливать воду, пускать в ней кораблики, использовать плавающие игрушки, дуть на нее через трубочку, выдувать мыльные пузыри, булькать и т. п.);
- формирование динамичных и обобщенных представлений о неживой природе, закрепленных в слове (вода в виде дождя, снега и льда может быть в ручье, озере, пруду, море, океане, кране; она важна для здоровья, питания, работы техники);
- установление причинно-следственных зависимостей между миром живой и неживой природы, простейших взаимосвязей в природных явлениях (дождь прошел — мокрые и чистые крыши домов и улиц; полили цветок — он расцвел; помыли водой посуду — она стала чистая и т. п.).

В целях формирования временных представлений детей учат различать контрастные части суток: день — ночь. Знакомство с частями суток

начинается не на занятиях, а в процессе выполнения режимных моментов. Нужно научить детей соотносить части суток с характерной для них детской деятельностью («Днем мы играем, гуляем»). Педагог должен целенаправленно обращать внимание детей на то, что они делают в разное время суток, на явления, происходящие в природе (днем светло, светит солнышко; ночью темно). В процессе бесед нужно интонацией выделять слова, обозначающие части суток, а в самостоятельной речи детей должны появиться такие выражения, как «доброе утро», «спокойной ночи».

На втором году обучения продолжается работа по формированию у детей представлений о себе, о близких людях. Детей знакомят со своей половой принадлежностью, с тем, что у мальчиков и у девочек могут различаться любимые игры и занятия. Воспитание культуры отношений является важным аспектом полоролевого поведения мальчиков и девочек как в игре, так и в повседневной жизни. Нужно учить мальчиков уступать место девочкам и взрослым женщинам, объясняя, что так ведут себя настоящие мужчины. А они ими обязательно станут, если научатся помогать слабым и защищать их. Подбор видеоматериалов, тематических бесед и ознакомление с художественной литературой в этой работе чрезвычайно важны. Также нужно научить детей видеть и понимать специфику одежды, предназначенной для мальчиков и девочек, учить их красиво, аккуратно одеваться и вести себя в соответствии с полом.

При ознакомлении детей с предметами окружающего мира необходимо научить соотносить реальные предметы с их изображениями (картинки, муляжи). Рассматривая предметы посуды и одежды важно познакомить детей с их функциональным назначением, со способом действия с ними. Ознакомление с предметами одежды и посуды осуществляется в процессе сюжетных и дидактических игр. Например: «Оденем кукол на прогулку», «Приготовим обед для куклы», «Купим одежду для кукол», «Угостим кукол чаем», «Подбери одежду для кукол — Максима и Аленки».

В процессе обучения важно научить детей классифицировать предметы на основе выделения их существенных признаков, общих для того или иного класса объектов. Так, например, при изучении одежды сначала идет наполнение этого представления, а в дальнейшем предметы одежды рассматриваются как признаки сезонных изменений в природе. В зависимости от того, как одеты дети, определяется время года. Детям можно задать вопрос: «Как вы догадались, что на картинке нарисована зима?» Ответ детей: «Дети одеты в шапки, шубы, валенки». Анализ предмета в системе его основных связей и отношений с другими предметами важен тем, что позволяет детям увидеть рассматриваемый предмет с новой точки зрения и выделить такие его свойства, которые было трудно обнаружить при других способах анализа. Такой подход позволяет рассматривать предметы и явления окружающего мира в различных аспектах и значительно развивает

мыслительную деятельность детей. Например: «Когда дует сильный ветер, что бывает?» Ответ детей: «Деревья качаются, летят листья».

При организованном ознакомлении с темой «Человек» важно учить детей наблюдать за деятельностью и поведением людей в повседневной жизни и в труде. Ознакомление с трудовой деятельностью людей необходимо заранее планировать 1 раз в месяц.

При знакомстве с другими профессиями у детей также необходимо сформировать образные представления о специалистах различных профессий, вызвать положительные эмоции и обогатить словарный запас по изучаемой теме. К концу обучения дети должны узнавать и показывать на картинках людей следующих профессий: воспитатель, врач, повар, продавец, шофер.

При ознакомлении детей с объектами неживой природы (вода, снег, лед, камни, песок, земля) организуется поисково-ориентировочная деятельность в процессе выполнения детьми практических заданий с этими объектами. Например, при ознакомлении с песком детям предлагают построить куличики. Приступив к выполнению задания, дети обнаруживают, что из сухого песка куличики построить нельзя. Надо предложить детям решить эту задачу: «Что нужно сделать, чтобы построить куличики из песка?» Затем дети поливают из лейки песок водой и лепят куличики. После практического выполнения задания педагог обобщает с детьми свойства песка: из сухого песка лепить нельзя, а из мокрого можно.

Практическое ознакомление со свойствами воды осуществляется в процессе наблюдений за изменениями ее состояния в различное время года: снег и лед в тепле тают; вода на морозе замерзает и др.

В процессе обучения нужно совершенствовать временные представления детей, на пятом году жизни они уже должны различать все части суток: утро — день — вечер — ночь. Можно предложить детям рассматривать сюжетные картинки, изображающие деятельность детей и взрослых в разное время суток. Для этого используется дидактическая игра «Когда это бывает?». В этой игре к большой сюжетной картине с изображением времени суток нужно подобрать маленькие карточки с изображением различной деятельности детей (мальчик спит, девочка ест, малыши гуляют, мама читает книгу, мальчик делает зарядку, бабушка вяжет под абажуром, семья у телевизора и т. п.). Активизировать представления детей об их деятельности в разное время суток можно с помощью беседы, задавая вопросы: «Что ты делал утром? Днем? Когда ты просыпаешься? Когда идешь в детский сад?»

В этом возрасте необходимо познакомить детей с таким временным показателем, как скорость. Нужно научить их выполнять по подражанию и словесной инструкции действия с разной скоростью («Иди медленно. Иди быстро»). Дети должны уметь воспроизводить вслед за педагогом темп

выполнения хлопков, ударов в бубен и употреблять в речи слова «быстро — медленно». Кроме того, в речи дети должны по просьбе взрослого определять скорость движения других детей («Саша идет быстро, а Таня — медленно»).

К концу второго года обучения дошкольники должны определять на иллюстрациях два времени года — зиму, лето. Надо закрепить и расширить представления детей о зиме и учить их различать времена года: осень — зима. Нужно обратить внимание детей на смену времен года: за осенью идет зима.

На третьем году обучения дети должны познакомиться не только с внешними атрибутами человека как профессионала в той или иной области, но и с тем, что у него есть мысли, чувства, богатый внутренний мир. В этом внутреннем мире есть разные эмоции, и люди по-разному их проявляют. Нужно учить детей узнавать эмоциональное состояние человека на фотографиях и картинках, определять его по схемам. В целях обогащения представлений о разных эмоциональных состояниях человека детей знакомят с художественными произведениями, отражающими эти состояния, сказками и иллюстрациями к ним. После прочтения рассказа с ними проводится беседа, а затем дети должны подобрать иллюстрации на соответствующие эмоциональные состояния человека. Можно рекомендовать такие произведения, как «Живая шляпа», «Мишкина каша» Н. Носова, «Четыре желания» К. Д. Ушинского, «Сказку о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина, «Двенадцать месяцев» С. Я. Маршака, русские народные сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Гуси-лебеди» и др.

Планирование занятий по ознакомлению с окружающим взаимосвязано с работой по социальному развитию, обучению игре, с разделом «Здоровье», чтением художественной литературы. Приемы и методы этих занятий зависят от уровня развития детей, их подготовленности к восприятию изучаемого материала, от сформированных умений и навыков.

С целью формирования у детей умения рассуждать, обобщать накопленные представления, систематизировать их нужно учить детей группировать предметы по заданному признаку (по функциональному назначению, материалу, внешним свойствам). По результатам анализа дети должны уметь сделать обобщение, обосновав в нем принцип группировки.

При ознакомлении детей с предметным миром используются разнообразные методы и приемы. Начиная с показа, с предметно-практических методов, опираясь на наглядность, надо подводить детей к словесным методам познания. К концу третьего года обучения дети должны уметь отгадывать загадки, понимать словесные описания предметов, составлять рассказы-описания и отвечать на вопросы с открытым смыслом.

Для закрепления у дошкольников представлений, знаний и умений по данным направлениям работы можно использовать следующие виды детской деятельности:

- формирование способов восприятия и умения наблюдать за объектами природы в окружающей действительности в процессе экскурсий и целенаправленных прогулок;
- выбор способа репрезентации (обследование и опознание объектов);
- ведение поисково-практической деятельности на фронтальных занятиях, осознание проблемных ситуаций, решение логических задач;
- фиксация практических действий детей с объектами неживой природы в речевых высказываниях;
- включение детей в совместную игровую и трудовую деятельность с объектами неживой природы, использование комплекса дидактических игр.

Организация практической преобразующей деятельности детей с объектами неживой природы оказывается наиболее эффективным приемом. Например, в целях формирования представлений о влиянии воды на живую природу можно предложить детям наблюдение весной за двумя веточками с почками. Одну из них ставим в вазу с водой, другую — в вазу без воды. Каждый день организуется наблюдение детей за этими веточками и их сравнение. После двух-трех дней наблюдений дети отмечают, что на первой веточке появились листочки, а на другой — почки увяли. С детьми уточняется: там, где была вода, — появились листочки, а там, где ее не было, — почки завяли. В дальнейшем детям предлагается зарисовать эти веточки и ответить на вопрос: «Почему увяла веточка?» Такого рода занятия способствуют обогащению чувственного опыта детей: их учат наблюдать, рассматривать, узнавать на ощупь, на слух объекты живой и неживой природы и природные явления. Все это подготавливает детей к восприятию и пониманию художественных произведений, к словесным описаниям явлений окружающей действительности (отгадыванию загадок, решению логических задач). Например: «Летом серый, зимой белый, никого не обижает, а сам всех боится», «Утром девочка Катя проснулась, посмотрела в окно и сказала: „А ночью шел дождь“. Как Катя догадалась, что ночью шел дождь?»

На третьем году обучения существенно расширяются представления детей о живой природе. Дети знакомятся с детенышами домашних и диких животных. Нужно, чтобы у детей сформировались представления об их частях тела, о том, что домашние животные живут рядом с человеком, а дикие — в лесу, о том, как спасаются животные зимой от холода и голода; важно закрепить у детей умение узнавать животных по описанию их внешнего вида и образа жизни. Например: «Рыжая, хитрая, с пышным мехом и длинным хвостом, в лесу живет, сидит под кустом»; «Серый, колючий,

живет в лесу, ест грибы и ягоды, не боится лисы». Это умение совершенствуется также в процессе дидактических игр, при чтении художественных произведений, отгадывании загадок и решении логических задач.

При формировании представлений детей о временах года нужно углубить их знакомство с таким временем года, как лето, обращая их внимание на характерные признаки лета и характерные особенности деятельности людей в летний период. Закрепляя представления детей о частях суток, нужно учить их устанавливать последовательность событий по серии сюжетных картинок, объяснять их: с чего все началось, что было потом и чем завершилось действие. Продолжая формировать элементарные представления о скорости движения, нужно учить их сравнивать скорость движения разных объектов (машина двигается быстрее, чем человек; черепаха передвигается медленнее, чем собака). В практической деятельности детей также важно научить их менять скорость движения по словесной инструкции («Иди медленно, еще медленнее, а теперь быстрее»). В дидактических играх нужно дать детям опыт измерения продолжительности времени. Например, взять ленты длинную и короткую и предложить детям определить, кто из двух детей первым сматывает ленту, а затем проверить это на личном опыте. После практического выполнения задания нужно обобщить в устных высказываниях результаты проведенного эксперимента, сказав при этом, что длинная лента будет сматываться дольше, а короткая — быстрее. Найти аналогии можно и в литературных произведениях, например: «Красная Шапочка пошла по длинной дорожке, а Волк побежал по короткой. Что в результате получилось?»

На четвертом году обучения продолжают совершенствоваться представления детей о человеке, его возрасте и связях возраста с основной деятельностью человека. Например, малыш сидит в коляске, играет с мамой; ребенок ходит в детский сад, играет сам или с детьми; школьник ходит в школу; взрослые работают; пожилые люди находятся дома, заботятся о внуках, отдыхают. В процессе коррекционной работы важно закрепить знания детей о своей семье, о работе каждого члена семьи, об их взаимоотношениях, о своем домашнем адресе и пути следования к своему дому.

В процессе наблюдений и дидактических игр нужно расширить представления детей о профессиях почтальона, парикмахера и учителя. С этой целью с детьми проводятся экскурсии в школу, парикмахерскую. После экскурсии с ними проводится беседа по видеоматериалам или фотографиям о деятельности этих людей и о значимости этих профессий для других людей. Дети должны знать о роли этих профессий в человеческом обществе. В повседневной жизни дошкольников нужно стимулировать их самостоятельные действия при организации сюжетно-ролевых игр с опорой на представления о той или иной профессиональной деятельности.

На последнем году обучения у детей формируются представления о школе и деятельности ребенка в ней. Нужно их познакомить с названиями школьных принадлежностей, с их функциональным назначением.

При закреплении представлений о предметном мире нужно продолжать формировать представления детей об орудиях человеческого труда (совок, лопата, пила, нож, топор, вилы, молоток, грабли); учить детей классифицировать объекты и предметы по категориям «живое», «неживое».

Наряду с этим большое внимание уделяется ознакомлению детей с живой, неживой природой и явлениями природы. Целенаправленные наблюдения на прогулках и экскурсиях должны быть связаны продуктивными видами деятельности на занятиях.

На занятиях углубляются представления детей о характерных признаках, образе жизни, повадках диких, домашних животных и птиц. В процессе дидактических игр необходимо создать условия для того, чтобы дети могли соотнести определенный образ жизни животных и птиц с постоянно меняющимися временами года.

В третьем квартале последнего года обучения дети знакомятся с отдельными представителями насекомых (пчела, бабочка, муха, муравей). Их нужно научить наблюдать за этими перемещающимися представителями фауны. Дети должны учиться выделять насекомых среди других живых существ, выделять и называть их отдельные части тела, иметь базовые представления об их образе жизни и повадках.

Важно подвести детей к обобщенным представлениям о животном мире. Например, можно предложить детям подобрать картинки с изображениями знакомых животных («Возьми все картинки, на которых нарисованы все животные, которые умеют ползать, а теперь тех, кто умеет летать»). Если взрослый спрашивает о том, чем отличается муха от бабочки, то ребенок может ответить: «У мухи маленькие крылья, а у бабочки большие красивые крылья». И это будет ответ с высоким уровнем обобщенности для умственно отсталого дошкольника.

Представления детей о мире растений также продолжают обогащаться. На занятиях и в свободной деятельности детей, на прогулках и экскурсиях нужно познакомить детей с некоторыми цветами и ягодами: одуванчик, тюльпан, ромашка, колокольчик, клубника, малина, крыжовник, смородина. Далее изображения этих же растений начинают использоваться в качестве дидактического материала во время игр и занятий. Можно предложить детям игры: «Парные картинки» (по растениям), «Угадай, что изменилось», «Какого цветочка нет?», «Что где растет?»

Продолжается работа по формированию временных представлений у детей: расширяются их представления о частях суток, о цикличности

чередования различных частей суток и времен года. На занятиях с детьми проводятся целенаправленные наблюдения, результаты которых фиксируются в продуктивных видах деятельности, беседы, рассказы по картинкам, дидактические игры «Когда это бывает?», «Что вначале, что потом?».

Важно также формировать у детей элементарные представления о скорости движения и практическую ориентировку во времени. С этой целью детей знакомят с измерительными приборами времени (секундомер, песочные часы), с длительностью исходной единицы времени — минутой.

К концу года еще раз повторяется материал о цикличности времен года, об их специфических признаках и своеобразии поведения человека в разные времена года и части суток.

Развитие речи и формирование коммуникативных способностей

Данный подраздел программы является составной частью раздела «Познавательное развитие».

Развитием речи ребенка и формированием его коммуникативных способностей занимаются как педагоги дошкольного учреждения, так и родители в семье. В то же время на занятиях по развитию речи выделяются специфические задачи, направленные на обобщение, систематизацию и обогащение культуры речи ребенка и развитие его языковых способностей. Поскольку развитие речи пронизывает всю жизнь ребенка, задачи его обучения на специальных занятиях направлены на формирование языковых способностей, осуществляемых планомерно и поэтапно. Однако рамки занятий по развитию речи не ограничивают работу в этом направлении. Речевое развитие ребенка осуществляется на логопедических, музыкальных занятиях, в процессе игровой и продуктивной деятельности ребенка, на прогулках и экскурсиях, в свободной деятельности детей.

Общеизвестно, что развитие речи тесно связано с общим психическим развитием ребенка. Базовыми предпосылками для его развития являются: коммуникативная направленность общения, интерес ребенка к окружающему миру, слуховое внимание и восприятие, развитый фонематический слух, согласованное межанализаторное взаимодействие нескольких ведущих анализаторов, готовность органов артикуляционного аппарата, развитие основных функций речи. Развитие этих предпосылок и определяет

содержание основных задач, имеющих коррекционную направленность при обучении умственно отсталого дошкольника.

Обучение детей на специальных занятиях предполагает также формирование основ грамотной речи, понятной и самому ребенку, и окружающим его сверстникам и взрослым. При этом именно взрослый создает ситуацию общения, в которой усвоенные навыки и формируемые способности закрепляются и развиваются.

Индивидуальный уровень достижений в этой области у всех дошкольников различный. Но постоянное внимание взрослых к речевой деятельности детей, акцентирование достижений каждого ребенка, отслеживание позитивной динамики придают этой работе первоочередное значение. Успех ребенка должен быть подчеркнут радостью окружающих его людей, в том числе и сверстников по группе. Этот успех необходимо закрепить в специально созданных ситуациях, в которых ребенок еще и еще раз мог бы продемонстрировать свою состоятельность как в отраженной речи, так и в активной, как в ее понимании, так и в воспроизведении.

Родители детей должны быть информированы об основных этапах развития речи у их ребенка, о тех формах, которые нуждаются в закреплении в процессе общения с ребенком дома, о ближайших перспективах развития самого ребенка, отражающих актуальный уровень его языковых способностей.

Одна из важнейших задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста в детском саду — обучение родному языку, развитие речи, речевого общения. При этом необходимо формировать у детей невербальные формы коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению, выполнять предметно-игровые действия со сверстником, пользоваться жестом, понимать и выполнять инструкцию: «дай», «на», «возьми», понимать и использовать указательные жесты.

В детском саду дошкольник овладевает важнейшей формой речевого общения — устной речью. Существуют две основные формы обучения речи: первая — работа по речевому развитию детей в их свободном общении с окружающими взрослыми (педагогический и технический персонал) и друг с другом; вторая — специальные занятия по развитию речи. Во время выполнения режимных моментов, прогулок, игр, труда, праздников и развлечений, при ознакомлении с окружающим, во время неречевых занятий происходит свободное речевое общение ребенка с окружающими его взрослыми и детьми. В ходе этого общения обогащается речевая практика ребенка.

Обучение на занятиях проводится в соответствии с основными принципами дидактики: в определенной системе, в соответствии с

возрастными и индивидуальными особенностями детей, при постепенном и последовательном усложнении содержания.

Пришедшие в группу первого года обучения умственно отсталые дошкольники находятся на разных уровнях речевого развития:

- 1) безречевые дети. В общении ребенок пользуется отдельными звукоподражаниями и интонированными криками;
- 2) дети, имеющие определенный словарный запас. В общении ребенок пользуется отдельными словами и усеченной или однословной фразой;
- 3) дети, имеющие фразовую речь. В общении ребенок пользуется фразой, в большинстве случаев двусоставной, с фонетическими и грамматическими искажениями.

С учетом вышесказанного, работа по развитию речи детей с интеллектуальной недостаточностью проводится как на фронтальных, так и на индивидуальных логопедических занятиях.

Фронтальные занятия по развитию речи проводятся в соответствии с расписанием четыре раза в неделю в каждой возрастной группе. Для проведения логопедических занятий группа делится на две подгруппы. В подгруппу подбираются дети с примерно одинаковым уровнем интеллектуального (а не речевого!) развития. Такое деление обусловлено тем, что при одном и том же содержании методы обучения в подгруппах будут различными. На четвертом году обучения фронтальные занятия проводятся со всей группой детей. Фронтальные занятия планируются педагогом-дефектологом в соответствии с требованиями программы и уровнем развития детей.

Индивидуальные (логопедические) занятия с каждым ребенком должны проводиться не менее четырех раз в неделю. Логопедический диагноз ставится дефектологом после тщательного обследования ребенка. Индивидуальная работа планируется дефектологом с учетом установленного нарушения речи, а также общего развития конкретного ребенка. Она проводится по отдельному плану и расписанию.

Занятия по развитию речи являются частью общей коррекционно-воспитательной работы, проводимой с умственно отсталыми детьми в специальном дошкольном учреждении. Учитывая быструю утомляемость детей и плохую концентрацию их внимания, необходима смена видов деятельности, поэтому каждое занятие дефектолога с детьми строится комплексно. Оно включает в себя различные виды работы.

Время, затрачиваемое педагогом на каждый вид работы, зависит от конкретного содержания, методических приемов и других условий, поэтому длительность занятия по развитию речи не должна превышать 10—15 минут

на первом и втором годах обучения и 15—20 минут на третьем и четвертом годах. Общая же длительность всего занятия, включающего разные виды работы, составляет от 20 до 35 минут в зависимости от года обучения и возраста детей.

Занятия по развитию речи проводятся в игровой форме. При этом необходимо использовать специфические игровые приемы, направленные на мобилизацию внимания и речевой активности детей, а не ориентироваться на те игры, которые используются для формирования подлинно игровой деятельности умственно отсталых дошкольников.

При планировании материала дефектолог должен учитывать, что для его усвоения умственно отсталым детям требуется большое количество повторений, значительно больше, чем нормально развивающимся детям. Правильное использование повторяемости вызывает заинтересованность детей, помогает им оперировать приобретенными знаниями, так как повторяемость — один из основных принципов обучения умственно отсталых детей.

Лексический и грамматический материал должен повторяться не только на занятиях по развитию речи, но и в разнообразных видах детской деятельности.

В разных видах деятельности ребенок знакомится со словесным обозначением предметов, действий с ними, различных их качеств. Поэтому каждое планируемое занятие имеет не только специфическую для данного вида деятельности, но и речевую задачу. Необходимо помнить, что речевая задача в подобных занятиях не должна выступать на первый план, в качестве главной, она должна быть второстепенной, т. е., решаясь в процессе данной деятельности, не отвлекать от нее детей. Так, в процессе игры не надо требовать от детей постоянного речевого сопровождения, акцентируя все внимание на речи, полной и четко произнесенной фразе. Педагог и воспитатель должны руководить игрой детей и помогать им в попытках речевого оформления своих игровых действий и ситуаций, подсказывая вовремя слово, нужное ребенку, так, чтобы не прервалась игра.

Специальная речевая задача ставится на занятиях по развитию речи. При этом в процессе обучения необходимо использовать сочетание словесных и наглядных методов обучения. Занятие нужно строить так, чтобы для детей на первый план выступала не учебная, а игровая задача, в которой усвоение программного материала является условием достижения игрового результата.

В процессе занятий достигнуть этого можно усложнением материала по годам обучения, формированием обобщающих понятий. Так, на первом году обучения дети знакомятся с названиями предметов одежды; на втором году не только расширяют свой словарный запас по данной теме, но и знакомятся с обобщающим словом «одежда»; на третьем году узнают, что одежда бывает

летняя и зимняя. При этом закрепление материала происходит также в процессе различных видов деятельности детей.

Формирование речи ребенка во многом зависит и от речи окружающих его взрослых. Речь должна быть эмоционально насыщенной, достаточно громкой (но не крикливой), неторопливой. Сплошной речевой поток, которым многие педагоги и воспитатели сопровождают все свои действия и действия детей, очень мешает восприятию речи, пониманию ее смысла. В таком случае умственно отсталый ребенок затрудняется в выделении информации из речевого потока, что приводит к нарушению контакта между ребенком и взрослым.

Речь взрослого должна быть образцом для подражания, организовывать поведение детей. В процессе общения, одновременно с организацией жизни и деятельности детей, при опоре на знакомый речевой материал необходимо вводить в речь детей новые слова и фразы, соотнося их с предметами или действиями. В результате такой работы будут накапливаться пассивный словарь умственно отсталого дошкольника и устанавливаться взаимоотношения со взрослым на основе понимания речи, что позволит руководить поведением ребенка и правильно организовывать его деятельность.

На занятия по развитию речи выносятся следующие направления работы:

I. Формирование речевого и фонематического слуха и подготовка к обучению грамоте.

II. Формирование словаря:

а) развитие понимания речи окружающих,

б) обогащение и активизация словаря, обучение связной речи:

- формирование грамматических навыков,
- ознакомление с детской художественной литературой (обучение слушанию текстов и рассказыванию, заучивание наизусть).

В процессе занятий по развитию речи детей данной категории используются самые разнообразные методы и приемы: экскурсии, наблюдения, инсценировки, дидактические игры, чтение и пересказывание текстов, сказок, рассказывание стихов, драматизация сказок, просмотр видеозаписей и др. Разнообразные методы и приемы работы способствуют формированию различных сторон речевой деятельности ребенка. Правильная организация работы по развитию речи в специальном дошкольном учреждении повышает эффективность этой работы. Под воздействием коррекционного обучения речь умственно отсталых детей дошкольного возраста значительно совершенствуется и, хотя и не достигает уровня

нормального развития, обеспечивает ребенку общение с окружающими и обучение в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях.

Основные методы и приемы работы

по обучению грамоте

Обучение грамоте базируется на сложной психофизиологической структуре и включает: механизмы артикуляции и слухового анализатора; зрительную память и зрительный контроль; зрительно-моторную координацию и моторный контроль; перцептивную регуляцию и комплекс лингвистических умений (способность дифференцировать звуки — звуко-буквенный анализ) (М. М. Безруких, 1995).

Подготовка детей к обучению грамоте включает в себя два основных направления: подготовку детей к письму и формирование элементарных навыков звукового анализа.

Подготовка к письму начинается с первого года пребывания детей в специальном дошкольном учреждении и проводится на протяжении всех последующих лет обучения, второе направление работы в форме занятий учителя-дефектолога и учителя-логопеда проводится только на последнем году обучения детей в системе дошкольного образования.

Развитие ручной моторики и подготовка детей к письму

Среди многих видов учебной деятельности старшего дошкольника овладение навыком письма является одним из наиболее сложных. В формировании навыков письма решающее значение имеют общие показатели уровня развития ребенка: интеллектуального, речевого, моторного, а также уровень сформированности интегративных умений: зрительно-моторных, сенсомоторных и слухо-моторных. Наряду с этими умениями одной из важных составляющих готовности ребенка к письму является наличие у него развитых функциональных возможностей кистей и пальцев рук, а также базовых графических умений и навыков.

Трудности формирования графических навыков у детей 6—7-летнего возраста усиливаются тем, что у них: слабо развиты мелкие мышцы кисти руки; не закончено отвердение костей запястья и фаланг пальцев; несовершенна нервная регуляция движений; низкий уровень выносливости к статическим нагрузкам (непременная составляющая письма); не сформированы механизмы пространственного восприятия и зрительной

памяти, зрительно-моторной координации и звуко-буквенного анализа, что создает дополнительные трудности.

Уменьшить объективные трудности при обучении письму можно в том случае, если правильно подготовить ребенка, учитывая его возрастные возможности и познавательные способности.

В специализированных дошкольных учреждениях компенсирующего вида много внимания уделяется подготовке детей к обучению в школе на различных занятиях продуктивными видами деятельности (конструирование, аппликация, лепка, рисование). Осуществляется она и в процессе познавательного развития, развития речи, обучения игре, физического и музыкального воспитания. Однако движения, совершаемые в процессе письма, не воспроизводятся ни в рисовании, ни в лепке, хотя эти виды деятельности наиболее близки к письму. Процесс письма вовлекает в работу иные движения мышц пальцев и кистей рук. Зрительное восприятие также подчинено иным целям по сравнению с изобразительной деятельностью. Некоторые приемы, усвоенные детьми в процессе рисования (удержание карандаша, проведение прямых и косых линий, выполнение замкнутых контуров и др.), не совпадают с навыками, необходимыми ребенку-дошкольнику при усвоении графики письма.

При формировании навыков письма требуется соблюдение многих условий и отработка ряда приемов. Выделяется сложность распределения внимания, удержания в сознании нескольких задач одновременно: правильно сесть при письме, правильно расположить тетрадь, правильно держать ручку, правильно написать букву или слово и т. д. Ребенку трудно контролировать одновременно все приемы. Трудности в распределении внимания при письме продолжают довольно долго, пока отдельные приемы не станут осуществляться автоматически. Достигается это в ходе постоянных упражнений (М. В. Антропова, 1970; М. М. Кольцова, 1983).

При обучении умственно отсталых детей письму важно сформировать у дошкольников общие умения и навыки 4:

- соблюдать правильную позу при выполнении графических заданий;
- принимать и понимать условия заданий, выполнять их до конца;
- зрительно-моторную координацию, т. е. согласованность действий в диаде «глаз — рука»;
- работать по подражанию, образцу и речевой инструкции.

Кроме того, наряду с общими умениями необходимо сформировать базовые графические умения и навыки:

- функции ведущей руки и согласованность действий обеих рук;

- правильно располагать лист бумаги на столе и ориентироваться на нем;
- соблюдать правильный захват пишущего предмета (карандаша, фломастера, ручки), нажим грифелем карандаша на лист бумаги и действия с карандашом в процессе выполнения графических заданий;
- проводить различные линии (прямые, ломаные, волнистые) в заданных направлениях;
- работать на альбомных листах бумаги по образцу: копировать, штриховать, обводить;
- работать на тетрадном листе в крупную клетку по образцу: выделять клетку, соблюдать размеры, интервалы, очередность элементов в графическом ряду, параллельность рядов по строчкам.

Обучение должно проводиться целенаправленно, системно и осуществляться поэтапно с учетом возрастных возможностей и индивидуальных особенностей детей. На каждом из этапов важно выделить основные направления работы:

1. Развитие ручной и мелкой моторики рук, стимуляция предметной деятельности.
2. Развитие зрительного внимания и зрительно-двигательной координации.
3. Развитие слухо-моторной координации, формирование взаимосвязи слухового внимания и графического навыка.
4. Развитие пространственной ориентировки.
5. Формирование базовых графических навыков.
6. Активизация познавательной деятельности (формирование интереса к выполнению графических заданий; умение работать по образцу; умение сравнивать, анализировать и оценивать графические задания; активизация речевой деятельности — развитие планирующей функции речи; заучивание стихов, потешек, игровых заданий). Данное направление работы не требует специальных упражнений и осуществляется на всех видах заданий.

В коррекционно-педагогической работе с детьми необходимо уделять внимание формированию навыка правильной позы при выполнении графических заданий. Эта задача реализуется на протяжении всего времени пребывания детей в детском учреждении в процессе выполнения ими различных заданий. Педагог должен обращать внимание детей на умение правильно сидеть за столом: держать оба плеча ровно, локти располагать так, чтобы они опирались о стол равномерно, ноги должны быть согнуты под прямым углом в коленях (желательно под ноги ставить

подставку); придерживать лист бумаги левой рукой. Кроме того, детей необходимо учить удерживать прямую осанку при ходьбе. С детьми проводятся следующие игровые задания: «Дерево», «Самолетики», «Жук», «Подсолнухи», «Полетим в космос», «Передай игрушку», «Дотянись до шарика», а также на занятиях с детьми проводятся физкультминутки для удержания прямой осанки: «Солдатики», «Фонари», «Березки» и т. д.

На четвертом году обучения детей проводится работа в тетрадях фронтально (подгрупповая) один раз в неделю и ежедневно — индивидуально, а также предлагаются домашние задания для работы с родителями. Рассмотрим более подробно задачи, методы и приемы работы с детьми на этом году обучения.

1. Развитие общей ручной моторики и функциональных возможностей кистей и пальцев рук, совершенствование зрительно-моторной координации.

1.1. Проведение пальчиковой гимнастики с речевым сопровождением:

- проведение работы по развитию силы и точности движений рук, ладоней, гибкости суставов пальцев через выполнение пальчиковой гимнастики. Используются упражнения и пальчиковые игры с речевым сопровождением (инсценировка руками стихов, «Расскажи руками»), такие как: «Кря! Кря! Кря!», «Сидит белка на тележке», «Гусеница», а также пальчиковые игры: «В гости к пальчику большому», «Лестница в небо» и др.;

- обучение детей согласованным действиям обеих рук, чередованию позиций ладоней рук: «Кулак — ладонь — ребро», «Камень — ножницы — бумага», считалки. Педагог может предложить детям следующие игровые упражнения: «Бегал заяц по болоту», «Аты-баты ...» и др.

1.2. Совершенствование у детей специфических ручных действий:

- обучение детей шнуровке — продергиванию шнурка через отверстия (в каждое, через одно, через два, через три), расположенные в горизонтальном, вертикальном направлении. Шнуровка в направлении крест-накрест «Сапожок». Рекомендуется использование таких игровых заданий, как: «Дождик» (мелкий, крупный), «Лесенка», «Качели» и др.

2. Совершенствование зрительного восприятия и зрительного внимания:

- формирование у детей умения выкладывать по линейке цветные геометрические формы (по образцу и речевой инструкции). Педагог предлагает детям выкладывать в определенном порядке геометрические формы, где чередование элементов предусматривается не только по форме, но и по цвету: «Выложи на верхней строке листа следующие формы — красный квадрат, синий треугольник, зеленый круг», «Выложи на нижней строке листа следующие формы — синий овал, красный квадрат, желтый треугольник, зеленый круг»;

- обучение детей сравнению и выкладыванию на строке ряда из элементов букв (овал, круг, палочка, крючок). Детям предлагаются задания по образцу, а затем по речевой инструкции. После выполнения задания дети могут проверить правильность сделанного задания друг у друга.

3. Развитие слухового восприятия, слухового внимания, слухо-моторной координации:

- обучение детей выполнению заданий в тетрадях по речевой инструкции: «Слушай и пиши». Детям предлагается изобразить на строке в тетради в клетку чередование графических элементов: «Палочка — клеточка», «Точка — тире», «Квадрат — круг», «Вертикальная линия — горизонтальная линия» и др.;

- обучение детей выражению графически свойств слов: короткие — длинные слова. Педагог объясняет и демонстрирует детям на доске, как необходимо изобразить графически произнесенное слово: «Когда я произношу короткое слово — вы ставите точку, когда я произношу длинное слово — вы рисуете линию». Детям предлагаются следующие варианты слов: «Дом — матрешка», «Кот — машина», «Сок — пирамидка», «Ров — дорога» и др.;

- обучение детей выполнению графических диктантов, работа в тетрадях по показу и речевой инструкции: «Слушай внимательно, а затем проводи линии под диктовку». Педагог диктует и показывает (на доске в крупную клетку) безотрывное движение карандаша по тетрадному листу. Дети слушают, проводят сначала пальцем, а затем карандашом (ручкой) по клеткам в тетрадях.

4. Развитие пространственной ориентировки.

4.1. Развитие ориентировки на листе бумаги:

- закрепление у детей пространственных представлений и обучение ориентированию на тетрадном листе бумаги, умения действовать по образцу и речевой инструкции. Педагог предлагает детям такие игровые задания: «Нарисуй, что бывает вверху, что бывает внизу», «Кто (что) летает и где? Кто ползает и где?» Педагог обучает детей работать в тетради (в крупную клетку и линейку) по образцу. Детям предлагаются такие игровые задания: «Нарисуй дорожку», «Нарисуй заборчик», «Нарисуй домик», «Путешествие в школу», «Игра в клеточки» и др.

5. Формирование базовых графических умений и навыков.

5.1. Выполнение заданий на тетрадном листе в клетку и линейку по образцу и речевой инструкции:

- обучение детей копированию точек (простого рисунка), изображению узоров из геометрических фигур, соблюдая строку и последовательность фигур, изображению геометрических фигур по речевой инструкции;
- обучение детей проведению различных линий и штриховке по указателю-стрелке. Детям предлагается изобразить на строке различные линии — наклонные, прямые, диагональные, перекрестные, петлеобразные. При этом следует использовать такие упражнения и графические задания: «Дорисуй забор, пропуская одну клетку», «Обведи по пунктиру», «Дорисуй ленточки, пропуская две клетки», «Обведи следы Чебурашки и белочки», «Обведи, дорисуй, закрась», «Продолжи узор», «Продолжи узор и заштрихуй его так, как указывает стрелка», «Дорисуй орнамент» и др. Дети изображают графически предметы, закрашивают или заштриховывают в определенном направлении. Детям следует предложить такие игровые задания, как: «Мячи для слона», «Грибы для белки», «Яблоки для ежа» и т. д. Задания варьируются по возрастанию степени сложности с большим количеством повторяющегося материала;
- совершенствование навыка штриховки, закрашивания контуров предметов, орнаментов и сюжетных картинок: обучать детей срисовывать, дорисовывать, копировать и закрашивать контуры простых предметов. При этом важно использовать дидактические задания и упражнения на срисовывание, дорисовывание, копирование, закрашивание предметов и картинок. Можно использовать игру «Волшебное стекло» — через стекло-отражатель высвечивается контур заданного предмета с картинки на чистый лист бумаги, ребенок обводит по контуру этот предмет на листе бумаги и заштриховывает его по выбору любым карандашом (фломастером).

Формирование у детей умения работать в коллективе сверстников, т. е. ориентироваться на общую инструкцию педагога, начинать работать вместе с другими детьми и заканчивать работу, ориентируясь на других, — важное направление в коррекционно-педагогической работе с детьми, особенно на последнем году обучения. Данное умение позволит детям в дальнейшем более успешно адаптироваться в коллективе сверстников и овладеть навыками совместной деятельности с ними.

Основные методы работы по формированию
элементарных навыков звукового анализа

Формирование элементарных навыков звукового анализа у умственно отсталых дошкольников осуществляется звуковым аналитико-синтетическим методом. Наряду с ним широко используются элементы слогового метода.

Необходимо учитывать, что готовность к обучению грамоте зависит не столько от возраста ребенка, сколько от его возможностей, от степени сформированности зрительного восприятия, уровня развития мышления, понимания речи. При этом активная речь может быть не столь хорошо развита. Существует несколько достаточно простых заданий, которые можно использовать для определения готовности ребенка к обучению звуко-буквенному анализу:

1) умение сравнивать предметы между собой по цвету («такой — не такой»): положите перед ребенком красный и синий кружки, в своих руках держите такой же красный кружок. Предложите ребенку выбрать и дать вам такой же кружок, как у вас («Дай такой же, как у меня», — при этом вы не должны называть цвет), т. е. от ребенка требуется только умение соотнести цвета;

2) умение выделять из множества предметов одинаковые по форме («найди только такие»): положите перед ребенком 2 круга, 2 треугольника, 2 овала, 2 квадрата (не обязательно, чтобы ребенок знал их названия). Показывая ребенку какую-либо одну геометрическую фигуру (круг, треугольник, овал или квадрат), попросите его найти все такие же («Дай такие», при этом не называйте форму);

3) уровень сформированности пассивного словаря (т. е. понимание обращенной речи): положите перед ребенком несколько картинок (например: мыло, полотенце, лопата, ложка, утюг и т. д.) и попросите его найти то, чем моют руки, копают, едят, гладят, пилят; из трех картинок, где нарисована девочка (на одной — она сидит и читает, на другой — сидит и рисует, на третьей — стоит и читает), предложите ребенку взять ту картинку, где девочка, например, сидит и читает;

4) умение произносить 2—3 сложных слова: Катя, машина, тут.

Если ребенок выполняет все эти задания, можно начинать обучение, обязательно соблюдая последовательность этапов формирования звуко-буквенного навыка:

- запоминание и выделение: первоначально ребенок запоминает, а затем и выделяет зрительно изучаемый слог из нескольких предлагаемых (ма-му-мы);
- понимание: ребенок усваивает в пассивной речи и понимает значение читаемого взрослым слога;
- называние: ребенок учится читать и называть этот слог самостоятельно.

Формирование элементарных навыков звукового анализа у умственно отсталых дошкольников может быть организовано и как самостоятельное занятие, и как фрагмент занятия учителя-логопеда. В этом случае он является частью комплексного индивидуального занятия и занимает не более 5—10 минут в ежедневной индивидуальной коррекционно-педагогической работе.

Первоначально детей учат составлять предложения из двух слов с опорой на действия детей с игрушками и по сюжетным картинкам. Например, педагог предлагает ребенку прыгнуть несколько раз на одной ножке. Потом спрашивает: «Что делает Вова?» Дети должны ответить: «Вова прыгает». Педагог говорит: «Молодцы. Вот вы и придумали предложение: Вова прыгает. Оно состоит из двух слов. Первое слово „Вова“, а какое второе?» Затем по аналогии другому ребенку предлагается другое действие, а дети составляют по нему предложение. Например, «Девочка танцует». В нем педагог выделяет второе слово, «танцует», и спрашивает детей: «А какое первое слово?» На следующем занятии детям раздают картинки с изображением действий детей и взрослых людей. И дошкольники должны самостоятельно составить предложения из двух слов по картинкам. При этом педагог должен показать им, как можно обозначить слова (плоской палочкой или бумажной полоской). Каждая полоска обозначает отдельное слово. После коллективной работы каждый ребенок выходит к доске со своим предложением и составляет на доске схему своего предложения, называя первое и второе слова. В дальнейшем педагог должен научить детей придумывать предложения по определенной схеме. При схематичном изображении предложения используются символы состава предложения: красная полоска бумаги — целое предложение, желтые квадратики — слова, синие кружочки — слоги. Все эти символы вводятся постепенно с тем, чтобы дети хорошо усвоили их смысловое значение. Например, символ слова — желтый квадратик — можно вводить, подбирая последнее слово, завершающее двусложное («Лиза пробовала суп, заболел у Лизы ... зуб», «Знают дети, что на елке есть зеленые ... иголки», «Ши-ши-ши — вот какие малыши»).

Постепенно задания усложняются. Предложения увеличиваются до трех слов, например: «Витя читает книгу» или «Маша смотрит телевизор». И вся работа над предложением вновь повторяется аналогично той, что уже изложена. В дальнейшем дети учатся дифференцировать длинные и короткие предложения, определять количество слов в предложении, а затем и место слова в предложении. С этой целью широко используются различные приемы: выкладывание слов полосками, постановка точки (кружочка) в конце, обозначение заглавной буквы (вертикальная полоска), подчеркивание пальцем каждого слова в предложении, обозначение каждого слова следом от мокрой тряпки на доске и др.

Важным приемом в работе по подготовке детей к звуко-буквенному анализу является прием на определение нужного места заданного слова,

соответствующего по смыслу и значению. Например, «Вылезла из норки ... шишка, на нее упала ... мышка», «На дворе сидит ... ворота, во дворе открыты ... ворона».

Следом за составом предложения изучается состав слова. Детей учат делить слова на слоги, первоначально называя их словом «части», знакомят с приемами определения количества слогов в слове. С этой целью детей учат «отхлопывать» состав слова. Первоначально для анализа детям предлагаются двусложные слова с открытым слогом (ваза, рыба, каша, вода, нога, пила, часы), а в дальнейшем используются двусложные слова с первым закрытым слогом (кошка, миска, чашка, палка, булка, точка, лента, дочка, рыбка, кукла).

Во втором квартале последнего года обучения наряду с работой над слогом детей знакомят с гласными звуками ([а], [у], [и], [о]).

При этом используются разнообразные наглядные опоры, облегчающие детям возможности различать звуки, запоминать буквы, выполнять звукобуквенный анализ. Например, соотнесение изучаемого звука с неречевым ([у] — гудит паровоз); угадывание звука по артикуляции; лепка букв из пластилина, составление их из цветных полосок или из элементов; использование наждачных, магнитных и разборных букв и т. д. Порядок изучения звуков зависит от длительности (краткости) их артикуляции, так как эти качества влияют на степень сложности чтения слоговых структур. В первую очередь изучаются длительные по способу образования звуки. В русской фонетической системе таковыми являются: сонорные ([м], [н], [л], [р]), щелевые глухие ([с], [х], [ш]), щелевые звонкие ([в], [з], [ж]). При произношении эти звуки тянутся, что создает резерв времени для постепенной перестройки органов артикуляционного аппарата на произнесение последующего звука. Мгновенные (взрывные) согласные изучаются потом, когда детям становится понятен принцип слияния звуков в слог.

Последовательность изучения звуков и букв зависит от уровня произносительных навыков умственно отсталых дошкольников. Известно, что чаще всего искажаются звуки группы шипящих ([ш], [ж], [ч], [щ]) и сонорных ротовых ([р], [л]). Учет этих нарушений обязывает перенести изучение данных звуков на более поздние сроки и дать возможность логопеду максимально исправить имеющиеся у детей нарушения звукопроизношения (А. К. Аксенова, 1986).

Важно научить детей соотносить звук с буквой, его обозначающей. При изучении гласных звуков можно использовать изображения человеческого лица с изображением профиля артикуляции изучаемого гласного звука. Дети должны повторить вслед за взрослым артикуляцию определенного гласного звука, сравнить собственную артикуляцию с образцом взрослого, глядя в зеркало. Потом дети находят картинки с произносимым звуком, определяют

ситуацию, в которой он произносится (на звук [а] — плач маленького ребенка, на звук [о] — изображение человека с больным зубом, на звук [у] — гудок паровоза). Можно в игру ввести предметную картинку (а в сложных случаях — игрушку), которая обозначает изучаемый звук и букву. Например, на звук [м] — машина, на [к] — кошка, на [с] — собака, на [р] — рыба, на [ш] — шар. Именно в этих словах дети будут учиться выделять первый звук в слове. Далее изучаемый согласный звук выделяется на конце слова (дом, мак, нос, забор, хорош). Переход к букве должен быть поэтапным. Звук и буква изучаются параллельно. Чтобы дети не смешивали эти понятия, нужно очень четко закрепить, что звук говорим и слышим, а букву видим и пишем. При этом детей знакомят только с печатным вариантом буквы, стараясь закрепить ее образ различными способами. Букву пишут на ладони, обводят по шершавой бумаге, составляют из разных частей, конструируют из пальцев, проволоки, цветной бумаги, узнают среди других букв и в зашумленном изображении. Особая работа должна быть проведена при обучении детей узнаванию букв со сходным написанием.

С целью совершенствования навыков звукового анализа детей учат выделять на слух слова с определенным звуком, выбирая их из пары названных слов (звук — в середине слова, в конце, в начале); пример: норка — корка; сом — ком, сок — сук; удочка — уточка; мишка — миска и т. п.

Вся эта сложная и тонко дифференцированная работа должна подвести детей к готовности овладеть навыком чтения, который должен сформироваться в первом классе школы.

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

Глава 5

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

К РАЗДЕЛУ «ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Характеристика раздела

и основных направлений работы

В основу разработки программного содержания по данному разделу заложено воспитание у детей определенного возраста интереса к основным видам детской деятельности и формирование у них способов действовать в рамках ведущего и типичных видов деятельности, опираясь на представления о ее структурных компонентах, среди которых важно учитывать следующие:

- понимание цели деятельности;
- анализ условий ее реализации;
- выбор адекватных способов ее осуществления;
- оценка и самооценка как в процессе выполнения деятельности, так и по ее завершении.

В данных методических рекомендациях рассматриваются следующие направления:

- методы и приемы по формированию игровой деятельности;
- методы и приемы по формированию продуктивных видов детской деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование, ручной труд);
- формирование элементов трудовой деятельности.

Игра начинает формироваться с трехлетнего возраста и до конца дошкольного детства выполняет ведущую роль в психическом развитии ребенка. В игре ребенок удовлетворяет свои психологические потребности — быть как взрослый. Играя, дошкольник представляет себя взрослым, серьезным человеком: мамой, дочкой, шофером, парикмахером, продавцом, доктором. Примеряя на себя эти роли, ребенок начинает представлять свои действия в обобщенном, символическом виде. Как показано в монографии Д. Б. Эльконина, в детской игре происходит перенос значений с одного предмета на другой в воображаемой ситуации. Поэтому нормально развивающиеся дети предпочитают неоформленные предметы, за которыми не закреплено определенного функционального действия. «В игре все может быть всем» (В. Штерн). Важнейшим условием реализации игрового замысла является наличие партнера по игре. Если нет сверстника, то игровые действия, хотя и имеют значение, не имеют смысла. Смысл человеческих действий — в человеческом общении. Он рождается из отношения к другому человеку. Линия развития игрового действия: от операциональной схемы действия к человеческому действию, имеющему смысл в другом человеке; от единичного действия к его смыслу. В игре происходит рождение смыслов человеческих действий — и в этом, по мнению Д. Б. Эльконина, — величайшее гуманистическое значение игры.

Важным компонентом игры являются правила. Ребенок стремится действовать по правилам и при этом получает удовольствие от того, что он действует в соответствии со своим желанием соблюдать обговоренные условия игры и правила своего поведения. Высшей стадией развития игры в детском возрасте является сюжетно-ролевая игра.

В процессе игры у старшего дошкольника начинает формироваться способность действовать или творить в соответствии с собственным намерением. Именно это намерение определяет замысел игры и рисунка ребенка. Но намерение ребенка никогда не могло бы осуществиться, если бы ребенок не начал осознавать себя как действующего субъекта, обладающего теми же качествами, что и окружающие его взрослые. Таким образом, у ребенка появляется первичный образ «Я», который неразрывно связан с осознанием ребенком смысла собственной деятельности.

В этот же период закладываются основы для формирования общих способностей ребенка. Различие между общими и частными способностями в этом возрасте довольно существенно. Общие способности предваряют формирование конкретных навыков и умений. Например, общие интеллектуальные умения (выделение цели деятельности, анализ условий задачи, поиск способов реализации решения, оценка конечного результата) обеспечивают гармоничное и системное овладение ребенком навыками чтения, письма, устного счета и др. Период дошкольного детства является наиболее сенситивным для становления общих способностей. Позже в школьном возрасте их развитие резко замедляется, а овладение частными знаниями и умениями, напротив, усиливается или ускоряется. Если в дошкольном возрасте ребенка учат читать, писать, т. е. обучение направлено на формирование школьных навыков, то в дальнейшем учеба будет даваться ему труднее из-за недостатка общих способностей.

К концу дошкольного возраста у нормально развивающегося ребенка складывается Я-концепция как показатель стремления ребенка занять новую социальную позицию в микросоциуме и в обществе — быть школьником. У ребенка на уровне установки формируется психологическая потребность действовать по правилам, заданным не непосредственным общением со сверстниками, а миром взрослых.

Изобразительная деятельность и конструирование. Изобразительная деятельность относится к типичным видам детской деятельности и в дошкольном возрасте занимает ведущее место наряду с игровой деятельностью. Изобразительная деятельность имеет синтетический характер и выражает особенности зрительного восприятия, моторной координации, речи, мышления, памяти.

Первичным звеном становления изобразительной деятельности является двигательно-осознательный опыт ребенка, накапливаемый в процессе предметно-практической деятельности. Манипулирование с предметами

развивает восприятие малыша. Развитие восприятия трактуется как совершенствование перцептивных действий — ориентировочных, исследовательских реакций, направленных на получение информации и построение зрительных образов. Изначально у детей формируются внешние ориентировочные действия под влиянием обучения развернутым способам обследования объектов — сличению, совмещению, сближению, моделированию. Затем происходит интериоризация — перенос внешних ориентировочных действий в наглядно-образный план.

Таким образом, изобразительная деятельность помогает ребенку упорядочивать бурно усваиваемые знания, оформить и зафиксировать модель все более усложняющихся представлений о мире. С другой стороны, в этой деятельности используется опыт, приобретенный в других видах детской деятельности. Поэтому изобразительная деятельность рассматривается в литературе как форма усвоения ребенком человеческой культуры и как способ присвоения социального опыта.

Одно из значений изобразительной деятельности заключается также в том, что она мобилизует познавательные возможности ребенка, развивает, учит ориентироваться в окружающем мире, а также преобразовывать его. Создание творческих изображений, основанных на развивающемся у ребенка воображении и творческой переработке воспринимаемой информации из окружающего мира, позволяет дошкольникам выйти на новый уровень отношений с окружающей действительностью. Создавая собственный рисунок, аппликацию, ребенок начинает ощущать себя творцом, изменяющим материалы и средства. Именно творческая деятельность позволяет ребенку испытать ситуацию успеха, значимую для его познавательного и личностного развития.

Ручной труд. Трудовое воспитание включает в себя становление практических действий детей, которые осуществляются в процессе формирования навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков. Занятия ручным трудом направлены на развитие умственных и практических действий детей. Дети знакомятся с разнообразными свойствами и качествами предметов, которые их окружают, овладевают способами обработки различных материалов, познают их области применения в повседневной и эстетическо-художественной деятельности. На занятиях происходит формирование представлений детей о труде взрослых, а также воспитывается уважение к труду взрослых и к результатам собственного труда.

Хозяйственно-бытовой труд охватывает области взаимодействия детей с живой и неживой природой в их тесной взаимосвязи. Дети учатся заботиться о своем ближайшем окружении, следить за чистотой, за своим внешним видом. Наблюдая за растениями и животными, дети овладевают навыками ухода за ними, охраны и сохранения живой природы. У детей формируются

основы чувства долга — покормить животное, полить растение; развиваются отзывчивость, наблюдательность, аккуратность. Закрепляются навыки поддержания своей одежды, обуви, жилища в красивом, ухоженном состоянии.

В соответствии с этими направлениями работы выделяются следующие виды занятий: обучение игре, формирование изобразительной деятельности и конструирования, формирование элементарной трудовой деятельности (культурно-гигиенические навыки, ручной труд, хозяйственно-бытовой труд).

Основные методы и приемы работы по обучению игре

В процессе целенаправленного обучения у детей формируется интерес к игрушкам, предметно-игровым действиям с ними, формируются сами предметно-игровые действия и закладываются основы сюжетной игры. От действий с реальными предметами совершается переход к действиям с мнимыми предметами. Затем возникают условные действия-жесты и, наконец, замещение действия и предмета словом. Процесс прогрессивен, так как развивается интеллектуальная деятельность ребенка за счет перехода от практических или игровых действий к действиям в умственном плане с символическими знаками.

Условно выделяются следующие этапы становления игровой деятельности. Так, вначале у ребенка появляются специфические манипуляции с предметами, затем предметные и предметно-игровые действия с игрушками, потом наступает этап действий с предметами-заместителями в сюжетной игре, затем — действия с мнимыми объектами и переход к условным действиям-жестам, и только потом происходит этап становления сюжетно-ролевой игры, где действие или предмет замещается движением и словом.

Весь этот процесс является перманентным, взаимообусловленным и зависящим от определенных педагогических условий, среди которых важнейшими являются следующие:

- организация игрового уголка и оборудование его в соответствии с поставленными задачами обучения игре;
- наличие специально подготовленного взрослого, который готов играть с ребенком на его уровне потребностей и умеет поставить перед ребенком игровую задачу в эмоциональном плане, а также помочь ребенку решить игровую задачу доступными для данного ребенка способами —

подражанием, использованием указательного жеста, либо по образцу, либо по речевой инструкции;

- регулярность и повторяемость обучения игровым действиям;
- постепенное усложнение программных задач обучения и игровых действий.

На первом году обучения дефектолог организует наблюдение детей за предметно-игровыми действиями взрослого, обучает их воспроизводить, подражая действиям педагога при обыгрывании сюжетных и дидактических игрушек («Покормим зайку», «Покатаем мишку», «Покачаем куклу», «Матрешка пришла в гости», «Плыви, уточка!», «Угостим куклу!»). В процессе выполнения этих действий педагог должен стремиться вызвать эмоциональное отношение ребенка к обыгрываемой игрушке, поддерживать интерес к разнообразным действиям с игрушкой.

Так, в гости к детям приходят различные куклы, мишка, собачка, зайчик. Педагог показывает детям, как можно интересно играть с ними. Эти занятия нужно обязательно проводить в игровом уголке. Усадив детей на ковер, педагог настраивает их на интересную игру. Например: педагог приводит в гости к детям куклу, называет ее по имени, знакомит с ней каждого из детей. Вместе с педагогом дети рассматривают куклу, обращают внимание на то, какое у нее милое личико, голубые глазки, мягкие волосы, как нарядно одета кукла. Педагог вызывает у детей симпатию к кукле, стимулирует детей к вступлению в эмоциональный контакт с куклой, вызывает лепетные и отдельные слова («Ай-ай! Ля-ля, привет!»), предлагает им погладить ее по головке, походить с ней по комнате или покатать ее в коляске.

Большой интерес у детей вызывают ознакомительные игры с игрушками-животными. Педагог обращает внимание детей на облик животных — мишки и зайки, предлагает им погладить игрушку-зверька, «покормить» его конфеткой, морковкой. Каждому из детей предлагается взять игрушку в руки, поиграть с ней: поплясать с мишкой, поводить его по группе, показать, какие интересные игрушки есть у детей. Проведение ознакомительных занятий вызывает у детей желание действовать с игрушками, эмоционально заражает их. Однако понятно, что одного показа совершенно недостаточно. Необходимо проведение кропотливой систематической работы по обучению каждого из детей умению действовать с игрушками.

При формировании у детей конкретных игровых умений следует прежде всего уделить внимание действиям с куклой. Известно, что кукла занимает совершенно особое место среди игрушек. Она является заместителем человека в играх детей. Поэтому к ней должно быть сформировано особое эмоциональное отношение. Формированию положительного отношения способствует овладение детьми конкретными действиями с куклой, такими как кормление куклы, ее раздевание и одевание, укладывание спать в

кроватьку, прогулка с куклой в коляске. Каждому из этих действий следует обучать детей на специальных занятиях. Познакомив детей с куклой, вызвав у них интерес к ней, педагог переходит к обучению умению действовать с ней. Первые занятия должны быть посвящены кормлению куклы. Объединив детей в группы (с учетом уровня их игровых умений), педагог выбирает и методику обучения. Каждому ребенку предлагают покормить куклу так же, как это делает взрослый. «Голодных» кукол усаживают за столики, перед ними стоят тарелки с «кашей». Педагог и дети берут ложки и начинают «кормить» куклу. Выполняя это действие, педагог обращает внимание детей на то, как нужно правильно «зачерпнуть» ложкой «кашу», как следует подносить ее ко рту куклы, чтобы куклу не испачкать. Педагог внимательно следит за действиями детей, в случае необходимости помогает им путем совместных действий, т. е. берет руку ребенка в свою руку и подносит ложку с «кашей» прямо ко рту куклы. В результате такого обучения дети приобретают необходимый игровой навык. Обучая детей, ни в коем случае нельзя каждый раз воспроизводить одно и то же занятие, тематика должна быть самой разнообразной. Так, к примеру, кормлению куклы дети могут обучаться на самых разнообразных занятиях: «Завтрак куклы», «У куклы гости», «День рождения куклы Аллы», «Накормим Катю вкусным обедом» и т. п. Не следует забывать о том, что навык можно считать сформированным лишь тогда, когда ребенок способен воспроизвести аналогичное действие с другим объектом. Научив детей кормить куклу, надо предложить им покормить Буратино, мишку, зайку. Для того чтобы максимально вызвать у маленьких детей интерес к игровому действию, можно ввести в игру натуральные продукты — кормить настоящей кашей, хлебом, морковкой и т. п. Обучая детей, педагог должен вести себя эмоционально, заинтересованно.

На начальных этапах обучения важно воспитать у детей бережное отношение к игрушкам и научить их играть рядом, не мешая друг другу. Для этого используются специальные приемы: привлечение внимания ребенка к действиям с игрушкой другого ребенка, обмен игрушками между детьми, положительная оценка ребенком действий сверстника по подсказке взрослого. Взрослый выступает в этом процессе посредником и организатором положительного взаимодействия детей.

Итак, на первом году обучения для решения поставленных задач целесообразно использовать следующие методические приемы: демонстрация игрушки; показ педагогом действий с игрушками; совместные педагога с ребенком игровые действия; обучение детей отраженному выполнению действий с игрушками; самостоятельное обыгрывание игрушек.

На втором году обучения основные задачи обучения направлены на формирование у детей предметно-отобразительных игровых действий, умений воспроизводить цепочку последовательных игровых действий. При этом важно, чтобы дети научились производить игровые действия, исходя из их функционального назначения; развивать операционально-техническую

сторону игры — действовать двумя руками (удерживать, поворачивать игрушки и т. д.). С детьми проводятся игры: «Обыгрывание машины», «Мой веселый, звонкий мяч», «Игрушки пришли в гости», «Покатаем зверушек», «Кукла поет и пляшет», «Угощаем наших гостей», в которых детей учат действовать с игрушками по подражанию действиям взрослого.

Педагоги должны стремиться к тому, чтобы дети усвоили закономерность развития игрового действия, при которой одно из действий является подготовительным по отношению к другому. В решении этой задачи целесообразно использовать два вида работы: наблюдение и анализ аналогичных действий в повседневной жизни. Рекомендуется проводить эту работу в процессе режимных моментов. Например, после того как дети вымыли руки и готовы приступить к еде, воспитатель обращает их внимание на то, что они сначала вымыли руки, а потом садятся есть; подготавливая детей ко сну, акцентирует их внимание на том, что они сначала разделались, затем надели пижамы, а потом лягут в свои кровати.

Обращение к повседневному опыту детей, активное припоминание ими того, как поступают они в жизни, способствуют пониманию логической последовательности игровых действий. Так, обучая детей укладыванию куклы спать, педагог вспоминает: «Что вначале надо сделать?» — «Надо ее раздеть», «А потом что будем делать?» — «Потом надо надеть пижаму», «А потом что будем делать?» — «Укладывать куклу в кровать». Вначале один ребенок подражает действиям педагога, а затем дети действуют самостоятельно.

С целью усвоения детьми логики развития игровых действий в процессе руководства свободной игрой необходимо систематически предлагать им выполнять такие игровые действия, которые требуют от них осуществления подготовительных действий. Например, взрослый предлагает ребенку: «Давай выкупаем дочку. Что нужно для этого сделать?» Под руководством педагога ребенок планирует игровые действия, а затем переходит к их осуществлению.

Обучение, проведенное с учетом указанных методических приемов, позволяет научить детей правильно соединять отдельные игровые действия в логическую цепочку.

Для того чтобы обогатить и разнообразить игры детей, а также закрепить приобретенные ранее игровые умения и навыки, необходимо вводить в игру детей разнообразные игрушки. Путем показа педагог должен привлечь внимание детей к игрушкам-животным, разнообразным куклам, матрешкам, используемым в качестве сюжетных игрушек. Перенос усвоенных действий на новые игрушки, в другую, пусть сходную, но не тождественную обстановку особенно важен для умственно отсталых детей, так как он способствует преодолению косного стереотипа, характеризующего мышление и деятельность этих детей.

На этом этапе обучения педагог должен активно стремиться к тому, чтобы ребенок черпал материал для своих игр не только из показа воспитателя, но и из повседневной жизни. Руководя игрой ребенка, педагог должен подсказать ему сюжетные действия, которые он мог неоднократно наблюдать в жизни. Например: «Твоя дочка заболела? Что нужно сделать? Как ей помочь?» и т. д. «Ты накормила Таню, а посуда грязная, что нужно теперь сделать?» и пр. Подобного рода инструкции в сочетании с помощью педагога хорошо воспринимаются детьми, способствуя отражению ими событий, участниками которых они являлись.

Центральная задача второго года обучения умственно отсталых дошкольников состоит в том, чтобы научить их выполнять элементарные ролевые игры. Известно, что предпосылки к возникновению ролевой игры появляются тогда, когда ребенок воспроизводит действия окружающих его взрослых. Эти действия по своей природе двойственны. С одной стороны, они являются действиями, производимыми самим ребенком, — это его действия, а с другой стороны, они одновременно являются действиями другого человека.

Следующим этапом обучения ролевой игре будет овладение детьми ролями с обобщенным значением: воспитателя, шофера, врача, повара, продавца и т. п. Каждая ролевая игра требует проведения разносторонней подготовительной работы. Так, для того чтобы научить детей играть «в шофера», воспитатель должен провести разнообразные экскурсии-показы, во время которых шофер предстанет перед детьми не только как исполнитель ряда специфических действий, но и как водитель автобуса с пассажирами. При этом следует уделить особое внимание эмоциональному, нравственному аспекту отношений: шофер помогает людям, он добрый, отзывчивый. Он везет в детский сад детей, взрослых — на работу и пр.

Организация и проведение ролевых игр с умственно отсталыми детьми важны потому, что они не могут и не умеют самостоятельно переносить увиденные ими явления окружающего мира в игру. У умственно отсталых детей слабая «заражаемость» увиденным, что связано как со слаборазвитым интересом к окружающему, так и с недостаточным развитием восприятия, представлений и воссоздающего воображения. Зачастую значительная подготовительная работа не приводит к возникновению у детей стремления отобразить увиденное в игре. Отсутствуют даже робкие попытки самостоятельно ввести в игру то, что, казалось, вызывало непосредственный интерес во время экскурсии или прогулки на эту тему. Руководство воспитателя должно быть направлено на создание у ребенка интереса к определенной роли, ведущего к возникновению желания стать тем, кого он увидел.

В процессе проведения и организации ролевой игры немаловажное значение имеет внесение в игру необходимых атрибутов, игрушек, пособий.

Из опыта руководства игрой младших дошкольников известно, что появлению интереса способствует внесение в игру реальных предметов и натуральных продуктов. Маленькие умственно отсталые дети охотно варят обед из настоящих продуктов, с удовольствием вращают настоящий руль, стирают белье в воде мылом и др. Условность, требующая достаточно развитого воображения, зачастую тормозит игру умственно отсталого ребенка, лишая его удовольствия от осуществления игровых действий. Поэтому в самом начале обучения сюжетно-ролевой игре целесообразно использовать настоящие предметы и натуральные продукты. Однако не следует перенасыщать ими игру. Опыт показывает, что достаточно дать детям один-два конкретных предмета, чтобы заинтересовать их. Например, дети достаточно легко обходятся без реальной воды во время стирки кукольного белья и приготовления обеда.

Было бы неверно утверждать, что умственно отсталые дети вообще не принимают условных моментов в игре. В сюжетно-отобразительной игре, когда ребенок совершает единственное игровое действие — ест ложкой из кастрюли, для него важно не то, как он ест, а как он это делает — зачерпывает пищу ложкой и подносит ее ко рту. И ложка, и кастрюля игрушечные, а он действует с ними как с реальными предметами. Ребенка, овладевшего определенными предметными действиями, увлекает функциональная сторона использования игрушки и не волнует условность — отсутствие еды. Иное дело — в сюжетной игре. Действуя с натуральными продуктами при приготовлении обеда для куклы, ребенок получает удовольствие от того, что у него все как у мамы, все настоящее. Деятельность приобретает смысловую нагрузку, способствует созданию игровой ситуации, появлению эмоционального удовлетворения от игры.

Одним из важных моментов в руководстве ролевой игрой детей на данном этапе является подведение к осознанию ими выполняемой в игре роли, а тем самым и подведение к подлинной ролевой игре. Опыт работы с умственно отсталыми дошкольниками шестого года жизни показывает, что, выполняя какую-либо роль, дети зачастую не осознают этого. Начиная играть, они обычно охотно принимают роль и действуют в соответствии с ней, однако очень быстро соскальзывают и переходят к обычным действиям с игрушками. В таких случаях педагог должен включиться в игру ребенка, напомнить ему о взятой им на себя роли, выяснить, как ребенок представляет себе дальнейший ход игры. Выяснив, например, что ребенок играет «в шофера», воспитатель создает игровую ситуацию: «Ты шофер, ведешь автобус. Тебя на остановке ждут люди, там стоят дети со своими мамами — они собрались в детский сад, а автобуса все нет и нет. Поезжай на остановку, заberi пассажиров». Эмоциональное включение педагога в игру ребенка способствует осознанию ребенком своей роли, ведет к лучшему осознанию взаимоотношений между теми, в кого он играет, и с теми, для кого он «работает».

Эффективное воздействие на игру ребенка оказывает также включение в игру самого воспитателя и руководство им игрой не от своего имени, а от имени какого-либо другого лица, роль которого он взял на себя. Так, взяв на себя роль пассажира автобуса, который ведет ребенок-шофер, педагог углубляет игровую ситуацию, предлагая различные варианты игры: покупает у водителя билет, просит называть остановки и т. д. Органично включаясь в игру детей, педагог дает ей определенное направление, подсказывает ход событий, помогает развить сюжет.

Большую трудность в руководстве игрой умственно отсталых дошкольников представляет организация игрового коллектива детей. На втором году обучения воспитатель еще не может поставить задачу организации коллективной ролевой игры, однако возможность организации игры подгруппами по два-три человека на этом этапе уже имеется. Умственно отсталые дети пятого года жизни уже способны к совместным действиям, они могут с помощью воспитателя распределить обязанности и выполнять до конца игры взятые ими роли. Практика показывает, что в детском коллективе всегда есть дети, на которых может опереться воспитатель в ходе организации игры подгруппой, они выполняют обычно центральные роли, организуя вокруг себя остальных детей. Воспитатель, знающий возможности каждого ребенка, должен объединить детей для игры и следить за тем, как общаются дети в ходе совместной игры. Весьма продуктивными в этом плане являются подвижные игры с элементами роли. Очень охотно играют дети в подвижные сюжетные игры, персонажами которых являются животные, известные им из сказок. Например, «Курочка и цыплята», «Гуси и волк», «У медведя во бору», «Кот и мыши» и др. Игры «Детский сад», «Новогодний праздник», «Большая уборка дома», «День рождения», «Семья пришла в гости», «В семье заболел ребенок», «Скорая помощь», «Мамин день» близки к жизненному опыту детей. Так, дети с удовольствием играют в воспитателя, который встречает их, проводит с их куклами-дочками занятия, прогулки, а затем вечером прощается с ними. В процессе такой игры воспитатель регулирует взаимоотношения детей, следит за теми детьми, которые трудны по поведению, чрезмерно возбудимы или малоконтактны.

В целях формирования ролевой игры широко используются строительные игры. Участвуя в играх, в которых сюжет развивается в ходе совместной постройки, каждый из детей выполняет определенную часть постройки или оказывает помощь своему сверстнику в момент строительства. С интересом дети строят комнату и мебель для своих кукол, улицу, зоопарк, детский сад. В этом возрасте доступны детям и строительные игры: «Построим дом», «Построим дачу», «Построим забор вокруг дома», «Наша улица» и др.

С детьми пятого года жизни необходимо проводить игры-инсценировки, включающие в себя элементарные ролевые действия, например: «Теремок», «Колобок», «Репка», «Кто сказал мяу?», «Кто с крылечка сойдет?» и др.

Проведение таких игр требует всесторонней подготовительной работы. Прежде всего необходимо познакомить детей с содержанием сказки, которая будет разыгрываться детьми в дальнейшем. Эмоциональный рассказ педагога, сопровождающийся показом фигурок животных, описание их повадок, особенностей поведения помогут детям получить элементарные представления о том, кого им предстоит играть. Чрезвычайно оживят и наполнят игру детей эмоциональной окраской костюмы персонажей (или шапочки), роли которых они будут исполнять. Необходимо организовать их повседневную жизнь в детском учреждении таким образом, чтобы она являлась источником новых впечатлений и представлений. С детьми проводятся наблюдения за тем, что происходит вокруг них. Повседневная работа няни, воспитателя, медицинской сестры и других должна наблюдаться детьми, а затем отражаться в содержании их игр. Важно также систематически, а не раз в год выводить детей за пределы групповой комнаты, целенаправленно знакомить их с жизнью детского сада. Необходимо совершать с детьми тематические прогулки и экскурсии, в процессе которых они могут наблюдать за разнообразным трудом взрослых.

На третьем году обучения необходимо продолжать обогащать представления детей о взаимоотношениях между людьми, о содержании отображаемой деятельности в игре на основе наблюдений за трудом взрослых; формировать у детей умение играть не только рядом, но и вместе, небольшими группами, объединяясь для решения игровой задачи. В групповой комнате выделяется место для проведения сюжетно-ролевых игр. Оно может состоять из кукольного уголка, который оформляется в виде мини-квартиры со всеми необходимыми для этого атрибутами; универсама — кассы, товаров для покупателей. Содержание кукольного уголка меняется по мере того, как дети осваивают различные игровые действия с куклой, овладевают различными игровыми действиями (укладывание спать, купание кукол, переодевание). Содержание кукольного уголка связывается с различными темами сюжетно-ролевых игр, которые предлагаются детям. Важным аспектом в подготовке проведения сюжетно-ролевой игры является оборудование игры, которая в данный момент ими проигрывается. Это оборудование разворачивается в удобном месте и остается стационарно развернутым на период игры, чаще всего на один-два месяца. По мере освоения другой сюжетно-ролевой игры, которую дети осваивают совместно со взрослыми, оборудование ранее освоенной игры сворачивается, но еще остается в поле постоянного внимания детей. Остальные сюжетно-ролевые игры, в которые дети уже играли, располагаются на специальных стеллажах, в доступном для детей месте, в специальных упаковках (коробках) с характерными символическими изображениями. Так, с детьми проводят сюжетные игры «Большая уборка квартиры», «К нам пришли гости», «День рождения кукол», «Больница», «Моряки», «Парикмахерская», «Летчики», «Новый год», в которых детей учат использовать предметы и их модели, предметы-заместители. Наряду с этими играми детей учат обыгрывать

постройки, созданные коллективно из крупного напольного строительного набора («Дача», «Новоселье», «Пароход», «Зоопарк», «Катаемся по городу», «Строительство гаража на несколько машин», «Постройка детского сада», «Наша спортивная площадка», «Едем в гости», «Едем в театр»). В процессе этих игр дети учатся общаться невербальными (мимика, пантомимика, жест) и вербальными способами. Важно учить детей произносить высказывания партнеру по игре, а не педагогу, который порой незаметно подсказывает эти слова ребенку. Это будет способствовать положительному взаимодействию между детьми. При этом надо закрепить умение у детей входить в роль и выходить из нее, воспитывать бережное отношение к выполненным постройкам, созданным для игры, побуждать детей сохранять эти постройки в течение нескольких дней с последующим их обыгрыванием.

Дети шестого года жизни уже могут осуществить самостоятельный перенос усвоенных способов игры в новую ситуацию. При этом они могут договариваться друг с другом о том, какую игру выбрать для совместной деятельности. Роль воспитателя в этом процессе — стимулирующая; он может предложить детям припомнить, что интересного они видели дома, в зоопарке, на прогулке, в гостях, и посоветовать использовать эти воспоминания в игре.

Большое место на шестом году жизни детей занимают театрализованные игры. Для проведения театрализованных игр используются песенки и потешки, авторские сказки, сказки-импровизации, сюжет которых отражает простейшие ситуации, направленные на режиссерскую игру с образными игрушками, на игру-драматизацию. Театрализованная игра может проводиться на основе проигрывания ситуации, создающейся совместно детьми и взрослыми, в которой детей учат передавать характеры персонажей, используя движения, изобразительный жест и речь при активной поддержке взрослого. Детям предлагают следующие игры: «Три медведя», «Красная Шапочка», «Доктор Айболит», «Три поросенка», «Как котенок забыл просить есть», «Заюшкина избушка», «Маша и медведь», «Лиса, заяц и петух», «Волк и семеро козлят», «Под грибом». Важно, чтобы дети научились брать на себя разные роли в одной и той же сказке, передавать в своих движениях различные образы. Так, например, в игре «Зоопарк» детей учат передавать наиболее характерные повадки изображаемого животного (хитрая красавица-лиса двигается тихо, крадучись, виляет хвостом, говорит ласково; медведь — грузный, косолапый, топает, передвигается громко, говорит грубым голосом; заяц — шустрый, трусливый, оглядывается вокруг, прячется, ушками шевелит, прислушивается, говорит быстро, тонким голосом и др.).

К концу третьего года обучения необходимо давать возможность детям самостоятельно выбирать игру для совместной деятельности, драматизировать знакомые сказки.

На четвертом году обучения продолжается работа по формированию у детей умения развертывать сюжетно-ролевые игры, осуществляя несколько связанных между собой действий в причинно-следственной зависимости. Например: «Семья — больница — аптека», «Семья — парикмахерская — поездка в гости», «Свадьба», «Переезд на новую квартиру», «Универсам», «В саду и в огороде». Так, организовав с детьми игру «Аптека», педагог осуществляет связь действий в единую причинно-следственную зависимость: ребенок заболел, нужно вызвать доктора, выписать рецепт, а затем идти в аптеку, покупать лекарства. При этом педагог учит детей передавать эмоциональное состояние персонажей в процессе игры (радость, печаль, тревога, страх, удивление).

Нужно отметить, что следует предлагать детям для игры различные предметы-заместители или использовать одни и те же предметы в разных играх. Это способствует преодолению стереотипности и ригидности, возникающей при использовании однородных предметов. Нужно, чтобы одна и та же веревка в одной игре обозначала контуры пруда, а в другой игре использовалась как канат для канатоходца, положенный на пол. Можно использовать кирпичики и как условный мостик через речку, и как строительный материал.

На седьмом году жизни важно закрепить умение драматизировать понравившиеся детям сказки и истории, продолжать развивать у детей умение передавать с помощью специфических движений характер персонажа, его особенности поведения, учить детей предварительному планированию этапов предстоящей игры в процессе драматизации сказок: «Красная Шапочка», «Морозко», «Золушка», «Снегурочка», «Двенадцать месяцев», «Два жадных медвежонка». Важно, чтобы педагог сам показывал детям, как можно передавать эмоциональное состояние персонажей (горе, радость и удивление), и тогда появляется возможность и у детей передавать разные состояния в игре.

Игры с правилами занимают важное место в процессе обучения детей игре. Необходимость понять, принять и удержать правила до конца игры активизирует мыслительную деятельность ребенка, а ее эмоциональное подкрепление позволяет детям быть мотивированными на протяжении всего игрового действия. Можно предложить детям поиграть в цирк после того, как они побывали на цирковом представлении. Сначала нужно вспомнить всех участников выступления, назвать их: ведущий, акробат, клоун, дрессировщик, канатоходец, зрители. Затем уточнить, кто будет дрессировщиком, а кто — зверями, что умеют делать дети в группе, кто будет объявлять номера. Следует выделить этапы циркового представления: сначала репетиция, потом составление программы, далее выступления. И только после репетиции и прогона спектакля можно приглашать зрителей. По аналогии можно предложить детям игру в театр.

Несколько в ином ключе строятся режиссерские игры. В них дети могут проявить больше самостоятельности, элементы творчества, можно использовать костюмные постановки, воплотить собственный замысел. Важно научить детей моделировать воображаемую ситуацию и действовать в ней. В режиссерских играх особое внимание уделяется освоению детьми способов интонирования речи персонажей, передаче образа не только речью, но и посредством телодвижений, через принятие выразительных поз. Очень важно передать эти образы в диалоге персонажей, в совместных сценах, в обострении кульминации режиссерской игры.

На последнем году обучения особое внимание уделяется использованию символов, имеющих образовательную и социальную направленность, — знаков дорожного движения (зебра, стоянка, переход, светофор, запрещение движения), цифр, букв, обобщенных и общеупотребительных символов и знаков (стрелки, крест — аптека, силуэт фигуры человека — туалет, буква М — метро, общеупотребительные торговые марки, ремесленные символы и т. д.) — в процессе сюжетно-ролевых игр «Улица города», «Школа», «Поездка в цирк», «Поездка в театр» и др.

К концу обучения в дошкольном учреждении важно, чтобы у детей имелось стойкое желание играть в коллективе сверстников, использовать наиболее распространенные знаки и символы и ориентироваться по ним в процессе игры. Кроме того, дети должны накопить богатый опыт драматизации любимых сказок и литературных произведений, который может быть представлен и в игре, и в продуктивной деятельности.

Основные методы и приемы работы по изобразительной деятельности (лепка, аппликация, рисование)

Занятия по изобразительной деятельности направлены на формирование у детей интереса к продуктивным видам деятельности, овладение различными техническими навыками и умениями, становление знаково-символической деятельности как одного из важнейших факторов социализации ребенка. В процессе занятий по игре, ознакомлению с окружающим, сенсорному воспитанию и формированию мышления у детей развиваются предпосылки к становлению продуктивных видов деятельности — орудийные действия, зрительно-двигательная координация, мелкая моторика, перцептивные действия. В процессе обучения продуктивным видам деятельности дети усваивают систему сенсорных эталонов, у них совершенствуются образные представления о предметах и явлениях окружающей действительности, укрепляются мышцы пальцев и кистей рук. Занятия по изобразительной

деятельности способствуют формированию общих интеллектуальных умений: понимание и принятие цели, анализ условий задачи, выделение способа ее решения, поэтапное выполнение умственных и практических действий. На занятиях закладываются основы таких важных личностных черт и поведения как целенаправленность деятельности, умение выполнять задания по требованию педагога, подчинить свое поведение требованиям взрослого. В ходе выполнения заданий по лепке, рисованию, аппликации и др. формируется положительное отношение к сверстникам, интерес к совместной деятельности, развиваются коммуникативные возможности дошкольников; создаются условия для развития всех основных речевых функций — фиксирующей, сопровождающей, познавательной, планирующей и регулирующей.

Этот раздел программы включает в себя следующие виды занятий: лепку, аппликацию, рисование. В программе коррекционного — развивающего обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта задачи представлены на каждый вид деятельности отдельно. Методы и приемы работы изложены для всех видов продуктивной деятельности в одном разделе, поскольку это близкие по целям и задачам виды деятельности, которые формируются на общих методических основах, в тесной связи друг с другом. Так, например, если на занятиях по лепке у детей формируются способы тактильно-зрительного обследования предмета, при котором выполняются ощупывающие движения объекта обследования объемной формы, то на занятиях по аппликации закрепляется зрительное восприятие этой же формы, отображенное в форме силуэта предмета. На занятиях же по рисованию нужная форма выделяется в виде контура предмета, лежащего в основе формирования графического образа. Такая целенаправленная, поэтапная работа позволяет сформировать у детей ориентировку на существенные свойства и качества предметов и усвоить способы их отображения в различных видах детской продуктивной деятельности.

На первом году обучения надо воспитывать у детей интерес к выполнению лепных поделок, изображений, аппликаций.

Детей учат радоваться, забавляясь с пластичными изобразительными материалами (тесто, пластилин, краски, фломастеры, карандаши, цветная бумага). Педагог формирует у них представления о том, что поделки, рисунки и конструкции изображают реальные предметы.

Педагог в процессе занятий на начальном этапе знакомит детей со свойствами различных материалов (тесто мягкое, его можно рвать на куски, мять, лепить; краски оставляют след на бумаге, их нельзя брать в рот, пачкать ими стол, стены и одежду; бумага белая или цветная рвется, отщипывается пальцами). Так, взрослый, выполняя действия с глиной перед детьми, обращает их внимание на то, что он взял в руки тесто и начал его мять, отрывать от него маленькие кусочки, затем опять соединять эти

кусочки в один большой кусок. При этом важно учить детей наблюдать за действиями взрослого. Затем дается возможность каждому ребенку познакомиться с тестом, помять его, разорвать на части и соединить снова в один кусок. В конце занятия педагог подводит итог, фиксируя в своих речевых высказываниях представления о свойствах теста: «Что мы делали? — Тесто мяли, отрывали маленькие кусочки и снова их соединяли. — Какое тесто? — Тесто мягкое, его можно мять, из него можно лепить».

С детьми проводится несколько занятий по ознакомлению с лепным материалом — тестом, пластилином (цветным тестом) и с действиями, которые можно совершать с ними: их можно разминать, разрывать на части, соединять, отщипывать мелкие куски, раскатывать между ладонями прямыми движениями, расплющивать их. Сначала дети свободно действуют с цветным тестом без целенаправленного задания.

Перед тем как дети начнут лепить, их надо познакомить с основными правилами работы с пластическими материалами — лепить только на дощечке, засучивать рукава, надевать фартук, мыть руки с мылом после лепки, не вытирать руки об одежду.

Первые поделки детей связаны с подражательными действиями взрослому. Подражая педагогу, они учатся раскатывать между ладонями мягкое тесто, лепить из него колбаски и баранки для кукол. При этом они учатся раскатывать тесто прямыми движениями ладоней, а при соединении частей, плотно прижимать их друг к другу. После выполнения поделок дети угощают кукол «баранками», «конфетами».

Прежде чем учить детей передавать форму в предмете, надо проводить с ними игры и упражнения на развитие восприятия объемной формы путем ощупывания предметов. С детьми проводятся дидактические игры на уточнение способов обследования предметов («Волшебный мешочек», «Отгадай, что у тебя в руке», «На что это похоже?», «Найди в коробке все круглое», «Выбери все предметы с углами» и др.). При выборе ребенком из мешочка определенного предмета необходимо учить давать словесное объяснение выбора с определением опорных признаков предметов или объектов. Например: ««Это мячик, он круглый»; «Это домик, у него есть стены и крыша»; «Это машина, тут колеса и кузов».

В дальнейшем дети учатся передавать в своих поделках круглую форму. Сначала воспитатель обыгрывает шар. Берет в руки шар, прокатывает его к каждому ребенку, побуждает его к ответному действию. Лепка с игровой целью (совместно со взрослым или по подражанию) предметов шарообразной формы (конфеты, виноград, яблоки, апельсины, мячики и др.) и похожих на палочки (карандашики, конфеты-батончики, палочки и др.) с использованием разных приемов и с последующим их обыгрыванием является важной составной частью первого года обучения.

После того как дети овладеют навыками раскатывания пластилина круговыми движениями, их знакомят с использованием приема расплющивания куска глины или пластилина (блины, лепешки, печенье, торты и т. п.) и с последовательностью лепки этих предметов (сначала скатать шар, затем расплющить между ладонями).

В конце года дети должны активно реагировать на предложение взрослого полепить, соотносить лепные поделки с реальными предметами, лепить по просьбе взрослого знакомые изображения.

Параллельно педагог знакомит детей с бумагой: показывает детям, что ее можно резать, на ней можно рисовать красками, фломастерами. Как и тесто, бумагу можно мять и рвать, но куски при этом не могут обратно соединяться. Эти навыки понадобятся детям в дальнейшем, когда они будут делать из бумаги аппликации в технике обрывания, поделки и книжки.

Работа с бумагой начинается со знакомства детей с аппликацией. Педагог выполняет аппликацию и предлагает детям соотнести ее с реальными предметами. Он наклеивает чашку, мячик, шар, а дети подкладывают аппликацию к реальным предметам. Далее детей знакомят с правилами и атрибутами, необходимыми для выполнения аппликации: клей, силуэты предметов, бумага, кисти, подставка для кистей, тряпочка, клеенка.

Вначале дети учатся готовиться к занятиям — надевают фартуки, нарукавники, раскладывают клеенки, кисти с подставками и тряпочки.

Первыми заданиями являются наклеивания простых предметов — мяч, гриб, яблоко. Дети учатся располагать изображение предмета в центре листа бумаги, наносить клей с обратной стороны заготовки, переворачивать и плотно прижимать ее салфеткой к листу бумаги. Отметим, что на первом году обучения именно размещение изображения в центре листа бумаги закладывает основы правильной композиции.

Со свойствами клея детей надо познакомить отдельно. Важно, чтобы малыши поняли роль клея для удержания заготовки на листе бумаги. С этой целью педагог предлагает детям игру «Угадай, где есть клей?». На двух одинаковых плотных листах бумаги выкладываем два одинаковых предмета — машинки. В одном случае машинка приклеена на листе, в другом — просто лежит. Педагог приглашает ребенка проверить, где есть клей, а где его нет. В случаях затруднения взрослый переворачивает листок бумаги с приклеенной машинкой и обращает внимание детей: машинка не падает, она приклеена к листу. Переворачивая другой листок, видим: машинка падает с листа, клея там нет. В результате педагог должен в словесной форме обобщить представления детей о роли клея: он нужен, чтобы удерживать аппликацию на листе бумаги.

В процессе обучения формируются элементарные технические навыки — намазать, снять излишки клея салфеткой, действовать обеими руками, прижимать, просушивать.

При создании предметных изображений дети выполняют аппликации простой формы. Однако нужно следить за тем, чтобы даже эти простые по форме работы были красочными и выразительными. Бумага может быть фактурной, тонированной, заданной формы. Все это привлекает внимание детей, воспитывает у них интерес к изобразительной деятельности.

Очень полезны коллективные работы, к которым дети должны привлекаться с первого года обучения. Например, малышам можно предложить выполнить совместно со взрослым аппликацию на тему: «Зимний лес», «Кубики в машине», «Елочка с игрушками». Однако одной из первых коллективных работ можно выполнить изображение на тему: «Игрушки на ковре». Выполняя эту аппликацию, нужно предложить дошкольникам большой тонированный лист бумаги («ковер») и разнообразные силуэты игрушек, которые они могут выбрать самостоятельно и наклеить на заранее указанное место. По завершении работы каждый малыш должен указать, какую игрушку он наклеивал, а педагог подведет итог: «Посмотрите, как много разных игрушек на ковре. Это вы все вместе наклеили».

На начальном этапе обучения нужно познакомить детей с красками, учить их не бояться красок, воспитывать умение экспериментировать с красками на плоскостях разного размера, при этом начинать надо с больших поверхностей. Детям можно предложить выполнять отпечатки собственных ручек и ножек, рисовать пальцем, опознавать собственные каракули, придавая им предметную отнесенность. Взрослый должен спросить: «На что это похоже?» Сначала дети могут увидеть в каракулях ручейки, ленточки, затем собачек, птичек, маму. Воспитателю важно подбадривать малышей, подсказывать им и другие ассоциации. Нужно направлять детей на «опредмечивание» изображения путем использования лепетного слова или указательного жеста. Полезно применять цветные мелки и вспомогательные средства, особенно на прогулке («рисунок на снегу», «рисунок на песке, земле»).

На занятиях детям предоставляется возможность рисовать мелом на доске, фломастерами на мольберте без определенной цели, главное — воспитать у детей интерес к собственным изображениям.

Взрослыми широко используется комментированное рисование, при котором взрослый рисует и рассказывает: «Я рисую тучку, из нее капает дождик — кап-кап-кап, много воды, получилась лужа», «Вот елочка, на ней выросли иголки». При этом детей учат наблюдать за действиями взрослого, узнавать эти изображения: «Покажи, где дождик», «Покажи, где елочка».

Первыми рисунками детей являются изображения красками, выполненные пальцами по подражанию действиям взрослого. Детям предлагается проводить различные линии, дорисовывая изображения, сделанные взрослым (ниточка к шарик, дорожка к домику, стебелек к цветку, палочка к флажку и т. п.). Нужно познакомить детей с тем, что существуют кисти разной толщины, и они оставляют разные следы. В специально подобранных заданиях дети должны упражняться в выполнении линий разной толщины и длины. Стебелек рисуется тонкой кисточкой, а дорожка — широкой и плоской (кисть флейц).

В свободное время нужно рассматривать с детьми иллюстрации в детских книжках, учить понимать содержание изображенных на картинках бытовых действий, подражать им, сопровождать естественными жестами и речью. Полезно разбирать содержание иллюстраций по уточняющим вопросам взрослого. Первоначально нужно отбирать для рассматривания картинки с простым содержанием, в такой иллюстрации должно быть отображено только одно действие (например, котенок играет с клубочком). В процессе рассматривания картинки взрослый спрашивает: «Кто нарисован на картинке?», «Что делает котенок?», «С чем он играет?», «Как тянется ниточка от клубочка, покажи руками», «Теперь все дружно намотаем ниточку на клубочек». После рассматривания иллюстрации детям предлагается лист бумаги, на котором наклеен котенок, и дети самостоятельно рисуют клубочки для своих котят. При этом малышам можно предложить два способа в зависимости от используемых изобразительных средств. Если рисуем красками, то клубочек изображается способом «наращивания пятна», а если карандашами или фломастерами, то круговыми кистевыми движениями. Важно, чтобы эти движения осуществлялись под контролем зрения ребенка, а в конце работы он мог бы обобщить в слове нарисованное, т. е. ответил бы на вопрос: «Что ты нарисовал?»

По завершении работы все рисунки выставляются на наборное полотно, и каждый ребенок должен узнать и показать свой рисунок.

Большой интерес у детей (и их родителей) вызывают задания на обрисовывание своих ладошек и создание изображений из их силуэтов. При этом можно использовать два способа создания силуэтов. С одной стороны, можно намазать гуашью внутренние поверхности кистей и выполнить их отпечатки, с другой стороны, совместными усилиями взрослого и ребенка можно попытаться обвести фломастером ладошку ребенка с раздвинутыми пальцами. После высыхания работы можно ею полюбоваться, вырезать, наклеить на большой лист бумаги либо раскрасить другим цветом или разными цветами внутри контура каждого пальца. Этот вид работы целесообразно порекомендовать родителям для закрепления интереса ребенка к изобразительной деятельности и для домашнего экспериментирования.

На втором году обучения продолжают совершенствоваться как способы обследования предметов, так и операционально-технические навыки изобразительной деятельности и ее выразительная сторона.

Основными условиями обучения умственно отсталых детей лепке, аппликации и рисованию на этом году обучения остаются обеспечение игровой мотивации детской деятельности, использование продуктов деятельности в реальной игре, изготовление изделий, рисунков и аппликаций с конкретной, понятной детям целью.

Занятия изобразительной деятельностью теснейшим образом связаны с занятиями по сенсорному воспитанию и обучением игре, а также развитием речи. На занятиях по сенсорному воспитанию детей обучают способам восприятия свойств и качеств предметов. Дети учатся в процессе предварительного обследования предметов, подлежащих к изображению, вычленять объемную форму путем ощупывания предмета перед лепкой и обведения его по контуру перед рисованием. Обучение детей обведению и ощупыванию проводится на занятиях по сенсорному воспитанию по нескольким причинам. Во-первых, потому, что обучение детей способам зрительно-двигательного выделения формы из предмета для умственно отсталых детей представляет собой довольно трудную задачу и нуждается в большой индивидуальной работе. В условиях группового занятия воспитатель такой работы обеспечить не может. Во-вторых, в условиях индивидуального обучения педагог может не только научить ребенка ощупывать и обводить предмет, но и показать значение обводящего приема для построения изображений. Дело в том, что умственно отсталые дети очень часто, даже овладев способами выделения формы из предмета, с большим трудом применяют их как основное средство для создания изображения. Они не понимают связи «обводящего» движения с построением рисунка и ощупывания с созданием лепной поделки. Поэтому необходимо ввести незамедлительное включение навыков обведения и ощупывания предметов в изобразительную деятельность. Именно этим и продиктовано введение элементов рисования и лепки в занятия по сенсорному воспитанию. Однако на этих занятиях рисование и лепка выступают в качестве одного из приемов и не имеют самостоятельного значения. Элементы рисования являются тем средством, которое дает возможность ребенку убедиться в связи обводящего движения с контуром предмета, создающим основу изображения. То же самое в лепке: обучившись правильно ощупывать предмет, включая в процесс обследования предметов (например, округлых) прокатывание между ладонями круговыми движениями, ребенок, повторяя эти движения, передает в лепке форму предмета, придавая пластилину нужную форму.

Надо отметить, что брать одни и те же предметы на занятия по сенсорному воспитанию и изобразительной деятельности не рекомендуется в связи с тем, что для умственно отсталых детей чрезвычайно характерно связывать полученное изображение с каким-либо одним определенным

предметом, это изображение заучивается наизусть и в дальнейшем воспроизводится лишь по памяти руки, превращается в штамп, который почти не поддается преобразованию даже при целенаправленной работе. Как показывает опыт обучения рисованию и лепке умственно отсталых дошкольников, штампы следует предупреждать с самых первых шагов, с самых первых попыток этих детей к самостоятельному изображению предметов.

Вначале для обследования и последующего изображения подбираются такие предметы, форма которых совпадала бы с геометрической формой — эталоном или состояла бы из таких форм (эти предметы должны быть, конечно, хорошо знакомы детям, например, различные шары — воздушные, пластмассовые из набора «Кегли с шарами»; шарики с цветной горки; различные мячи, лучше однотонные, без дополнительных изображений; кукла-неваляшка; пирамидки из шаров, овощи и фрукты, форма которых близка к форме шара; простые для изображения фигурки — цыпленок, птичка, утенок, снеговик).

Как уже указывалось, для того, чтобы вспомогательные средства при восприятии формы предметов, какими являются обведение и ощупывание, стали для умственно отсталых детей действительным моделированием формы этих предметов и использовались ими для построения изображений (рисунка и лепных поделок), необходимо обеспечить большое количество повторений. Однако это не означает, что дети должны многократно повторять изображения одних и тех же предметов. Большое количество повторений обеспечивается изменением игровых задач, стоящих перед ребенком, а также расширением тематики рисования и лепки, требующих применения похожего навыка, отражения одной формы и пр.

Например, на одном занятии дети лепят зайку с натуры, в качестве которой используется игрушка из пластмассы, на другом — натурой служит плюшевая игрушка, на третьем — сборно-разборная игрушка, которая использовалась на конструировании, и пр. Конечно, через некоторое время детям можно предложить вылепить уже знакомую игрушку, но занятие строится несколько по-иному. Детям предоставляется большая самостоятельность, внимание воспитателя направлено на то, чтобы дети по возможности передали игровой образ в лепке, создавали фигурки с целью их последующего включения в реальную игру (после раскрашивания на занятии по декоративному рисованию).

То же самое можно сказать и о рисовании, и об аппликации. Различные по цвету, величине, фактуре, но имеющие общую форму предметы воспринимаются детьми как разные, не надоедают им, вызывают к себе положительное эмоциональное отношение, что чрезвычайно важно для успешности процесса обучения умственно отсталых детей вообще.

Обратимся к рассмотрению самого хода обследования предметов перед лепкой и рисованием. В самом начале, когда педагог только знакомит детей с приемами обведения и ощупывания предметов перед изображением, большое внимание уделяется индивидуальной работе или работе в микрогруппе (2—3 ребенка). Каждому ребенку приходится подолгу и большое количество раз, с применением совместных действий, показывать, как надо обводить объемный предмет по контуру с целью выделения плоскостной формы, а также ощупывать для знакомства с объемной формой.

Специально следует учить детей перемещению руки по поверхности предмета во время ощупывания, ощупывать надо двумя руками. Опыт показывает, что во время ощупывания умственно отсталые малыши часто не проводят руками по предмету, сдавливают его ладонями, начиная затем различные манипуляции с этим предметом. Часто дети ограничиваются лишь касанием руки к поверхности предмета. Поэтому воспитателю надо брать руки ребенка в свои и начинать ощупывать предмет вместе с ним совместными движениями. Движения могут быть двух видов: сверху-вниз двумя руками попеременно, в разных плоскостях; и движения, имеющие прямое отношение к исполнительским. Например, раскатывание между ладонями круговыми или прямыми движениями. Это позволяет ребенку понять и почувствовать связь исполнительского движения при лепке предмета с его формой. При возникновении такой связи зрительно-двигательное обследование формы предмета перед изображением приобретает характер подлинного моделирования формы.

Кроме того, когда форма предмета или его частей в представлении ребенка связывается с движениями рук при рисовании или лепке, создается возможность не применять показ рисования и лепки тех предметов, которые имеют простую форму или состоят из простых форм, что придаст деятельности малышей известную самостоятельность.

Надо отметить, что успешность обучения умственно отсталых детей способам обследования предметов перед изображением зависит в значительной степени от того, насколько согласованно воспитатель и педагог-дефектолог группы строят свою работу в данном направлении. Так, иногда мы наблюдаем, что педагог на занятиях учит детей выделять форму предмета, но это не закрепляется в деятельности: воспитатель проводит занятие по лепке или по рисованию, где изображаются предметы другой формы, и поэтому затрачивает огромное количество времени на знакомство детей с новой формой и т. д. Планирование должно осуществляться педагогом-дефектологом и воспитателем группы совместно, чтобы обучение детей было эффективным.

Приобретение навыков обследования предметов перед изображением (в данном случае мы говорим пока только о форме предметов) на занятиях по развитию зрительно-двигательного и тактильно-двигательного восприятия

позволяет воспитателю в процессе изобразительной деятельности детей ставить задачи эстетического воспитания детей на первый план. В первую очередь внимание уделяется формированию у умственно отсталых детей эмоционального отношения как к самим предметам, так и к полученным изображениям. Взрослый направляет их внимание на отражение интересующих реальных предметов, игрушек, пробуждает эмоциональное отношение к самому изображению. У детей при такой направленности обучения формируется на втором году обучения если не подлинный интерес к изобразительной деятельности, то устойчивое положительное отношение к ней, к готовому продукту. Они начинают осознавать значимость собственной деятельности, когда видят плоды своего труда в реальной игре.

До этого момента мы говорили об изображении предметов, строение которых не представляло для малышей никаких трудностей, поскольку состояли только из одной части. Но очень скоро дети переходят к изображению предметов, имеющих более сложное строение, состоящих из двух и более частей. Детей следует научить передавать в лепке, аппликации и рисунке строение предмета, отражать пространственное взаимоотношение его отдельных частей.

Программой предусмотрено знакомство детей на втором году обучения с пространственными отношениями предметов по вертикали «вверху — внизу» и по горизонтали «рядом, около». С этими пространственными отношениями дети знакомятся на занятиях по сенсорному воспитанию и в изобразительной деятельности. Они учатся использовать знания, приобретенные на специальных занятиях, в продуктивной деятельности.

Вслед за обследованием предметов во всех случаях осуществляется его изображение: лепка, аппликация, рисование. Часть изображений выполняется детьми самостоятельно, часть — совместно с воспитателем. В целом занятия строятся комбинированно — каждое из них включает обыгрывание предметов и их свойств, обучение технике изображения и собственно процесс выполнения изображений. На занятиях целесообразно давать возможность детям выполнить два-три изображения одного и того же предмета, особенно актуально это при неудачных попытках.

Прежде всего, детей знакомят с взаимным расположением различных предметов, а уже затем переходят к анализу пространственных отношений между частями одного предмета. Это делается потому, что отношения между предметами можно менять, они подвижны и изучение их можно сделать специальной задачей. При изменении отношений двух предметов дети убеждаются в их относительности, непостоянстве. В одном же предмете части находятся обычно в постоянных, неизменных отношениях, что характеризует строение предмета. Итак, знакомство детей с пространственным расположением предметов и частей одного предмета нуждается в строгой последовательности.

Как и всегда, умственно отсталые дети должны практически познакомиться с отношениями предметов в пространстве, а также с изменениями этих отношений. Обычно это знакомство начинают с воспроизведения детьми различных объемных образцов, например, предлагают выполнить различные сочетания кубиков, брусков и полусфер. Отношения их все время меняют за экраном, а дети каждый раз должны внести в свою работу нужные изменения. Надо сказать, что такому виду конструирования по образцу (и по подражанию) умственно отсталые дети обучаются на занятиях по сенсорному воспитанию довольно быстро. Однако в собственных рисунках и лепных поделках они продолжают при этом делать самые нелепые ошибки при передаче пространственных взаимоотношений частей предмета. Много ошибок встречается и при передаче более простых отношений двух предметов.

Чтобы сформировать у детей ориентировку на пространственные отношения внутри предмета, можно предложить им задание «Пирамидка из шаров». С этой целью дети анализируют под руководством взрослого данную пирамидку. Они выясняют, что большой шар расположен внизу, а маленький — наверху. Дети учатся делить пластилин на две неравные части: маленький кусочек — для маленького шара, а большой кусок — для большого. После выполнения изделий в виде двух шаров разной величины дети самостоятельно располагают их один на другом, сравнивают с образцом и обобщают это в речи.

Изображение пространственных отношений в горизонтальной плоскости сложнее, поскольку требует от детей умения выделить левую и правую стороны. Поэтому много внимания на занятии уделяется изучению схемы собственного тела: левая рука — там, где сердечко, правая — с другой стороны. Представления о схеме собственного тела применяются в процессе создания лепных поделок. Например, при выполнении изображения большого и маленького мяча, расположенных на горизонтальной плоскости, много внимания уделяется определению пространственного положения предметов по отношению друг к другу. На занятии дети сначала анализируют поделку, выполненную взрослым. Под его руководством они определяют, что маленький мяч лежит слева, на той стороне, где находится сердечко, а большой мяч — справа. Затем они выполняют поделки. После создания этих двух изображений дети должны правильно расположить на своей дощечке выполненные изображения и сравнить их с образцом взрослого, а также зафиксировать эти отношения в своих словесных высказываниях.

При обучении детей изображению предметов, расположенных по горизонтали, они должны понять, что «рядом» — это значит по одной линии. Важно научить детей передавать отношения предметов по слову. Чтобы научить детей передавать эти отношения в различных изображениях, нужно проводить с ними подготовительные упражнения в игровой форме. Так, взяв в одну руку небольшую игрушку, а в другую руку — еще одну игрушку, дети

по слову должны менять их взаиморасположение. Детям даются примерно такие задания: «Зайка прыгнул на пенек. Он наверху, а ежик остался внизу». В ответ на это задание дети ставят руку с зайкой над рукой с ежиком. Предметы берут самые разные, какие имеются в группе. Так закрепляется и понимание слов, определяющих пространственные отношения между предметами, и умение отразить эти отношения в собственной деятельности.

На занятиях детей учат выполнять аппликацию по образцу, закрепляя основные правила работы с материалами, инструментами, приспособлениями, необходимыми для аппликации, и назвать их (клей, кисть, бумага, заготовка, образец). Навыки работы с этими материалами закрепляются в процессе выполнения заданий на чередование силуэтов предметов простой формы («Воздушные шары», «Бусы для куклы», «Осенние листья»).

Выполнение изображений на чередование — довольно трудный вид работы для умственно отсталых дошкольников. При создании таких изображений дети должны усвоить принцип чередования как ритмическую смену объектов по определенному признаку. Однако воспитатель часто даже и не ставит перед собой задачу научить детей чередовать предметы по какому-либо признаку, а старается получить от детей правильные, красивые работы. Главное для него на этих занятиях — научить детей выполнять аккуратные бусы, нитки с шарами, узоры и пр. Подчинив, таким образом, все занятие получению «правильных» работ, воспитатель уже не заботится о том, как дети выполнили чередование, самостоятельно или нет. Он подходит к каждому ребенку и перекладывает неправильно разложенные формы, иногда объясняя, как надо их положить, а иногда ничего не объясняя. Важно, чтобы первоначально заготовки не наклеивались на бумагу, пока дети не овладели хотя бы в малой степени самим приемом чередования. Только после того, как дети поймут и правильно выложат чередующиеся силуэты, обобщат это в слове («листочек — цветочек, листочек — цветочек», или «большой — маленький, большой — маленький», или «красный — желтый, красный — желтый»), можно переходить к наклеиванию изображений.

Выполнение работ с использованием принципа чередования проводится, как правило, по готовому образцу. В специальных дошкольных учреждениях работа по образцу требует особой подготовки, поскольку представляет для умственно отсталых детей довольно сложную задачу. В процессе обучения дошкольников на занятиях выяснилось, что на первых порах они совсем не могут работать по образцу, который находится на значительном расстоянии от них (то есть укрепленном на мольберте или на наборном полотне). Не могут дети правильно воспринять и не крупные образцы. В этих случаях сначала полезно применять индивидуальные образцы. Это образцы, которые даются каждому ребенку. Воспитатель заранее готовит их в количестве, соответствующем числу детей в группе. Вначале детей учат выполнять чередование предметов на полоске бумаги: вверху располагают небольшие

игрушки — матрешки, пирамидки, различные фигурки, машинки — всего не более 5 штук. Располагаются они с чередованием (берут два типа игрушек, образец имеет строение К-Ж-К-Ж-К). Ребенок воспроизводит образец, подкладывая такие же предметы по нижней линии листа). Задача ребенка состоит в том, чтобы вовремя поменять игрушку. Однако это еще не подлинное чередование, а только поэлементное подкладывание. Этот вид работы с объемным образцом является первым этапом. Затем переходят к плоскостному индивидуальному образцу — работа проводится точно так же, как и с объемными образцами. После того как дети научатся правильно воспроизводить образец на одной полоске бумаги, им предлагают две полоски: на одной заранее наклеиваются заготовки с чередованием, другая полоска чистая, на ней ребенок работает самостоятельно. После этого образец предлагается один на двоих, располагается он по середине детского стола и только затем выносится на мольберт. Таким образом, происходит постепенное удаление образца от ребенка.

Воспитатели должны помнить, что образец, укрепленный на мольберте, нужно выполнять из элементов довольно крупных по размеру в 3—4 раза больше, чем заготовки у детей.

Когда малыши начнут выполнять такие задания с предметами, можно переходить к знакомству их с пространством листа бумаги. Этому приходится уделять особое внимание. Дело в том, что плоское пространство листа умственно отсталые дети сначала плохо соотносят с реальным трехмерным пространством. Усвоив отношения предметов в реальной обстановке, они должны научиться выполнять различные задания по моделированию пространственных отношений предметов на плоскости. Здесь целесообразно применять воспроизведение пространственных отношений на бумаге по объемному образцу, затем — по плоскостному. Нужно помнить, что в данном случае воспроизведение объемного образца на плоскости для детей будет гораздо труднее, чем плоскостного, так как требует перенесения отношений объемных предметов на плоскость листа бумаги.

Перед тем, как дать детям задание по аппликации, требующей от детей отражения заданных пространственных отношений предметов, нужно дать им несколько заданий без наклеивания. Можно по образцу, можно по словесной инструкции. А затем уже проводить аппликацию так, как это предусмотрено тематическим планом.

В рисовании дети осваивают изображение предметов круглой и овальной формы, передавая внешние признаки предметов, — «Колобок на пеньке», «Яичко в гнезде», «Яблоки в вазе», «Сливы на блюде». Однако при создании этих изображений проводится большая предварительная работа по расширению представлений детей о предметах круглой и овальной формы. Осуществляется она и в дидактических играх, и на занятиях по сенсорному

воспитанию. Например, можно предложить детям перед занятием по рисованию дидактическую игру «Разложи игрушки в свои домики» (в коробку с овальной прорезью опускаются овальные игрушки, в коробку с круглой прорезью — круглые). На самом занятии по рисованию дети могут выполнить рисунок на тему «Бусы из круглых и овальных бусин». Здесь также закрепляются навыки чередования предметов по форме и умение удержать выделенную программу чередования до конца работы.

В процессе обучения происходит накопление разнообразных графических образов, которые при последовательной работе могут быть включены в сюжетные изображения. К концу второго года обучения можно предлагать детям создавать такие изображения, которые можно характеризовать как элементы сюжетных изображений 1. Первоначально с целью формирования изображений данного типа нужно обучать детей дорисовывать предметное изображение в сюжетный рисунок, созданный взрослым. Например, в сюжет «Домик на опушке леса» ребенок может дорисовать Колобка, цветочки и травку по нижнему краю листа бумаги.

Одним из самых первых сюжетных изображений может быть сюжет на тему «Рыбки в аквариуме». Это чрезвычайно благодатная тема для создания работ дошкольниками пятого года жизни. Сначала дети могут понаблюдать за жизнью рыбок в аквариуме, рассмотреть его строение и основные элементы. Потом дети лепят рыбок как предметные изображения. На аппликации они могут создавать изображения двух видов. Во-первых, можно сделать обычные аппликации, наклеенные на тонированной или цветной бумаге, а во-вторых, изготовить из гофрированной бумаги для слепленных рыбок необычные плавники, хвосты и включить их в лепные поделки. Чтобы это сделать, нужно использовать стеку, которая путем вдавливания поможет закрепить эти элементы в лепных поделках. Очень важно, чтобы изготовленные рыбки были непохожи друг на друга, чтобы плавники отличались по цвету, размеру, пышности и длине. Лишь затем целесообразно приступать к рисованию рыбок красками. Пусть это будет коллективная работа, в которой каждый ребенок сможет нарисовать свою рыбку. Тот, у кого плохо получаются рыбки, нарисует камушек, водоросль, ракушку. В целом все дети должны поупражняться в рисовании различных изображений. Чтобы дети уверенно чувствовали себя при создании коллективной работы, можно использовать предварительное рисование на небольших листочках бумаги (половина стандартного альбомного листа). Такое предварительное рисование способствует формированию технических навыков рисования, позволяет поупражняться в выборе цвета изображения и его размещения на листе бумаги.

Нужно помнить, что каждое занятие оканчивается подведением его итогов. Сначала дети должны научиться рассказывать о последовательности выполнения задания (как готовились к занятию, какой материал разложили на столы, чем пользовались, как выбирали размер листа бумаги, как и что

нарисовали). Дети должны ответить на вопросы: «Что мы сегодня делали? Лепили, наклеивали, рисовали», «Чем мы сегодня рисовали?», «Выбери самую красочную работу», «Какая работа тебе понравилась?» «Почему тебе понравилась эта работа?». Ответы нужно получить от всех детей группы. Нужно учить их оценивать работы сверстников и высказывать свое мнение, как о своей работе, так и о работах товарищей.

В изобразительной деятельности ребенок учится использовать приобретенные знания, реализует свой жизненный опыт. В значительной мере первые два года обучения могут рассматриваться как период овладения детьми предметным изображением. Конечно, изображения умственно отсталых детей по сравнению с работами нормально развивающихся малышей отличаются бедностью, отсутствием мелких деталей, украшений, но они отражают реальные предметы, дети начинают видеть в рисунке, лепной поделке, аппликации реальное содержание, выполняют изображения как с игровой, так и с изобразительной целью.

На следующих годах обучения можно переходить к более сложным задачам, подводить детей к отражению связного содержания, к созданию сюжетных поделок и изображений, к большей красочности и выразительности.

На третьем году обучения детей учат создавать поделки простой формы, состоящие из нескольких частей. Перед этим закрепляются приемы вдавливания, вытягивания, сплющивания на лепке простых форм (овощи и фрукты). Например, для повторения и совершенствования навыков лепки предметов круглой и овальной форм детям можно предложить тему: «Что нам осень принесла?» По результатам беседы каждый ребенок может слепить свой овощ или фрукт. А все вместе выставленные на дощечку они создадут красочную, яркую картину даров осени. При создании таких предметов детям надо показать способы деления пластилина на равные и на неравные части. Чтобы слепить из одного куса пластилина определенного цвета два предмета (из зеленого бруска — яблоко и огурец), брусок пластилина можно разделить пополам. Если взять красный пластилин, то можно вылепить свеклу и помидор. А вот если лепить сливы и виноград, то брусок сначала делится пополам (часть — для слив, часть — для винограда), а потом каждая из этих частей дробится на более мелкие, в зависимости от задач изображения.

Наряду с этим детям предлагают изготавливать предметы посуды (чашка, кастрюля, ваза) способом вдавливания и ленточным способом. Если эти предметы изготавливались из глины, то детей можно познакомить с раскрашиванием высохших поделок. Очень важно научить их подбирать яркие тона для раскрашивания поделок. В таком случае этот вид работ выполняется на занятиях по рисованию. Педагог приносит детские поделки, все вместе дети припоминают, как были слеплены эти предметы, какие

образцы они при этом рассматривали, как они выглядели. При раскрашивании необязательно повторять цвет образцов. Даже лучше, если дети используют собственные «неподражательные» цвета и цветовые оттенки; создадут собственные узоры. Важно, чтобы в результате выполненной работы получились многоцветные, разные поделки, радующие глаз ребенка и взрослого. В речевых высказываниях детей нужно закрепить слова, обозначающие цвета и цветовые оттенки (красный, желтый, оранжевый, коричневый, зеленый, черный, белый). Уже готовые высохшие изделия могут быть использованы в игровой деятельности, для оформления витрины в игре «Магазин», для подарков родителям и в игре «Дни рождения».

На третьем году обучения расширяются представления детей о птицах. Их учат лепить воробья, снегиря, передавая основные признаки и части тела (голова, туловище, лапки, клюв, хвост). Перед тем как приступить к лепке птиц, необходимо несколько раз понаблюдать с детьми за птицами на прогулке, учить детей реагировать на голоса птиц, следить за полетом. Можно поиграть с детьми в игры, в которых дети изображают птиц, подражают их телодвижениям и повадкам.

После такого обыгрывания детям предлагают вспомнить, каких птиц они видели на прогулке, их основные части тела и строение. Лепить птиц лучше из глины, чтобы в дальнейшем раскрасить. Для лепки выбирается большой брусок, который затем путем вытягивания формируется в тело птицы: выделяется голова с клювом и хвост. Стекой прорисовываются крылья. Если имеется природный материал, то крылья можно сделать из высохших листьев, крылатки клена или натуральных перьев. Если навыки детей очень слабы, то для лепки им можно предложить слепить свистульку в виде птички по результатам обследования декоративного образца. В этом случае лапки для птички не требуются. Для лепки же по представлениям детей нужно вспомнить о лапках птиц. Другое дело, что те лапки, которые дети могут вылепить, не удержат тело птички. Поэтому лапки можно обозначить короткими веточками, которые видны из-под тела птички, но не удерживают его — птичка как бы присела на лапки — или из глины лепится подставка в виде сплющенного круга, на который птичка усаживается.

Выполненные детьми поделки выставляются на общей дощечке, и с детьми проводится работа по формированию у них умений оценивать свои собственные работы и работы сверстников.

Большое место на этом году обучения отводится лепке поделок по образцу. Для этого предлагаются темы: «Снеговик» (из трех частей), «Девочка в длинной шубке». Сначала дети рассматривают образец — поделку, выделяют ее основные части, затем определяют, какие куски пластилина для разных частей фигурки необходимы. Брусок делим сначала пополам, затем одну половину оставляем для туловища, а другую половину

делим еще раз на две части: одна из них — это голова, а другая часть остается для ручек и делится поровну. Из этих двух частей скатываются ручки, которые лепятся по бокам туловища.

Если лепится снеговик, то детей учат делить брусок стекой на три неравные части: большая, средняя и маленькая. Большая часть служит нижней частью туловища, средняя — для середины, а маленькая — для головы снеговика. Все части снеговика должны быть тщательно вылеплены с тем, чтобы передать форму круга, примазаны друг к другу и уравновешены на подставке. Глаза снеговика можно изготовить из пластилина другого цвета или использовать горошины, чечевицу. А нос можно слепить или заменить веточкой или кусочком морковки. Все эти способы уместно использовать на одном занятии, чтобы дети увидели разные способы изготовления однотипных элементов изображения и могли бы их попробовать применить в собственной поделке. Главное, чтобы в результате выполненные работы были разные и непохожие друг на друга.

Шапку для снеговика можно изготовить из бумаги на занятии по ручному труду. Это особое занятие и оно тоже должно расширять представления детей. Кроме шапок, они могут изготовить из цветной бумаги или трикотажной ткани разноцветные шарфы, и снеговики получатся еще более нарядные и непохожие.

С тем чтобы подвести детей к созданию сюжетных изображений, во второй половине года их учат лепить фигуры животных, которые входят в сюжет практически любой сказки (еж, волк, лиса, заяц, медведь). При лепке фигур животных у детей закрепляются умения использовать приемы раскатывания, защипывания, оттягивания, соединения частей. Дети выполняют работы по образцу, по замыслу и учатся рассказывать об этапах выполнения различных лепных поделок, используя слова «сначала», «потом», «в конце». Сюжеты сначала совсем несложные — «Заяц на пеньке», «Еж и гриб», «Колобок встретил медведя». Постепенно поделки должны становиться многофигурными. И здесь можно использовать коллективные работы, при выполнении которых часть детей лепит зайцев, другая часть — пеньки, елки, а все объекты, объединенные вместе, служат основой для раскрытия замысла сказки «Заяц Хваста». При работе над коллективными поделками важно формировать у детей умение обосновать предварительный замысел изображения. Сначала он касается самого смысла изображения, его сюжета, затем обсуждается композиция, а далее решается вопрос о тех приемах, которые будут использовать дети на занятии.

Навыки выполнения аппликации на третьем году обучения также расширяются. С детьми закрепляются навыки выполнения аппликации по образцу «Скатерть», «Цветной ковер». При выполнении этих работ анализируется размещение элементов аппликации на листе бумаги (вверху, внизу, посередине листа), фиксируя пространственные отношения в речевых

высказываниях. На этих же занятиях закрепляются сенсорные представления детей о цвете, форме, величине и о соответствии собственных изделий детей заданным образцам. Но параллельно необходимо учить детей выполнять работы по представлению, по результатам их наблюдений в природе. Даже выполняя аппликацию на тему «Деревья осенью», нужно стремиться к тому, чтобы они отразили собственные впечатления об увиденном дереве. У каждого ребенка будет изображено свое дерево. Выполнить его можно в технике обрывания, используя как цветную, так и фактурную бумагу. Важно показать детям способы передачи общего силуэта дерева. Крайние точки силуэта могут быть помечены кусочками наклеенной бумаги (метки), и ребенок будет знать, что не следует заходить за установленные границы. Кто-то из детей выполнит изображение березы, а у кого-то будет клен, у кого-то — рябина. Все вместе изображения передадут впечатление осенних деревьев — ярких, красочных, разнообразных. Такие занятия подготавливают детей к выполнению коллективных аппликаций, когда все изображения размещаются на большом, специально подготовленном полотне. Это может быть обратная поверхность нескольких кусков обоев, лист ватмана, большой цветной лист бумаги, затонированный лист картона. Коллективные работы могут выполняться на темы «Наш парк», «Золотая осень», «Новогодний праздник», «Весеннее настроение». В работе над композицией коллективных аппликаций можно использовать предварительное выкладывание, фланелеграф, создание макетов и выполнение предварительных подготовительных работ.

Создание аппликаций по мотивам знакомых сказок — важное направление работы на этом году обучения. Однако, чтобы создать сюжет, нужно чтобы дети имели навык наклеивания фигур животных, растительных элементов на занятиях по созданию предметных изображений. Эти предметные изображения изучаются в двух вариантах. С одной стороны, дети выкладывают и наклеивают фигурки реалистически выполненных животных, а с другой стороны, — создают образы сказочных персонажей. Например, просто кошка и Кот Леопольд; заяц и Заяц Хвоста; лиса и Лиса Алиса. Эти аппликации выполняются на разных занятиях, но подготовительная работа требует предварительной проработки образов. Детей нужно учить изображать реальных животных в динамике, правильно передавая строение и форму тела, окрас, типичные движения, а сказочных персонажей — обыгрывать, перевоплощаясь в процессе драматизаций эпизодов из знакомых сказок.

Отдельные занятия посвящены выполнению декоративных аппликаций, создаваемых в основном по образцу. Нужно учить детей выполнять изображения из стилизованных растительных элементов, которые в дальнейшем найдут свое отображение и в декоративном рисовании. Нецелесообразно сразу предлагать детям готовые образцы, созданные педагогом. Обязательно их надо познакомить с предметами декоративно-прикладного искусства — полотенцами, наволочками, скатертями,

занавесками, салфетками. Пусть дети почувствуют красоту и тепло этих изделий, созданных руками настоящих мастериц. В группе следует создать уголок русского быта с элементами народного творчества. Важно воспитывать у детей уважение к труду мастеров, учить их бережно и с любовью брать в руки изделия народных промыслов, рассматривать изображенные на них узоры. Только такой подход имеет воспитывающий характер обучения, формирует эмоциональную отзывчивость, воспитывает чувство ритма и эстетические чувства.

Эти же воспитательные задачи решаются и на занятиях по рисованию. Детей надо учить создавать декоративные рисунки по подражанию и образцу с элементами народной росписи. Можно предложить детям темы «Украсим варежку», «Салфетка для мамы», «Открытка к празднику». К концу года, когда у детей будет уже существовать навык общения с народной дымковской, каргопольской игрушкой, можно предложить им раскрашивать силуэты по знакомым мотивам. Можно дать детям расписать дымковского козлика или разукрасить гуашевыми красками платье дымковской куклы. Важно, чтобы дети овладели основными элементами народной росписи: волнистой линией, примакиваниями, точками, тычками, кругами.

Занятия же самим рисованием выполняются в двух основных направлениях: рисование красками и рисование карандашами. При этом детей учат создавать как предметные, так и сюжетные изображения.

Очень важно предлагать детям отображать в рисунках результаты собственных наблюдений в природе, запоминать их и создавать по этим представлениям изображения. Данный вид изображений является изображением по представлению. Он типичен для детей дошкольного возраста, поскольку давно доказано, что дети этого возраста даже при наличии у них натуры перед глазами все равно создают изображения по представлению, не стремясь к точному изображению увиденного. Вследствие этого дошкольников нужно учить приемам обследования реальных предметов, подлежащих изображению. Здесь очень важным является зрительно-моторное моделирование контура предмета, которое в последующем заложит основы формирования у детей графических образов предметов. Графический образ предмета — это не образ-представление, т. е. мысленный визуальный образ предмета, это знание о том, как правильно изобразить предмет той или иной формы. В процессе обучения у детей должны быть сформированы представления о том, как рисовать дерево — березу или елку, как рисовать птицу, животное. Именно эти представления станут основой для типичных графических образов предметных изображений. Накопление определенного количества графических образов расширяет технические возможности детей, повышает их изобразительную компетентность.

Детей учат передавать в рисунках основные внешние признаки предметов. Так, детям предлагают нарисовать предметы, разные по цвету и форме, персонажей из знакомых им произведений, опираясь на образец: «Неваляшка», «Домики для трех поросят»; «Веселый Чебурашка», «Грустный Чебурашка», «Веселый снеговик», «Грустный снеговик». Необходимо следить, чтобы при изображении предметов дошкольники передавали их внешние свойства и качества, а при изображении персонажей обращали внимание на их эмоциональное состояние. Это способствует адекватному восприятию детьми иллюстраций к текстам, заинтересовывает и подготавливает их к слушанию художественной литературы.

Возможность создавать сюжетные изображения появляется у детей на основе обобщений своих наблюдений за изменениями в природе, закрепленными в слове. Так, после экскурсий в лес детям предлагается нарисовать разные сюжеты: «Осенний пейзаж», «Осенняя полянка», «Поздняя осень», «Осеннее настроение», «Зимний лес», «Зимняя пора», «Весенние деньки», «Деревья весной» и др. Используя уже знакомые графические образы, дети начинают овладевать двумя видами композиционирования элементов рисунка на листе бумаги: по краю листа и в широкой полосе. Чтобы закрепить умение рисовать в широкой полосе, можно выделить ее цветом, разделив лист бумаги на две части: низ — земля, снег, трава, выделенные краской соответствующего цвета; а верх — небо — голубое, серое или синее, в зависимости от выбранного времени года и собственного настроения.

В дальнейшем детей учат создавать изображения по замыслу, исходя из жизненного опыта и на основе эпизодов знакомых художественных произведений, опираясь на опыт их драматизации, или на основе своих впечатлений. Например, детям предлагается нарисовать следующие эпизоды: «Колобок катится по дорожке в лес», «Колобок встретил зайку», «Под грибом», «Красная шапочка идет к бабушке», «Три поросенка», «Снегурочка из леса к нам пришла», «Новогодний праздник».

На четвертом году обучения детей продолжают обучать способам обследования предметов, предназначенных для лепки (ощупывать предмет, выделяя в нем основные формы, определяя цвет и цветовые оттенки — салатный, розовый, голубой). Главное, с чем знакомятся дети на этом году обучения — это лепка конструктивным способом. Нужно учить детей соединять фигуру, состоящую из нескольких частей, плотно примазывая их друг к другу, придавая нужную пластичную форму, отражающую свойства фактуры: колючий еж, лохматый волк, взъерошенный заяц, пушистая белка. При этом продолжают совершенствоваться основные приемы выполнения лепки — раскатывание, защипывание, оттягивание, вдавливания, сплющивания. Дети учатся лепить, работая по образцу и речевой инструкции. Можно предлагать им, когда образ животного детьми усвоен, задания — загадки. Например: «Слепи овального, колючего, низкого». Или

другое задание: «Слепи двух животных: одного с длинным хвостом, а другого — с коротким. Кто это будут?» Один ребенок слепит лису и зайца, другой — медведя и белку. Важно, чтобы было много разных детских работ и в них был бы соблюден «принцип хвоста».

Наряду с этим, продолжается работа по выполнению детьми коллективных поделок. Так, детям предлагаются следующие коллективные поделки: «Цирк», «Звери в зоопарке», «Птицы на ветках».

Главная задача обучения на последнем году пребывания детей в детском саду — это обучение детей умению изображать фигуру человека сначала в статическом варианте, затем — в динамике. Если в прошлом году дети лепили человека в длинной одежде, то на этом году обучения нужно учить детей отображать в лепке все части тела человека. Это туловище, голова, руки, ноги, шея. Сначала внимание детей привлекается к этим частям на физкультурных занятиях или на занятиях ритмикой. Потом позы моделируются на сборно-разборной игрушке: «Мальчик делает зарядку», «Мальчик стоит», «Мальчик сидит», «Мальчик идет». Такая подготовительная работа способствует формированию у детей интереса к изображению человека и закладывает основы создания адекватных и правильных графических образов. Эти графические образы затем найдут свое отражение в карандашных работах «Солдат на посту», «Физкультурник», «Космонавт».

Овладение изображением фигуры человека существенно расширяет изобразительные возможности детей. Они могут создавать коллективные работы по сказкам, по представлениям, отражающим реальный быт и их жизнь. Так, например, можно выполнить коллективное сюжетное изображение на тему: «Дети лепят снеговика», «Дети делают зарядку», «Полет на Луну».

В аппликации также дети осваивают фигуру человека. Они осваивают ее путем использования приемов вырезания правильных геометрических фигур и комбинирования их на листе бумаги. Фигура человека может быть скомбинирована из следующих форм: круг — для головы, прямоугольник — для шеи, равнобедренная трапеция — для туловища, прямоугольники — для рук и ног. Округлые формы (круг, овал, эллипс) вырезают из квадрата, прямоугольника или полосы, плавно закругляя все четыре угла. Трапециевидную форму вырезают двумя способами: сгибая прямоугольник пополам — вдоль и поперек — и отрезая после сгибания верхний угол по направлению от одного конца к точке на верхней стороне другого угла. Второй способ: на полоске делают косые встречные срезы по длине. В целом дети должны овладеть следующими приемами вырезания: на глаз, приемом вырезывания из бумаги, сложенной вдвое, и тиражирование из различных видов заготовок.

Вырезанные части фигуры выкладываются в единое изображение, обыгрываются на фланелеграфе и наклеиваются на заранее подготовленные листы бумаги. Фломастером или карандашом прорисовываются детали лица — глаза, нос, брови, рот, волосы.

В дальнейшем детям предлагают наклеивать композиции, состоящие из птиц и животных, выделяя их основные части тела, пропорциональные соотношения и композиционные связи («Кот, Петух и Лиса», «Три поросенка», «Заюшкина избушка»). Большое внимание уделяется обучению детей приемам украшения работ с использованием декоративных и растительных элементов.

Очень интересными для детей работами являются те, которые создаются в смешанных техниках, например, аппликация из бумаги и из текстиля, включающие в себя обрывные аппликации, дорисовывание отдельных элементов, наклеивание отдельных компонентов сюжета из растительных материалов.

Рисование на последнем году обучения также существенно совершенствуется. Дети уже накопили много разнообразных графических образов и графических действий, поэтому их технические возможности позволяют им создавать красочные разнообразные изображения в разных техниках, использовать и краски, и карандаши, и фломастеры.

Главное достижение предшествующих лет обучения состоит в том, что дети могут создавать разнообразные предметные изображения, объединять их единым сюжетом, хотя и бедным, и недостаточно развернутым, а также могут рассказать о том, что они нарисовали или хотели нарисовать, что получилось, а что не удалось.

В этом возрасте детям доступно изображение различных явлений и событий из окружающей жизни. Однако чтобы дети отразили свои впечатления в рисунках, создав несложные сюжеты, необходимо, чтобы они имели четкие представления об увиденном и были знакомы с приемами создания предметных изображений и их размещения на плоскости бумаги.

Начало года обычно посвящается припоминанию с детьми тех способов и приемов рисования предметов круглой, овальной, прямоугольной и треугольной формы, с которыми они уже познакомились. Тематика осенних занятий связана с изображением даров природы, погодных явлений, иллюстрированием знакомых текстов и собственных впечатлений. К новому году дети уже припомнили, как надо рисовать фигуры животных и передавать их движение, поэтому их начинают знакомить с новыми техническими приемами. Например, снег можно изображать тычком или примакиванием, а также изготовить его из гофрированной бумаги или ваты. Эти средства позволяют создавать выразительные работы, непохожие у разных детей.

Освоив изображение животных (медведь, лиса, волк) и природных сред (земля, небо, облака), дети могут создать рисунок на тему знакомой сказки, например, «Лиса и волк» или «Кот, Петух и Лиса». Чтобы предметные изображения были грамотно расположены на листе бумаги, нужно предоставить детям возможность поупражняться в выкладывании силуэтов этих изображений на фланелеграфе.

При рассматривании иллюстраций внимание детей обращается на то, что в рисунках часть предметов изображается ближе, а часть — дальше. А в работах детей знакомят с приемом изображения элементов сюжета «в широкой полосе».

Чтобы закрепить у детей умение рисовать элементы сюжета в «широкой полосе», можно предложить им тонирование листов бумаги на этапе подготовки к занятию. Так, например, нужно предоставить детям цветной картон серого, голубого или сиреневого цвета — это будет фон неба. А покрытая снегом земля будет нарисована детьми с помощью белой гуаши. Чем шире слой белого снега (т. е. гуаши), тем больше места для рисования персонажей, деревьев, домов и других элементов сюжета. Важно, чтобы дети поняли, что рисунки должны быть размещены только на белой, окрашенной части листа бумаги. Оставшееся незакрашенным пространство в верхней части листа бумаги — это небо. И в нем дети могут нарисовать облака, солнышко, птиц. С использованием этих приемов дети могут выполнить работы на темы: «Зимний лес», «Мой воскресный день», «Зайчик и белочка» и другие. На этой же основе можно предлагать детям продолжить знакомство с изображением фигуры человека. Для этого с детьми организуется работа по наблюдению за движениями человека во время выполнения им разных действий. Затем дети могут повторить эти действия самостоятельно, выложить их на моделях, схемах, а потом передать в рисунке.

Можно использовать специальные приемы, чтобы объяснить детям специфику изображения той или иной части человеческого тела. Например, чтобы дети поняли, что у человека нога толще, чем рука, можно использовать условную мерку. Педагог вместе с детьми измеряет толщину ноги, а затем толщину руки и предлагает детям ответить на вопрос: «Что толще — рука или нога?» С помощью взрослого дети обычно приходят к выводу, что нога толще и на рисунке она тоже должна выглядеть толще, чем рука. Наряду с этим, важно научить детей обращать внимание на эмоциональное состояние человека и передавать в изображении его настроение. Сначала с детьми проводят игры, направленные на узнавание эмоционального состояния человека и определение его настроения в соответствии со схемой лица. Детям предлагают найти схему лица с изображением ярко выраженных настроений: радость, грусть. После рассматривания графических изображений настроения человека детям можно предложить передать в изображении настроение персонажей, создав рисунки

на темы: «Веселый клоун», «Веселый Петрушка», «Грустный Буратино», «Грустный Чебурашка» и др.

В целях совершенствования рисуночной деятельности особое внимание на четвертом году обучения уделяется изображению детьми сюжетов по результатам коллективных наблюдений за изменениями в природе и по собственным ярким впечатлениям: «Побежали ручьи», «Солнечная погода», «Весна пришла». Такие работы подводят детей к созданию рисунков по замыслу. В этом виде работы соединяются и результаты детских наблюдений, и умения планировать будущее изображение и определять его содержание в речи.

Очень важно продолжать знакомить детей с разнообразными выразительными техниками. В процессе обучения они усваивают навыки работы «сухой кистью», картофельным штампом, усваивают приемы карандашного и гуашевого тонирования; сочетают в одном изображении несколько разнообразных техник. Очень выразительно смотрятся работы, созданные в технике сочетания приемов аппликации и рисования. Например, при выполнении рисунка на тему «Салют над городом» дети могут сочетать в одном изображении карандашное тонирование для создания общего фона, многоэтажный дом в виде аппликации, на которой фломастером нарисованы окна, и россыпи салюта с использованием гуаши в технике «сухая кисть».

Если детей знакомили с восковыми мелками, то сочетание восковых мелков и акварели позволяет создавать очень выразительные работы с эффектом размытого края, дымки. Такая техника хороша для выполнения работ на тему: «Ветка мимозы», «Пушистый зайчик», «Снегурочка».

На этом году обучения детей знакомят с элементами хохломской росписи, обучая их передавать красочные и ритмичные орнаменты по образцу и по замыслу. Можно научить дошкольников создавать красивые декоративные работы с использованием приема тычка. Так, выполняя работу на тему «Ветка рябины», дети могут окунать незаточенную сторону карандаша в красную гуашь, снимать излишки краски и выполнять тычки на заданной поверхности, располагая их плотно по отношению друг к другу. Листочки дорисовываются позднее, после высыхания. Тычком можно нарисовать и ветку сирени, но для этого используется не карандаш, а клеевая кисть. Их берут две штуки, одну обмакивают в сиреневую краску и, грубо расплющивая, наносят тычки на бумагу. Вторую обмакивают в голубую гуашь и заполняют другим цветом оставшиеся не закрашенными места в рамках выделенного контура.

В процессе обучения важно воспитывать у детей желание не только создавать яркие, красочные изображения, но и дарить их близким людям, малышам, знакомым и друзьям. Дети должны научиться, идя на день рождения к другу, заранее создать поделку, рисунок, открытку. Все эти композиции повышают социальную компетентность детей, делают их более

значимыми членами общества, в том числе и в собственных глазах. Эстетический взгляд на окружающую действительность также помогает детям быть более сенситивными, тонко чувствующими природу и настроение другого человека.

Основные методы и приемы работы

по конструированию

Конструирование в дошкольном возрасте рассматривается как процесс формирования у детей универсальных способностей, на основе которых происходит овладение умственными действиями, необходимыми для становления возрастных психологических новообразований. Среди них особое место принадлежит способности к наглядному моделированию, которое впоследствии обеспечивает успешное решение познавательных задач.

Конструктивная деятельность — это практическая деятельность, направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению 2.

Детские виды деятельности — игра, рисование и конструирование имеют моделирующую природу: в ходе игры моделируются отношения людей, в рисовании — образы предметов. Очень ярко моделирование проявляется в конструктивной деятельности при создании конструкций, являющихся моделями реальных предметов. В этих моделях объекты отражаются в самых существенных связях и отношениях с точки зрения их структуры.

В дошкольном возрасте нормально развивающиеся дети оказываются способны овладеть действиями с тремя видами моделей: конкретными, обобщенными и условно-символическими. Формирование этой универсальной способности наиболее успешно происходит в ходе овладения моделирующими видами деятельности, что в конечном итоге способствует переходу мыслительной деятельности на качественно новый уровень.

При специальной организации содержания и методов обучения детям с интеллектуальными нарушениями оказываются доступны начальные действия с предметами. В дальнейшем действия становятся обобщенными, отражающими структуру класса предметов. Кроме того, уже в дошкольном возрасте дети оказываются способны работать с графическими моделями — выполнять постройки по графическому образцу и создавать графические модели по объемной конструкции. Однако умения эти возникают у них лишь при особых педагогических условиях.

На пятом году жизни, когда нормально развивающиеся дети с большим удовольствием играют со строительным материалом, создают постройки в ходе сюжетно-ролевых игр, умственно отсталые дети только начинают овладевать предметными действиями. Со строительным материалом они часто только манипулируют, еще не знают его назначения, названия, не умеют создавать узнаваемые конструкции из нескольких предметов. Дети часто переключаются элементы строительных наборов, нагромождают их друг на друга без учета их качеств и свойств. Конструктивные материалы привлекают их внимание на короткое время, завладев ими ребенок быстро теряет интерес, поскольку не умеет правильно их использовать.

На первом году обучения важно пробудить у детей интерес к конструированию и желание самим создавать постройки для дальнейшей игры. С этой целью педагог на глазах у детей строит различные постройки, которые тут же включаются в совместную игру («Башня для мышки», «Дорожка для зайчика», «Лесенка для мишки» и другие). При этом необходимо привлекать детей к совместным действиям со взрослым, сопровождая этот процесс речевыми комментариями. Например, «Вот я беру кубики. Много кубиков. Кладу один рядом с другим, один рядом с другим. Еще один. Получилась лесенка. Мишка топ-топ по лесенке. Он поднимается вверх. Посмотрел на Сашу сверху. Спускается вниз. Топ-топ». В дальнейшем детей учат выполнять плоскостные конструкции из предметов, выложенных в ряд, подражая действиям взрослого. Например, взрослый берет кирпичик и говорит: «Сейчас мы будем строить дорожку. Я уже взял кирпичик, теперь бери ты, я кладу свой кирпичик сюда. Ты клади сюда. Теперь я кладу еще один. Ты тоже бери и клади свой кирпич сюда. Я снова кладу кирпичик, и ты кладешь кирпичик. Вот какая длинная дорожка получилась. Сейчас по ней будет гулять ежик. Вот он. Идет. Лапками топ-топ». «Возьми ежика, покажи, как он идет по дорожке».

Строить постройки можно и на полу, и на столе, и на специальной подставке, и на специальном полотне, которое отражает сюжетное окружение выполняемой постройки. Важно создавать условия для развития у детей интереса к процессу конструирования из различного строительного материала и мягких модулей. Так, например, домик для зайчика можно построить из деревянного конструктора, из плоских палочек, пластмассового конструктора, мягких модулей и напольных строительных материалов. При создании этих построек нужно стремиться к тому, чтобы дети играли сообща, помогали друг другу, подавали элементы конструкций, поддерживали, когда это надо. Очень ценно, когда педагог умеет создавать ситуации эмоционального комфорта и радости у детей и от создания конструкций, и от совместной деятельности. Например, из мягких модулей дети строят ворота, а затем вместе обыгрывают их. По очереди они пролезают через ворота, а другие малыши с радостью встречают их у противоположного конца, приговаривая: «Мы встречаем Дашу. Как мы рады! Мы встречаем Сашу. Как мы рады!» При этом дети могут хлопать в ладоши и улыбаться.

Таким образом, к концу первого года обучения дети должны научиться узнавать и называть знакомые постройки и конструкции, выполнять постройки по подражанию и некоторые знакомые постройки — по устной просьбе взрослого (по речевой инструкции).

На втором году обучения расширяются конструктивные возможности детей. Дети начинают создавать постройки по показу и по образцу, а знакомые — по речевой инструкции. Дети овладевают способами моделирования объектов, учитывая их пространственные свойства. В процессе обучения у детей формируется взаимодействие в системе «глаз — рука»; развивается произвольность движений; словесная регуляция в виде словесного отчета и объяснительно-сопровождающей речи; происходит развитие элементарной самооценки.

С целью создания условий для формирования конструктивной деятельности детей целесообразно иметь необходимое оборудование в групповой комнате и кабинете учителя-дефектолога. При этом одна часть материала используется только для проведения занятий, а другая — находится в распоряжении детей, которые могут его использовать по желанию для свободных игр и занятий. Взрослые должны стимулировать и поощрять строительные игры детей в свободное от занятий время, помогая развернуть сюжет, использовать имеющиеся конструктивные умения, направлять детей на возможность создания знакомых построек и их вариантов из разнообразных строительных наборов. Оборудование и материалы для конструктивной деятельности могут быть собраны в специальной комнате, где проводятся занятия со всеми воспитанниками дошкольного учреждения и где собраны полные наборы разнообразных конструкторов.

В этот период обучения детей надо научить анализировать объемные плоскостные образцы, а затем создавать аналогичные конструкции из предложенных материалов. Детям можно предлагать создавать новые постройки из следующих объемных материалов — кубик, брусок, треугольная призма. Используются следующие плоскостные элементы: квадрат, прямоугольник, круг, треугольник. Из этих элементов дети могут выполнить конструкции по образцу, при этом взрослый говорит: «Сделай, как у меня». Переставив отдельные элементы, взрослый может спросить: «Что изменилось?», «Посмотри и переставь, как я». Уже можно использовать такие слова, обозначающие величину и взаимное расположение элементов по отношению друг к другу: большой, маленький, больше — меньше, одинаковый, длинный — короткий, высокий — низкий, выше — ниже, длиннее — короче; внизу — наверху, рядом, около, близко — далеко, дальше — ближе.

Большое внимание уделяется обучению конструированию по образцу. Анализ образца представляет собой специально организованное его

рассматривание, осуществляемое под руководством педагога. Педагог руководит восприятием детей, помогает им правильно, наиболее полно, адекватно воспринимать существенные свойства предмета с точки зрения конструктивных особенностей.

Анализ образца начинается с целостного восприятия объекта. Дети называют его, затем переходят к выделению основных опорных частей. Особое внимание уделяется выяснению того, какую роль в самом предмете играет определенная часть или деталь: зачем нужна дверь у гаража, для чего дому нужна крыша? Почему в гараже нет окон, а в доме, где живут люди, они есть? Зачем нужны опоры у ворот и моста? Для чего у кровати имеются спинки? Все это необходимо для более осмысленной детской конструктивной деятельности. Известно, что умственно отсталые дети нередко не узнают в созданной ими конструкции (в условиях выполнения заданий по образцу) даже самые функциональные части, не говоря уже об элементах для украшения, хотя правильно воспроизвели образец.

Выделение основных частей в конструкции-образце желательно производить в той последовательности, которая соответствует очередности исполнительских операций. Так, например, в кукольной кровати или диванчике сразу выделяется место для сидения (лежания) — матрасик, затем спинка. Тут же уточняется представление детей о назначении каждой части. Их спрашивают, зачем нужна спинка, можно ли сидеть на ней. (Иногда можно показать, положив куклу на спинку кровати, что она падает, что так делать нельзя.) Вместе с детьми педагог делает вывод, что лежать можно только на матрасе, а на спинку — только опираться. После определения главных частей переходят к деталям. Обращая внимание детей на различные детали предметов, прежде всего, выделяют те, которые имеют функциональное значение (например, окна и двери у дома). Во время рассматривания деталей педагог подчеркивает их значение в предмете.

В последнюю очередь внимание детей привлекают к тем деталям, которые имеют значение для украшения. Выделение этих важных для предмета деталей лучше делать не формально, а эмоционально, заинтересованно. Украшение является не просто добавлением к постройке, а придает ей особый индивидуальный облик. Взрослый в то же время объясняет, что украшение постройки не должно быть чрезмерным: достаточно одного-двух элементов, чтобы конструкция приобрела привлекательный, красивый и нарядный вид.

Следующим этапом обследования образца является определение формы каждого элемента и подбор нужных, соответствующих этим элементам строительных деталей. При этом педагог использует вспомогательные движения: обведение каждой выделяемой части предмета или конструкции по контуру (обводит сам, потом предоставляет возможность сделать это каждому ребенку). Это в значительной степени облегчает как само

выделение частей, так и их формы, а также выбор нужных строительных деталей. Например, постройка на тему «Ворота». При анализе этого образца постройки педагог обводит каждую часть и, обращаясь к детям, спрашивает: «Что это у ворот? Правильно, опоры. Из чего сделаны опоры? Какие элементы здесь использованы? Покажите, найдите их. Правильно. Какие детали конструктора мы используем? Да, правильно, бруски. Скажем вместе. Опоры сделаны из брусков. Посмотрите, по размеру бруски одинаковые? У ворот одна опора или две? Покажите на пальчиках. Возьмите столько брусков, сколько опор у ворот. Правильно, две опоры, два бруска. Опор и брусков одинаково — по два».

После подбора необходимых строительных деталей педагог привлекает внимание детей к последовательности выполнения конструкции. Надо объяснить детям, с чего обычно начинают процесс постройки. Он начинается с самых нижних, несущих элементов: это диктуется логикой реального построения любого сооружения. Только после этого дети приступают к работе.

После выполнения детьми постройки важно научить их сравнивать постройку с образцом, выполняя это действие как по отношению к целой постройке, так и к ее элементам. При этом дети учатся выделять пространственное положение различных элементов постройки как ее неперемещаемое свойство, нужно учить детей выполнять однотипные постройки из различных материалов. Например, гараж может быть плоскостным и объемным, а заборчик можно сделать и из деревянного конструктора, из палочек, и из напольного конструктора.

При обучении работе по образцу, в случаях возникающих затруднений можно использовать разнообразные приемы. Один из них — это подкладывание ребенком взятых в руки элементов к элементам образца, второй — накладывание на уже готовый образец. Эти вспомогательные приемы особенно эффективны при обучении плоскостному конструированию. Но и при создании объемных конструкций, можно производить поэлементное сравнение с использованием указательного жеста. Такой подход способствует тому, что ребенок овладевает навыками моделирования и конструирования по плоскостному образцу.

С целью формирования у детей разнообразных конструктивных умений на занятиях можно использовать простые сборно-разборные игрушки, которые нужно собирать и по образцу, и по представлению, при этом формируется у детей целостный образ предмета. Эту работу интересно детям выполнять в паре. Так, например, один из детей рассказывает об особенностях образца, где и какие элементы размещены, а другой ребенок конструирует по этому образцу постройку. Потом дети меняются ролями.

В процессе формирования интереса к конструктивной деятельности детям можно предлагать дидактические игры на соотнесение частей конструкции с

частями игрушки или конструкции-образца. Детям можно предложить выполнение построек на основе анализа образца (знакомые постройки из других элементов, например ворота с аркой, мост из трех элементов через препятствие и пр.), а также конструирование по объемному образцу (здания, мосты, ворота и пр.) с последующим созданием плоскостного изображения на магнитной доске или на фланелеграфе. При такой организации работы к концу второго года обучения педагог может научить детей приемам оценки и поощрения друг друга по результатам выполненной работы.

На третьем году обучения основной акцент в занятиях делается на создание построек по плоскостному образцу. При этом образец должен иметь вариативный характер. Например, опоры ворот можно выкладывать в одном случае из кубиков, а в другом — из брусков. Дети должны уметь четко показать, по какому образцу они строили вариант из кубиков, а по какому образцу — вариант из брусков. Речевой отчет в такой работе постепенно становится речевым планированием, поскольку сначала дети подводят в словесной форме итог, а лишь затем могут предварительно определить в речевом плане замысел создания конструкции.

При постройке ворот важно показать детям, что нужно учитывать расстояние между опорами. Надо показать детям, как сделать так, чтобы перекрытие не упало. При этом кубики должны стоять недалеко друг от друга, но так, чтобы через ворота могли проехать машины, пройти матрешки, куклы. К такому занятию воспитатель может построить дом, от него проложить дорожку, в конце дорожки поставить ворота. Это поможет детям уяснить назначение ворот, их роль в хозяйстве и в быту человека.

Постройки могут выполняться в процессе настольно-печатных игр, которые дополняются образными игрушками.

После игр со строительным материалом детям следует показать, как разбирать постройки и уложить материал на место. Нужно добиваться, чтобы дети делали это сами, поощрять детей за самостоятельные попытки уложить материал на место. Дети должны знать, что постройку разбирают на отдельные детали, которые группируют на столе. Отдельно кубики, кирпичики, призмы и т.д., а затем их убирают со стола. Следует иметь в виду, что детям интересен сам процесс группировки предметов по деталям, по размерам и они должны иметь возможность поупражняться в сортировке деталей строительных материалов. Речевой запас детей постоянно пополняется. Они уже должны уметь использовать слова пластина, конус, призма, полусфера, соединим, положим сверху, разберем, сравним и применять их и в процессе конструирования, и при словесном отчете о выполненной конструкции.

Детей продолжают обучать воспроизведению построек по личным впечатлениям, по памяти. Такая постройка уже может содержать большое количество элементов (6—7), включать элементы украшения, декоративные

кустарники, деревья и мостики. Кроме того, детей начинают учить выполнять конструкции из бумаги. При этом детям предлагается изготовить предметы из бумаги (без использования клея), воссоздавая целостный образ («Мебель», «Диван», «Скамейка», «Елочка»).

Новым направлением в конструировании является обучение детей выполнению коллективных построек, нужных для создания сюжетной игры. Можно предложить детям поиграть в поездку на дачу, используя для этого поезд, машину, пароход. В этих работах дети могут конструировать по представлению, т. е. создавать конструкции без наличия образца, показа и объяснения.

С целью активизации конструктивных возможностей детей и накопления различных образов-представлений можно с детьми рассматривать картинки с изображением различных зданий и определять их основные части и детали, из которых они построены. Например: детям предлагают выполнить постройку на тему: «Дома нашей улицы», после того, как с ними проведут экскурсию и они понаблюдадут, что дома на улице разные. После беседы с детьми о том, где они были и что видели, педагог предлагает детям самостоятельно построить здания нашей улицы: «Жилые дома», «Почта», «Детский сад», «Детская поликлиника», помогает каждому ребенку определиться с собственной постройкой.

Целесообразно предлагать детям работать с различными видами мозаики — от крупной до мелкой, выполняя из них предметные и сюжетные изображения. При этом надо учить детей рассказывать о запланированных действиях по конструированию. Например: «Вначале я выложу ствол елки, а потом ветки, а потом — иголки на ветках».

К концу третьего года обучения важно научить детей различать конструкторы разного вида и назначения, создавая по просьбе взрослого знакомые постройки по образцу и памяти, оценивая свою работу, пользуясь словами: «верно», «неверно», «такой», «не такой».

На четвертом году обучения продолжается работа по формированию у детей способов обследования предметов, служащих образцом для построек и конструкций, закрепляя результаты анализа в речевых высказываниях.

Детей учат строить из конструктора Лего птиц и зверей, отображая основные части их тела («Птичка», «Змея», «Обезьянка»). При затруднениях педагог использует показ или поэтапное выполнение задания одним из воспитанников с речевым комментарием.

На седьмом году жизни важно научить детей создавать сюжетные композиции и постройки по образцу, по замыслу. При этом надо стремиться к тому, чтобы дети, создавая коллективные постройки из крупного и мелкого строителя, могли использовать их в процессе сюжетно-ролевых игр.

Например, «Новоселье у куклы», «Цирк приехал!», «Школа», «Экскурсия на пароходе» и др.

Дети уже могут восстанавливать сюжетную картинку по мотивам знакомых сказок из разрезных частей, опираясь на образец, и без визуальной опоры.

Новым направлением в обучении детей является формирование у них навыка подбора нужных для создания конструкции элементов до начала постройки. При этом сначала дети могут выбирать из ограниченного количества строительного материала, а в дальнейшем им предоставляется большая свобода выбора из имеющихся материалов и элементов.

В процессе конструирования дети приобретают новые умения и навыки: соединять несколько небольших плоскостей в одну большую, делать постройки прочными, встраивать между ними редко поставленные в ряд кирпичики, бруски, подготавливая основу для перекрытий. Дети учатся различать детали по устойчивости, узнают, из чего лучше сооружать отдельные детали постройки, из чего делать основание, стены в громоздких и легких сооружениях, какие детали пригодны для окон, дверей, украшений. Детей знакомят с новыми деталями, их свойствами, они узнают, что пластины бывают не только длинные и короткие, широкие и узкие, но и квадратные, треугольные; раскрывается принцип замены одних деталей другими. Во время работы иногда следует направлять детей на самостоятельное решение таких задач: «Подумайте, чем можно заменить бруски». Такой вопрос вполне достаточен, чтобы помочь детям выйти из затруднительного положения. Можно организовать с детьми специальное занятие, на котором познакомить их с принципами замены одних деталей другими, поупражнять их в этих заменах.

На седьмом году жизни дети уже могут выполнять конструирование по условиям. Надо предлагать детям такие условия, которые требуют решения несложных конструктивных задач. Например, подумать, какие детали можно использовать для стен, как построить домик, чтобы в нем разместились две куклы, гараж для двух или трех машин. Для детей подготовительной к школе группы эти задачи доступны, важно, чтобы они задумывались над конструкцией, научились решать их самостоятельно. Благодаря такому подходу к работе у детей будет формироваться творческое отношение к конструированию, самостоятельность в выборе своих действий. При обучении детей конструктивным умениям можно использовать и словесные приемы обучения. Дети могут сооружать ряд построек по теме или на основе словесного описания.

Наряду с обучением детей умению выполнять постройки из различного материала, в программе выделены задачи по конструированию из бумаги. Детей учат сгибать лист пополам, добиваясь совпадения сторон и углов; приклеивать мелкие части (окна, двери) к основной форме. Усложнение от

занятия к занятию состоит в способе использования листа бумаги. Основными методами являются использование образца и подробное объяснение способов его изготовления. Порядок использования образцов готовых изделий остается тот же, что и в конструировании из строительных материалов. Использование этого порядка обследования в конструировании из бумаги будет способствовать формированию у детей умения обобщать, анализировать предметы. Используя образец и показ способов изготовления, важно учить детей планировать работу, исходя из имеющегося у них материала. Показ всех действий по изготовлению игрушки выполняется только на столе. Образцы должны быть больше детских работ в полтора-два раза.

Таким образом, к концу четвертого года обучения дети должны научиться готовить рабочее место к выполнению того или иного задания в соответствии с определенными условиями деятельности (на столе или на ковре), различать конструкторы разного вида и назначения. Выполнять по просьбе взрослого предметные и сюжетные конструкции, оценивая свои работы и работы сверстников.

Основные методы и приемы работы

по трудовому воспитанию

Трудовое воспитание дошкольников с нарушением интеллекта надо понимать как процесс их социализации, который осуществляется в результате усвоения ребенком необходимых навыков, значимых для себя и близких окружающих.

В соответствии с психологической теорией деятельности процесс присвоения опыта происходит в результате интериоризации внешних действий. Его становление осуществляется поэтапно, на каждом из этапов происходит новое отражение и воспроизведение действия на качественно ином уровне. В дошкольном возрасте особую роль в процессах интериоризации играют совместная деятельность ребенка и взрослого в процессе освоения действий наглядного моделирования. Первый этап — это составление предварительного представления о задании, следующий — материализованная форма действия, далее — его отражение в речевом плане. На любом из этих этапов значимы все компоненты деятельности: мотив, цель и процесс ее осуществления. В этом возрасте отношения между основными компонентами — мотивом, целью и процессом их осуществления — неоднозначны и зависят от отношения мотива к продукту деятельности.

Заинтересованность ребенка конечным результатом предопределяет успешность овладения практическими действиями.

В структуре практической деятельности особое значение принадлежит ориентировочной части. Тип ориентировки, сформированной у ребенка, определяет качественные стороны его мыслительного процесса, обеспечивая переход к более высокому уровню опосредования действительности. Развернутый характер ориентировочной части, ее словесная организация, фиксация внимания на основные ориентирующие признаки объекта, включение в этот процесс перцептивных действий, общение взрослого с ребенком, — существенно усиливают полноту формирующихся образов и самостоятельность детей при выполнении практической части задания.

В программе трудового воспитания дошкольников предусмотрены пять групп задач, решаемых в процессе воспитания и обучения. Во-первых, воспитание положительного отношения к труду взрослых, стремления оказывать им посильную помощь, во-вторых, формирование навыков трудовой деятельности, их постоянное совершенствование и расширение, в-третьих, воспитание привычки к трудовому усилию, ответственности, бережливости, готовности принять посильное участие в труде, четвертая группа задач объединяет требования к навыкам организации своей и общей работы, умение готовить все необходимое, складывать инструменты и оборудование после завершения труда. Пятая группа задач направлена на формирование у детей положительных взаимоотношений в процессе труда, воспитание умения работать согласованно и дружно, оказывать друг другу помощь, доброжелательно оценивать работы сверстников.

Программой для детей с нарушением интеллекта предусмотрены следующие виды детской трудовой деятельности: воспитание культурно-гигиенических навыков, ручной труд и труд в природе.

Овладение первоначальными формами мышления происходит у этой категории детей весьма своеобразно и нуждается в систематическом коррекционно-развивающем воздействии.

Воспитание культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания является первым и существенным звеном воспитания человеческой личности. Овладение этими навыками делает ребенка значительно более самостоятельным, менее зависимым от взрослого.

Когда ребенок научится самостоятельно одеваться, умываться, есть, у него появляются первые обязанности. Он не только может, но и должен ежедневно одеваться, умываться, есть, т. е. обслуживать себя. Очень важно воспитать у детей правильное отношение к своим первым потребностям и обязанностям, научить их охотно преодолевать трудности, быть аккуратными.

Для того чтобы умственно отсталые дети овладели необходимыми навыками самообслуживания, их обучение должно вестись иными методами, чем в дошкольных учреждениях общего типа. Исходя из особенностей развития умственно отсталых дошкольников, их надо специально обучать действиям самообслуживания.

Воспитание культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания у умственно отсталых дошкольников проводится как на специальных занятиях, так и в процессе проведения с детьми режимных моментов. Занятия по воспитанию культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания проводятся на первых двух годах обучения. Эти занятия могут быть разнообразными и по характеру, и по проведению.

Ручной труд является формой детской деятельности, в которой выделяются следующие основные компоненты: цель деятельности, оборудование, процесс и результат. Занятия по ручному труду направлены на создание детьми продуктов конкретного труда, которые представлены в наиболее ярком и привлекательном виде. Кроме практических и воспитательных задач на этих занятиях решаются задачи коррекционной направленности: развитие у детей восприятия, зрительно-двигательной координации, пространственных представлений, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления и развитие речи. Знакомство детей с минимально необходимыми элементарными операциями ручного труда происходит в процессе обучения их выполнению определенных поделок из бумаги, картона, ниток, ткани, природных и других материалов.

Хозяйственно-бытовой труд тесно связан с формированием у детей навыков самообслуживания. В форме систематической детской деятельности он широко применяется на третьем и четвертом годах обучения. На первоначальных этапах обучения можно использовать иммитативные игры — занятия и игры — упражнения, в которых применяется показ и объяснение. Детям с нарушением интеллекта хозяйственно-бытовой труд доступен. При правильной организации работы он вызывает у детей много положительных эмоций, желание участвовать в совместной деятельности, достигать успеха в простых трудовых поручениях — полить, подмести, убрать игрушки, помыть посуду, накрыть на стол, убрать со стола, приготовить раздаточный материал к занятиям, убрать вещи в сушилку и т. п. Выполняя эти поручения, дети могут почувствовать радость от хорошо выполненного задания, уверенность в своих силах, желание достигать большего.

Труд в природе — это вид детского труда, связанный с расширением детского кругозора, получением доступных знаний о трудовых процессах и орудиях труда в условиях природного окружения. Он создает благоприятные условия для физического развития детей, совершенствования их движений,

стимулирует деятельность разных органов организма, укрепляет нервную систему.

Выполняя те или иные трудовые действия, дети сталкиваются с различными свойствами почвы, воды, растений и познают эти свойства. На основе собственного опыта ребенок наглядно убеждается в потребностях живых организмов, он начинает понимать зависимость организма от среды, последовательность роста и развития животных и растений (разные периоды жизни, появление всходов, цветение, плодоношение, сбор урожая и т. п.). Под непосредственным руководством взрослого в процессе труда дети улавливают закономерности и связи (временные и причинные), существующие в жизни природы, знакомятся с деятельностью человека в природе и ее зависимостью от природных условий.

На первом году обучения в специализированном дошкольном учреждении основное внимание уделяется воспитанию у детей навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков, формированию навыков опрятности. При затруднениях в процессах одевания и раздевания дети должны научиться просить помощи у взрослого, уметь проверять свою внешность перед зеркалом, устранять недостатки в своей внешности.

С целью овладения детьми конкретными навыками самообслуживания проводятся различные виды занятий. Первый вид занятий направлен на создание у детей положительного отношения к формируемому навыку. При этом важно, чтобы дети поняли значение этого навыка и захотели им овладеть.

Например. Тема: «Вымой кукле руки». Цель: создать у детей положительное отношение к мытью рук, объяснить его необходимость и значение. Оборудование: кукла, умывальник, шкафчик с полотенцем, белое платье.

Ход занятия: дети сидят в игровом уголке, в котором стоят умывальник и шкафчик с полотенцем. Воспитатель приводит куклу Таню с грязными руками. Кукла Таня собирается в гости и «переодевается». Она «берет» платье грязными руками и на платье остаются пятна. Увидев это, кукла Таня начинает «плакать». Взрослый говорит: «Ай! Кукла Таня взяла платье грязными руками. Дети, что же надо сделать? (Правильно, кукле надо помыть руки.) Не плачь, Таня, мы сейчас вымоем тебе руки». Воспитатель помогает кукле Тане вымыть и вытереть руки. Кукла Таня «радуется, берет другое платье и надевает его». Кукла Таня «говорит» «спасибо» и «уходит» в гости. Воспитатель обсуждает то, что произошло. Кукла Таня «пришла с прогулки и не вымыла руки». Взрослый подводит итог: «Дети, надо приходить с прогулки и обязательно мыть руки».

Второй вид занятий направлен на анализ сложного состава навыка, на понимание и значения каждого входящего в него действия. Здесь очень

важно разделить сложное действие на этапы, обратить внимание детей на каждый этап, показать, что последовательность их не может меняться. В качестве примера рассмотрим, какой ряд последовательных действий необходимо выполнить ребенку, чтобы вымыть руки. Прежде всего, надо засучить рукава; потом открыть кран; намочить руки; взять мыло; подставить руки с мылом под струю воды и намочить мыло. Затем намылить ладони, растерев мыло до получения пены; положить мыло; растереть мыло круговыми движениями по всей поверхности рук; подставить руки под струю; круговыми движениями смыть мыло с ладоней и тыльной стороны кистей рук; слегка отряхнуть воду с рук; закрыть кран. Воспроизведение всех этапов действия при мытье рук требует от умственно отсталого ребенка высокого уровня восприятия, подражания действиям взрослого и развития тонкой ручной моторики.

Но так как особенности развития умственно отсталого ребенка не позволяют ему самостоятельно воспринять состав действия при мытье рук, его обучают этому поэтапно. При этом каждое действие воспитатель показывает и словесно обозначает его.

Например. Тема: «Вымой руки кукле». Цель: продолжать учить детей умению мыть руки, соблюдая последовательность всех этапов по подражанию действиям взрослого. Оборудование: две куклы, умывальник, шкафчики с картинками, полотенца.

Ход занятия: дети сидят в игровом уголке, где стоят два умывальника и два кукольных шкафчика с полотенцами. Воспитатель приводит двух кукол, которые «испачкали» свои руки и не могут идти в гости. Взрослый спрашивает у детей: «Что надо сделать куклам? — Правильно, надо вымыть руки». Воспитатель берет куклу Таню, а вызванному ребенку предлагает взять куклу Наташу, с которой он выполняет все действия по подражанию действиям взрослого. Взрослый спрашивает детей: «Что сначала надо сделать? — Правильно, надо засучить рукава („Кто рукавчик не засучит, тот водички не получит“»». Педагог и ребенок засучивают рукава куклам и моют им руки. Воспитатель обращает внимание детей на то, что последовательность определенных действий не может меняться (если мы не откроем кран, то вода не польется, и мы не сможем смочить мыло и размылить его по поверхности рук, а, значит, не сможем вымыть руки). В случае затруднений у детей используются совмещенные действия.

Третий вид занятий проводится для отработки тех движений рук и мелких движений пальцев, которые необходимы для выполнения предметных действий, входящих в состав разнообразных навыков.

Так, например, для успешного овладения правильным пользованием ложкой необходимо развитие сгибательных и разгибательных движений кисти руки. Вместе с тем, эти движения, как правило, у умственно отсталого ребенка своевременно не формируются, поэтому приводится целый ряд

занятий, направленных на развитие этих движений. Например. Тема: «Поймай рыбку». Цель: продолжать учить детей воспроизводить сгибательные и разгибательные движения кистью руки. Оборудование: пруд, сачки, пластмассовые рыбки, аквариум.

Ход занятия: На столе находится пруд с пластмассовыми рыбками, аквариум и 2 сачка. Воспитатель обращает внимание детей на то, что аквариум пуст, там нет рыбок и что для аквариума надо поймать их сачком. Взрослый предлагает детям игру «Кто быстрее поймает рыбку для аквариума». Вызывает 2-х детей и просит поймать рыбок. В процессе игры воспитатель следит за тем, чтобы ребенок ловил рыбку сачком без участия другой руки; поднимал сачок с рыбкой плавным движением руки вверх и перекладывал рыбку движением кисти руки в аквариум также без участия другой руки.

Важно, чтобы к концу года ребенок научился самостоятельно кушать, снимать и надевать одежду, мыть руки и пользоваться полотенцем, стремясь при этом к самостоятельности в быту.

На втором году обучения большое внимание уделяется формированию навыков одевания и раздевания, что требует от ребенка довольно развитых навыков обращения с пуговицами, липучками, кнопками, застежками, молниями и шнурования. У детей даже в старшем возрасте встречаются трудности при шнуровании, связанные с развитием мелких движений пальцев и с тем, что дети затрудняются в воспроизведении порядка шнурования. Необходимо целенаправленно упражнять детей в овладении подготовительными действиями к формированию определенного навыка.

Например. Тема: «Сделай дорожку к домику». Цель: учить детей умению продевать тесьму в отверстие по подражанию действиям взрослого. Оборудование: листы плотного картона с одним закрепленным концом тесьмы и одним отверстием.

Ход занятия: у каждого ребенка лежит прямоугольный лист картона с прикрепленной тесьмой и нарисованным домиком. Воспитатель объясняет детям, что надо сделать дорожку к домику. Вначале сам показывает, как это надо сделать: «Я беру кончик тесьмы, продеваю его в дырочку. Посмотрите, вот так получилась дорожка к домику. По этой дорожке и пойдет матрешка к своему домику». Дети выполняют задание по подражанию действиям взрослого. В случае затруднений используются совместные действия.

В процессе обучения можно использовать такого типа пособия, только количество отверстий и их пространственное расположение должно меняться.

В дальнейшем детям предлагаются дидактические пособия с горизонтальным расположением отверстий.

Наряду с этими упражнениями проводятся и такие занятия, в которых все перечисленные выше задачи объединяются. У детей формируется положительное отношение к новому навыку, представление о последовательности этапов действий, вырабатываются практические умения.

Однако сами по себе занятия являются лишь подготовкой детей к овладению навыком в процессе усвоения режимных моментов. Они ни в коем случае не подменяют и не заменяют упорную работу по формированию навыков, которую весь персонал группы проводит в режимные моменты. Во время умывания, одевания, раздевания, еды воспитатели должны показывать детям все действия медленно, отдельно, словесно обозначая каждое действие. Они постоянно должны следить за тем, чтобы каждый ребенок выполнял необходимое действие в определенной последовательности. В случае необходимости воспитатели могут помочь детям, у которых еще не преодолены трудности с мелкой моторикой, выполняя действия совместно с ними, их руками. Вместе с тем педагог-дефектолог, воспитатели и помощники воспитателей обязательно должны обращать внимание на успехи и достижения детей. Особенно важно заметить успех у ребенка, которому овладение навыком дается с трудом, дать ему пережить успех от собственных достижений и тем самым создать у него положительное отношение к дальнейшим усилиям.

Важное внимание на втором году обучения уделяется обучению детей контролю за своей внешностью. Их учат смотреть на себя в зеркало, причесываться, поправлять детали одежды. У каждого ребенка должна быть своя расческа, которая должна находиться в индивидуальном футляре. Детей нужно учить пользоваться индивидуальной расческой, осуществлять расчесывание волос перед зеркалом, помогать друг другу во время причесывания, обращаться за помощью к взрослому в случае необходимости.

Нужно научить детей ухаживать за носовой и ротовой полостью, пользоваться индивидуальным носовым платком, разворачивать и складывать его в карман одежды или в специальную сумочку-кошелек. По просьбе взрослого дети должны уметь аккуратно вынуть носовой платок из кармашка, высморкаться, плотно прикрыв одну из ноздрей пальцем, затем высморкать вторую ноздрю. Затем сложить носовой платок и положить его снова в кармашек по просьбе взрослого.

Таким же образом формируются навыки пользования специальными салфетками, носовыми платками при слюнотечении и вытирании рта после еды салфеткой. Также нужно научить детей полоскать рот после еды.

Третий год обучения характеризуется тем, что процесс формирования навыков самообслуживания проходит уже не на специальных занятиях, а остается только в рамках выполнения режимных моментов. Трудовые навыки детей продолжают совершенствоваться на занятиях по ручному

труду. У детей воспитывается интерес к работе с бумагой, природным материалом, который дети могут заготавливать в процессе прогулок и экскурсий. Воспитатель может показать, как он сохраняет природный материал. Сначала сортирует, сушит, раскладывает по коробкам. К этому процессу могут привлекаться и дети; они должны знать, в чем и на каких полках хранится природный материал, как его оттуда достать.

Работа с бумагой — это первый вид ручного труда, с которым знакомятся дети. Вначале на предварительном этапе работы проводится ознакомление детей со свойствами бумаги, ее разнообразием. Детям показывают цветную и белую бумагу, тонкую и толстую, фактурную, папиросную, бархатную и другие виды. Нужно, чтобы у детей сложился личный опыт обращения с бумагой, чтобы они поняли, что ее можно складывать, мять, резать, отрывать мелкими кусочками, склеивать, накладывать один слой на другой.

При работе с бумагой дети сначала должны понять, что они будут изготавливать. Далее идет показ способов выполнения задуманной поделки — при этом дети овладевают навыками сгибания листа пополам, складывания и сворачивания в соответствии с планом создания поделки. Одни из самых простых поделок — это флажок, конверт, самолет, шапка, пакетик для игры в магазин и др. Постепенно дети знакомятся со свойствами клея, учатся клеить цепи и гирлянды, овладевают навыком пользования ножницами.

Специальные занятия посвящены обучению детей серийному резанию. При этом они должны научиться резать серединой лезвия, сжимая и разжимая ножницы с тем, чтобы изготовить травку, расческу для куклы, забор для домика и другие поделки, которые обязательно должны быть включены в игровую или изобразительную деятельность.

Из природного материала также получаются очень интересные детские работы. Из желудей можно изготовить и бусы, и гриб, и человечков. Из шишек изготавливается ежик и уточка. К концу года можно предложить детям изготавливать атрибуты для сюжетных игр «Магазин», «Доктор», «Поездка в автобусе», «День рождения у куклы». Также для детских работ можно использовать бросовый материал (коробки, катушки, скорлупа орехов, скорлупа яиц, перышки, упаковка от цветов, цветные тесемки и т. п.). Чтобы стимулировать детей на создание красочных, выразительных работ можно предложить им сочетать в одной поделке несколько разных материалов. Более подробно познакомиться с планированием и содержанием работы можно в приложении 3.

Труд в природе является отдельным видом детской деятельности. Нужно научить детей ухаживать за растениями на участке детского сада и в уголке живой природы. Обучение аккуратному поливу, обтиранию листьев крупных растений, рыхлению почвы способствует внимательному отношению детей к явлениям живой и неживой природы. Здесь в работе важна сезонность. В

весенние месяцы дети выполняют уход за грядками, посев семян, полив, наблюдают за всходами. В летний период рыхлят и поливают землю, собирают урожай, срезают цветы. Зимой у детей формируют навыки помощи взрослым по уборке территории; детей учат сгребать снег, очищать дорожки, посыпать их песком, подгрести снег к деревьям и т. п. Осень — период сбора урожая, семян цветковых растений и уборки опавших листьев.

В группе дети могут ухаживать за рыбками, птицами и животными: кормить их, убирать клетки. Очень важно научить детей наблюдать за повадками и поведением птиц и животных, формировать у них умение рассказать об увиденном.

На шестом году жизни участие детей в хозяйственно-бытовом труде также становится более систематическим и объемным. Этот вид труда имеет циклический характер. В процессе выполнения тех или иных заданий возникают типичные жизненные ситуации. От детей требуется слаженность действий, умение устанавливать правильные деловые отношения, организованность и желание работать на благо всех. Постоянное выполнение подобных дел, особый эмоциональный настрой способствуют формированию таких нравственных качеств как трудолюбие, настойчивость, упорство, доброжелательное отношение к окружающим, возникновение общественно значимых мотивов трудовой деятельности.

Нужно учить детей видеть в повседневной жизни необходимость их участия в хозяйственно-бытовой жизни. Найдя поломанный карандаш, ребенок должен поточить его. При этом он должен знать, где находится коробочка для поломанных карандашей, когда удобно их начать точить, как устанавливается точилка, как нужно убрать после себя рабочее место.

Закреплению навыков хозяйственно-бытового труда способствует регулярное дежурство детей по группе. Все дети должны четко знать функционал дежурного по группе. Дежурные следят за порядком в группе, накрывают на стол, готовят рабочее место педагога и пособия к занятиям, следят за тем, чтобы после прогулки все мокрые вещи были положены в сушилку и т. д. Для облегчения запоминания своих обязанностей в группе можно завести картинные схемы-подсказки. На картинках и на этих схемах можно изобразить действия дежурных и время суток, в которое они выполняются.

На четвертом году обучения педагоги продолжают создавать условия по формированию у детей положительного эмоционального отношения к труду взрослых, вызывают интерес к разным видам бытового труда. Детей продолжают знакомить с трудовыми обязанностями взрослых, с орудиями и предметами труда, их употреблением в процессе экскурсий, бесед, сюжетно-ролевых игр. В ходе выполнения режимных моментов детей привлекают к участию в посильных видах бытового труда. Дошкольников приучают выполнять обязанности дежурных по группе. Дети раскладывают на столах

приборы по количеству присутствующих, помогают няне убирать грязную посуду в мойку, протирать стол чистой тряпкой. Дежурные ухаживают за животными и птицами в уголке природы. Они учатся тому, что за животными, рыбками и птицами необходим постоянный уход по определенным правилам: кормить ежедневно в определенное время, убирать клетки, поливать растения, вытирать с них пыль. Учить детей при вступлении в дежурство по уголку природы планировать с воспитателем все, что нужно сделать сегодня в течение дня, систематически следить за тем, чтобы намеченный план выполнялся.

На седьмом году жизни большое внимание уделяется формированию у детей специфических трудовых навыков на занятиях по ручному труду. Занятия проводятся по работе с бумагой и картоном, с текстильными материалами, природными и бросовыми материалами (катушки, яичная скорлупа, скорлупа орехов, пластмассовые оболочки из-под киндер-сюрпризов, пластиковых крышек и других материалов — в зависимости от местных условий). Отдельным видом работы, особенно специфичным для мальчиков, можно считать работу с деревом. В процессе этой работы у них формируются навыки обращения с элементарными инструментами и материалами: молотком, клещами, лучковой пилой и гвоздями.

При работе с бумагой у детей закрепляется умение пользоваться ножницами, клеем, салфетками, тряпочкой, клеевой кисточкой, клеенкой, пластилином как средством для соединения частей и деталей. Дети учатся изготавливать поделки из бумаги, работают по показу, а в дальнейшем по образцу и словесной инструкции. На занятиях они складывают бумагу по намеченной линии, выполняя такие поделки, как тележка, корзиночка, кошка, вырезая из бумаги их отдельные детали ножницами. Для совершенствования навыков работы ножницами детям предлагают самостоятельно составлять и наклеивать узоры из вырезанных геометрических фигур и полос (коврик, шарф, салфетка); учат ремонтировать книги, подклеивая вырезанные полоски бумаги к потрепанным страницам, закрепляя бережное отношение к книгам. На занятиях нужно познакомить детей с приемами разметки бумаги по заданному образцу, сворачивания бумаги, склеивания и изготовления из полученных бумажных бусин бус для кукол и для детей, нанизывая бусины на иголку с ниткой.

Хорошо, когда изготовленные игрушки дети могут использовать для своих игр и развлечений. Например, сделав корзиночки из бумаги, дети с ними ходят в «магазин», в «лес» за ягодами, грибами.

На занятиях нужно познакомить детей с приемами плетения коврика из соломки и бумаги. С этой целью дети должны ознакомиться с готовой поделкой, далее они знакомятся со свойствами соломки, планируют поэтапность выполнения поделки. Сначала дети подбирают основу для коврика, затем выделяют способ плетения (под руководством взрослого),

далее они методично чередуют полосы соломки с основой, стараясь не оставлять щелей и плотно прижимать соломку друг к другу.

В зависимости от природных условий, которые близки детям, можно использовать ракушки, мелкие цветные камушки, орехи, каштаны, злаки, крылатки плодов, сухие травы. В подарок маме к дню восьмого марта дети могут изготовить из природных материалов открытки, поделки, икебаны, сухие букеты и коллективные работы для украшения группы.

Особую пластичность имеет текстильный материал, который также очень хорош для детских поделок. Для формирования навыков обращения с текстилем детей надо научить пользоваться иглой и ниткой, показать элементарные приемы шитья. Дети учатся выполнять примеривание, резание, шитье прямым швом. При этом важно научить их составлять красивые сочетания цвета материалов, подбирать цвет ниток к цвету ткани или кожи. Дети под руководством взрослого овладевают к концу обучения приемами пришивания пуговиц, шитья по прямой, умеют выполнять простой шов по ткани и пробитым на коже отверстиям («Дорожки», «Лучи солнца», «Ремень», «Карманчик», «Кошелек», «Салфетка»).

Нужно продолжать учить детей выполнять поделки из картонных коробков по образцу с элементами речевой инструкции (поезд, кошка, разные варианты мебели — шкаф, комод, сундук). При выполнении этих работ у детей формируются представления об умениях и навыках, необходимых для осуществления задуманной работы. Можно распределять между детьми учебную нагрузку, учитывая их физические возможности. Один ребенок может выполнить несколько поделок, другой и при изготовлении одной нуждается в постоянной поддержке и стимулировании со стороны взрослого. Важно, чтобы работа была выполнена аккуратно и в срок, а также носила завершенный характер. Изготовленные поделки нужно оценивать и взрослым, и детям, учить детей давать доброжелательную и адекватную оценку своих работ и работ товарищей. Следует учить дошкольников дарить изготовленные поделки малышам, родным и близким людям.

Работа с деревом важна для детей своей практической направленностью и новизной. На первых порах обучения нужно соблюдать основные дидактические принципы: идти от простого к сложному, соблюдать последовательность усложнения, обеспечить повторность действий при выполнении определенных навыков, закреплять изученное в новых условиях деятельности. Сначала мальчикам можно предложить забивать гвозди в доски из мягкого материала, затем — сколотить скамеечку для кукол из двух кубиков одинакового размера и дощечки. Изготовленная скамеечка может быть покрашена и введена в детскую игру.

В процессе формирования трудовых навыков детей приучают работать аккуратно, пользоваться фартуком и нарукавниками, готовить и убирать

рабочее место после завершения работы. Важно, чтобы они научились сопоставлять собственные поделки с образцом и сравнивать их с работами сверстников, рассказывать о выполненной работе, отвечать на вопросы о порядке ее изготовления. При оценивании работы нужно учить детей объяснять, почему одна работа хорошая, а другую работу надо исправить — что правильно, что неправильно и что надо исправить. В активной речи дети должны научиться использовать слова «хорошо», «плохо», «аккуратно», «неаккуратно».

Труд в природе на седьмом году жизни также становится более разнообразным. Дети более широко привлекаются к помощи взрослым. Целесообразно иметь в детском саду специализированный инструмент и инвентарь для работы на участке. На огороде и в цветнике дети учатся выполнять действие вскапывания, рыхления, прополки и полива. Нагрузка в труде должна быть непосредственно связана с формированием положительного отношения к труду. Чтобы не допускать отрицательных проявлений, следует предлагать детям посильную работу, не переутомляющую их. Так формируется уверенность в своих силах, устойчивое внимание к труду, умение преодолевать трудности.

Видами труда, в которых от детей требуется максимальная физическая нагрузка, является уборка снега и вскапывание земли. Прежде всего, надо учить детей планировать работу (определять, куда сгрести снег, сколько снега набирать на лопату, на какое расстояние от вскопанной земли отступать при новом погружении лопаты в землю и т. д.). Не имея этих навыков дети часто не получают ощутимого результата, они работают бессистемно и непоследовательно: то в одном месте погребут, то в другом, а участок остается заснеженным. Или взял ребенок на лопату слишком большой ком и не в состоянии поднять его, поэтому важно приучать детей при сгребании снега держать определенное направление, указывая: «Будем грести снег с разных сторон, но к этому дереву» или «Расчистим дорожку от середины к краям» и т. д.

Поручения и задания, которые даются в группе, также претерпевают изменения. Если раньше ребенку поручалось выполнить одно-два действия: отнести, убрать, отодвинуть, поднять, то на седьмом году жизни поручения содержат несколько способов действия или несколько трудовых операций. К таким поручениям можно отнести следующие задания: помыть клетку, покормить животных, рыб, птиц, полить комнатные растения. Особую трудность для умственно отсталых детей представляют такие поручения, результат выполнения которых виден не сразу. Например, при выполнении задания посеять семена, посадить лук, постирать кукольное белье, у детей возникают затруднения при запоминании временных понятий и последовательностей.

Дежурства — это более сложная, чем поручения, форма организации труда детей. Они требуют от ребенка большей самостоятельности и организованности, знания последовательности работы, представлений о полном объеме работы, о требованиях, предъявляемых к результату. Более того, ребенок-дежурный ставится в условия обязательности выполнения дела. Однако дежурства имеют большое воспитательное значение, они всегда сопряжены с социально значимыми делами для детского коллектива. Это формирует у детей желание трудиться ради других, проявить заботу и внимание к своим сверстникам, животным, растениям, воспитывает у них умение помогать взрослым, замечать, в чем необходима помощь.

Таким образом, трудовое воспитание — это та деятельность, которая способствует становлению у ребенка-дошкольника эмоционально-ценностного компонента Я-концепции, формирует его личностные качества и способствует воспитанию навыков и умений трудиться в коллективе сверстников, выполняя необходимые трудовые действия, значимые для себя и других.

Глава 6

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

К РАЗДЕЛУ «ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ»

Характеристика раздела и основных направлений работы

Эстетическое развитие детей в дошкольном образовательном учреждении пронизывает весь процесс воспитания и обучения. Этот процесс связан, с одной стороны, с оформлением участка дошкольного образовательного учреждения, всех групповых и комнат отдыха для детей, а также специфических кабинетов (комнат для групповых и индивидуальных занятий), музыкального и спортивного залов; а с другой — с самим процессом проведения всех режимных моментов с детьми и проведением занятий. Однако, несмотря на то что процесс эстетического воспитания детей связан со всей жизнью их в дошкольном учреждении, в программе выделены определенные задачи, направленные на воспитание и обучение детей эстетическими средствами. В разделе по эстетическому развитию выделяется

три основных направления работы: музыкальное воспитание и театрализованная деятельность; ознакомление с художественной литературой; эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства.

Музыкальное воспитание и театрализованная деятельность имеют громадное значение для «возрождения» ребенка, раскрытия его души, оказывают положительное воздействие на всестороннее его развитие. Разнообразные музыкальные тембры, ритмы, темпы обогащают опыт малышей, влияют на интенсивность и качество движений. Положительные эмоции, которые возникают в процессе слушания и исполнения мелодий, песенок, плясок, активизируют внимание, стимулируют речевую деятельность (особенно ее коммуникативную функцию), развивают память, музыкальный слух. Занимаясь с умственно отсталыми детьми, педагоги используют музыку как эмоциональную основу для общения малышей с окружающими людьми, а также для развития взаимодействия со сверстниками. Формирование потребности в общении со сверстниками у детей младшего дошкольного возраста является необходимым условием для их успешной социализации. Контакты с другими детьми дают малышу дополнительные эмоциональные впечатления, развивают его подражательные способности, активизируют его восприятие окружающей действительности.

Музыкальное воспитание закладывает в души детей надежду на добро, веру в его победу над силами зла, воспитывает чувство возвышенности, учит умению проявлять свои эмоции, а театр помогает детям раскрыть свои способности и собственное Я.

Музыкальное воспитание в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида находится в тесной связи с общими задачами коррекции и компенсации познавательной деятельности детей с нарушением интеллекта, решая их специфическими средствами педагогического воздействия, направленными на формирование восприятия музыки, вокально-интонационное развитие голоса, развитие ритма речи и ритмичности движений.

Программой выделяются следующие виды музыкальной деятельности: слушание музыки, пение, музыкально-ритмические движения и танцы, игра на элементарных музыкальных инструментах, театрализованная деятельность.

Слушание музыки способствует развитию эмоциональной сферы, слухового внимания и слухового восприятия, музыкальности.

Пение (подпевание) стимулирует речевую деятельность, развивает внимание, способствует развитию запоминания; формирует певческие навыки, музыкально-слуховые представления.

Музыкально-ритмические движения и танцы способствуют развитию внимания, элементов произвольной деятельности, координации движения, развитию ритмического чувства.

Игра на элементарных музыкальных инструментах способствует развитию слухового и музыкального восприятия, чувства музыкального ритма, умению взаимодействовать и сотрудничать с другими детьми.

Театрализованная деятельность помогает детям раскрыть себя, способствует становлению Я-концепции, раскрытию своих возможностей среди сверстников, учит взаимодействовать с ними, позволяет формировать элементы произвольности.

Ознакомление с художественной литературой имеет огромное значение для всестороннего развития ребенка. Одной из отличительных особенностей, характеризующих всех умственно отсталых детей четвертого года жизни, является то, что они совсем не хотят и не умеют слушать сказки, не проявляют интереса к слушанию текстов. В то же время известно, что нормально развивающийся ребенок на втором году жизни уже интересуется текстами сказок и потешек, слушает сказки и рассматривает книги с иллюстрациями, отдает предпочтение некоторым произведениям. Перед педагогами, работающими с умственно отсталыми детьми, стоит весьма сложная и важная задача сформировать у детей интерес, а потом и потребность слушать художественные произведения, в которых представлена многовековая культура человеческого общества.

Эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства является одной из центральных линий эстетического воспитания. Детей знакомят с произведениями изобразительного искусства, формируют умение видеть прекрасное в предметах окружающей природы, жизни и быта людей. Особую роль в становлении эстетического восприятия у детей играет развитие их художественного восприятия при ознакомлении с произведениями живописи, графики, скульптуры, предметов декоративно-прикладного искусства. Практическое воплощение идей эстетического воспитания дошкольников данной категории связано с художественно-декоративной деятельностью по благоустройству предметно-окружающей среды как в помещении группы, так и на приусадебном участке детского сада. Этот вид деятельности с детьми проводится на четвертом году обучения.

Основные методы и приемы работы

Эстетическое воспитание, осуществляемое в трех разных видах детской деятельности, планируется исходя из единых принципов и методов теории дошкольного воспитания. Узловым моментом в организации образовательно-воспитательной работы на занятиях является личностно-центрированная парадигма деятельности детей и взрослых. Работа в данной парадигме позволяет каждому ребенку найти в своей душе отклик на различные средства эстетического воздействия, выразить собственные эстетические предпочтения и возможности, реализовать практические умения в ситуации перманентного успеха. Эмоциональная включенность ребенка в процесс эстетического воспитания является неременным условием эффективной реализации всех задач, заложенных в программе и обеспечивающих амплификацию детского развития.

В процессе музыкального воспитания основными методами и приемами работы с детьми на музыкальных занятиях являются:

- 1) наглядно-слуховой (исполнение педагогом песен, игра на музыкальном инструменте, использование аудиозаписей);
- 2) зрительно-двигательный (показ игрушек и ярких картинок, раскрывающих содержание песен; показ взрослым действий, отражающих характер музыки; показ танцевальных движений);
- 3) использование совместных действий ребенка со взрослым;
- 4) подражание детей действиям и движениям взрослого;
- 5) использование жестовой инструкции с речевым сопровождением;
- 6) выполнение ребенком действий по словесной инструкции.

Формирование слухового восприятия музыки, ее образного содержания, воспитание эмоциональной отзывчивости детей проводится на основе слухозрительного восприятия. Дети слушают музыку, наблюдая за движением рук взрослого, играющего на фортепиано, за его эмоциональной настроенностью. Чтобы восприятие музыки осуществлялось детьми на слух, необходимо исключить зрительную опору на движения рук (головы, корпуса) с помощью экрана-ширмы. При ошибочных реакциях детей ширма должна легко отодвигаться, чтобы вернуть детей к слухозрительному восприятию. Последовательность заданий по развитию слухового восприятия излагается в программе с учетом постепенного нарастания трудности. Однако для выработки устойчивых слуховых навыков следует вводить в работу все виды развития слуха с первого же полугодия обучения, в связи с тем что каждый вид заданий требует период разной длительности в развитии восприятия, т. е. перехода от слухозрительного к слуховому восприятию и формированию самостоятельных реакций у детей.

В праздничные выступления детей на утренниках необходимо включать некоторые элементы и целые музыкально-ритмические композиции (танцы, упражнения, игры и т. д.), выполняемые детьми на основе слуха, но основным видом для утренников считать слухо-зрительное восприятие.

Задания по развитию голоса и чувства ритма должны усваиваться и выполняться детьми на слухо-зрительной основе. Взрослые (педагоги, воспитатели), находящиеся в поле зрения детей, поддерживают их речевую активность в период разучивания постоянным сопровождением музыки, с учетом и акцентированием внимания детей на характере музыки (выполнение взрослым музыкально-ритмического движения не обязательно). Развитие голоса детей неразрывно связано с музыкально-слуховыми впечатлениями от восприятия регистров фортепиано. Основной методический прием формирования умения изменять высоту голоса состоит в обучении детей соотношению своих голосовых проявлений, которые были вызваны эмоциональной ситуацией музыкально-игрового образа, с регистрами клавиатуры фортепиано. При выполнении ритмо-декламаций и заданных ритмов основное внимание уделяется укреплению речевой зоны голоса и слаженности сопровождающих декламацию коллективных ритмо-двигательных упражнений.

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

Важным направлением работы на музыкальных занятиях является развитие у детей подражательной способности в процессе выполнения ритмичных, игровых и плясовых движений под музыку: притопы ногой, переступание с ноги на ногу. При этом педагоги всегда должны сопровождать свои действия речевой инструкцией, чтобы в дальнейшем научить детей выполнять танцевальные и игровые действия по словесной инструкции.

Работа музыкального педагога строится с применением фронтальных и индивидуальных форм обучения. Фронтальные занятия являются основной формой обучения и проводятся с учетом индивидуального подхода к развитию детей. На фронтальных занятиях закрепляются и совершенствуются умения, полученные детьми на индивидуальных занятиях.

Музыкальные занятия, досуги, утренники планирует и проводит музыкальный педагог совместно с воспитателями и педагогами группы. Фронтальные занятия по группам проводятся совместно с воспитателем и педагогом-дефектологом в утренние часы и совместно с воспитателем в вечернее время.

На первом году обучения на музыкальных занятиях у детей воспитывают эмоциональный отклик на прослушиваемую музыку, развивают умение

вслушиваться в музыку, запоминать и различать знакомые музыкальные произведения при выборе из двух музыкальных пьес. Детей приучают прислушиваться к мелодии и словам песни, привлекая их к подпеванию отдельных слогов и слов песни, подражая интонации взрослого.

Обучение музыке проводится на основе слухо-зрительного восприятия. Сначала важно научить детей реагировать на начало и окончание музыки, а затем уже реагировать на изменение звучания: длительного непрерывного звучания (течения) и отдельных, прерываемых паузами сигналов, также основываясь на слухо-зрительном восприятии. В процессе занятий у детей вызывают эмоциональный отклик на музыку веселого и спокойного характера. После этого детей учат различать регистры — низкий, высокий — по характерному образу (медведь, птичка) слухо-зрительно, а в дальнейшем различать регистры — низкий и высокий — на слух с расстояния 1 метра.

На музыкальных занятиях большое внимание уделяется вызыванию голосовых реакций на звучание музыки, используя игровые имитационные движения. Педагоги способствуют интонированному произнесению детьми звукоподражаний на протяжении звучания всего музыкального периода (8—16 тактов) в следующих заданиях: «Мяу» (имитация движений умывающейся кошки), «Топ-топ» (мишка идет), «Оп-оп» (зайка прыгает), «Пи-пи» (птичка летает, клюет), «Ам-ам» (собака пугает), «П-р-р» (лошадка скачет), «Ууу» (паровоз гудит), «Та-та-та» (барабан бьет), «А-а-а» (кукла спит), «Ля-ля-ля» (кукла пляшет).

Музыкальный педагог должен определить основной тон (примерную зону) речевого голоса каждого ребенка. Затем он учит детей протягивать гласные в слогах и словах, имеющих в произносительном активе детей. Например: «тетя тут», «мишка упал», «лапа болит», «Вова идет».

В процессе исполнения произведений самим музыкальным педагогом детей приучают прислушиваться к мелодии и словам песни; обучают подпевать взрослому, воспроизводя отдельные слоги, слова.

Наряду с этим в хоровых ритмо-речевых упражнениях нужно использовать доступные произношению детей слоги. У детей развивают элементарную ритмичность движений; вызывают отклик на ритм марша, пляски (восприятие слухо-зрительное), формируют ритмичность повторяющихся движений (хлопки, шлепки, удары в барабан или в бубен).

В хоровых ритмо-речевых упражнениях можно использовать доступные произношению детей слоги в сочетании с движениями (хлопками, притопами, покачиваниями), с игрой на детских ударных инструментах элементарных ритмов.

При развитии движений под музыку важно вызывать у детей двигательную активность, формировать ориентировку в пространстве и

координацию движений: ходить, поднимая колени; бегать, топать, приседать; хлопать, махать рукой с предметом (погремушкой, султанчиком, платочком); выполнять образные движения (кошка умывается, зайчики прыгают, птички летают).

На фронтальных занятиях при развитии движений детей учат использовать все пространство помещения: ходить и бегать группой к противоположной стене; ходить и бегать стайкой за взрослым; строиться и ходить друг за другом; стоять в кругу, ходить по кругу, взявшись за руки.

В данном разделе программы также используются музыкально-дидактические игры, в процессе которых у детей развиваются слуховое внимание и восприятие, совершенствуется межанализаторное взаимодействие в деятельности различных анализаторов. Восприятие разнообразных серий звуков, отличающихся по высоте, темпу, длительности и силе звучания, сыгранных на различных музыкальных инструментах и прослушанных в виде звукозаписи, активизирует умение детей дифференцировать звуковые характеристики и качества воспринимаемых мелодий в разнообразных ситуациях.

Например, детям можно предложить веселую игру «Большие ноги и маленькие ножки» 1. Педагог говорит детям, что они сейчас будут шагать, как большие мишки, а бегать, как маленькие мышки. Взрослый берет бубен, ритмично ударяет в него ладонью (один удар на каждую четверть), одновременно напевая маршевую песенку, и шагает, увлекая за собой малышей: «Большие ноги шли по дороге: топ, топ, топ, топ, топ, топ!»

Далее взрослый стучит по бубну кончиками пальцев (один удар на каждую восьмую), ускорив темп движения в два раза: «Маленькие ножки бежали по дорожке: топ, топ, топ, топ, топ, топ!» После окончания пения надо остановиться и, протянув одному ребенку бубен, спросить: «Вова, как шагают мишки? У них большие ноги? Топ-топ». Затем попросите показать, как бегают мышки своими маленькими ножками. Ударяя в бубен, обязательно педагог проговаривает: «Топ-топ» — низким голосом, изображая большие ноги, и высоким — маленькие ножки. Затем малышам предлагают самостоятельно шагать и бегать по залу под аккомпанемент бубна и пение взрослого (слова народные, музыка В. Агафонникова).

Другой пример — игра «Зайка к деткам подбежал» 2. Для проведения этой игры надо приготовить зайчика на резинке. Дети становятся в круг, а взрослый встает в круг. Напевая песенку, дергает зайчика за резинку (зайка скачет): «Зайка к деткам подбежал, возле деток прыгать стал: прыг-скок, прыг-скок — догони меня, дружок!» Со словами: «Детки, догоните зайку!» — педагог бежит по комнате, а малыши бегают за зайкой. Догнав зайку, дети обнимают и гладят его.

Далее игра продолжается таким образом. Пусть зайка скачет около одного из детей, а педагог говорит: «Зайка к Саше подбежал. Возле Саши прыгать стал. Прыг-скок, прыг-скок — догони меня, дружок!» Затем ребенок догоняет зайку, а остальные дети наблюдают за сверстником. Игру можно усложнить: один малыш управляет зайчиком, а другой догоняет его, потом они меняются ролями. Педагоги постепенно предоставляют детям больше самостоятельности. Они учат отдавать игрушку сверстнику, подчеркивая каждый раз, что малыши играют вместе (слова Ю. Островского, музыка Е. Тиличевой).

На первом году обучения также организуется просмотр детьми театрализованных представлений, состоящих из фрагментов сказок в исполнении детей старшего дошкольного возраста или взрослых (фрагменты сказок «Колобок», «Теремок»). После просмотра таких театрализованных представлений важно учить детей отвечать на вопрос взрослого о том, что они видели, что им понравилось, какие персонажи приходили к ним из сказки.

Ознакомление с художественной литературой на первом году обучения проводится как на занятиях по развитию речи, так и в процессе проведения режимных моментов, чаще всего перед проведением вечерних гигиенических процедур или во время погодного ненастья. Воспитатель сажает детей в кружок вокруг себя и обращает их внимание на красочные, яркие иллюстрации к сказкам, рассматривает эти иллюстрации и предлагает детям послушать некоторые эпизоды из сказок, стихов, малые формы детского фольклора: «Колобок», «Теремок», «Курочка-ряба»; «Зайка», «Бычок», «Мишка», «Птичка», «Ладушки», «Котик серенький» А. Барто и т. д. При чтении стихов, потешек, сказок нужно, чтобы взрослый знал это произведение наизусть, показывал детям книгу, в которой есть иллюстрации к этому произведению, и давал возможность потрогать, полистать эту книгу каждому ребенку, рассмотреть иллюстрации. Важно, чтобы у детей сложилось впечатление о значимости книги, нужно вызвать у них желание держать книгу в руках, листать страницы, бережно к ней относиться, аккуратно передавать другому ребенку. После знакомства детей с текстом важно обобщить в речевом плане, что они слушали. Например: «Мы слушали сказку „Колобок“. Вот в этой книге — сказка „Колобок“. Воспитатель обращает внимание детей на иллюстрацию на обложке книги. В следующий раз воспитатель продолжает знакомить детей с содержанием сказки „Колобок“, предлагая им выбрать эту книгу среди других книг (выбор из трех). При правильном выборе взрослый подчеркивает: «Правильно, Маша, ты выбрала сказку „Колобок“. Она увидела картинку на обложке книги — главного персонажа этой сказки. Вот он — Колобок. А теперь послушаем дальше эту сказку, кого же Колобок еще встретил в лесу?»

Особое внимание на первом году обучения уделяется тому, чтобы дети узнавали сказочных персонажей и читаемые им произведения. Кроме того,

нужно стремиться, чтобы малыши умели отвечать на элементарные вопросы по содержанию знакомых текстов и выполняли простые игровые действия, соответствующие текстам знакомых потешек и сказок.

На втором году обучения на музыкальных занятиях продолжается работа по развитию эмоционального восприятия музыки, воспитывается желание слушать музыку, привлекается внимание детей к эмоциональному содержанию музыки; малышей учат реагировать на изменение в ее звучании.

Желание слушать музыку воспитывается у детей при целенаправленном обучении восприятию коротких музыкальных произведений. При этом данные произведения на начальных этапах обучения лучше воспринимаются детьми в исполнении самого музыкального педагога, а в дальнейшем им можно предлагать прослушивать короткие аудиозаписи. Необходимо научить детей прослушивать музыкальное произведение от начала и до конца, определять его общий характер и настроение контрастных частей, определять элементарный жанр музыкальных произведений. Отвечая на вопрос педагога, дети должны самостоятельно определять, на каком инструменте исполнена знакомая мелодия.

Важно учить детей двигаться, ориентируясь на темп (быстро — медленно) и динамику (громко — тихо) музыкальных пьес. Наряду с этим детей учат различать регистры (низкий, средний, высокий) по характерному образу (медведь, зайка, птичка), ориентируясь на слуховое восприятие.

Важной задачей педагогов является привлечение внимания детей к изменению характера музыки: маршевого, плясового, спокойного и веселого. При этом дети должны ориентироваться на слухо-зрительную опору.

В процессе каждого занятия нужно вызывать у детей голосовые реакции на звучание музыкальных произведений, расширять диапазон голосов детей. Нужно учить детей владеть голосом — низким и высоким — путем соотнесения с игровым образом и регистром фортепиано в звукоподражательных упражнениях: медведь «топ» — птичка «пи-пи»; пароход «ту» — барабан «та»; кошка «мяу» (низко) — котенок «мяу» (высоко); ворона «кар» — кукушка «ку-ку»; колокол «бом» — колокольчик «динь». Одним из важных упражнений по развитию голоса у детей является их обучение умению повышать голос на последнем слоге в словах и звукоподражаниях: «а-у-у», «баю-бай», «ку-ка-ре-ку».

Руководя пением детей, необходимо воспитывать у них желание петь, подпевать отдельные фразы и слова песни, подражая интонации взрослого.

И на музыкальных занятиях, и в игровой деятельности нужно формировать у детей громкий голос в возгласах и восклицаниях, используя акцентное движение и эмоциональность игровой ситуации: «Ай!», «Лови!», «Вон!» (уходи, лиса) и другие.

На этом году обучения детей учат различать и называть музыкальные инструменты, на которых исполняются знакомые мелодии (фортепиано, металлофон, ложки, губная гармошка, баян, гитара), осуществлять самостоятельный выбор и использование этих инструментов. Далее малышей знакомят со способами звукоизвлечения, поощряют их желание манипулировать с этими предметами, вызывая определенный звук или мелодию. Важно научить детей не только извлекать элементарный мелодический рисунок при музицировании, но и узнавать одну-две знакомые мелодии, сыгранные на разных музыкальных инструментах.

Отдельным направлением работы в обучении умственно отсталых детей является формирование навыков движения в заданном ритме. При этом малыши должны научиться согласовывать движения с началом и окончанием музыки, менять движения с изменением музыки. Эти навыки удобно отрабатывать на музыкальных произведениях с ярко выраженными жанровыми признаками (танец, марш, колыбельная, песня). Закрепить эти навыки можно в музыкально-дидактических играх. Например, можно предложить детям выполнять движения, имитирующие полет бабочки, под музыку, а когда музыка заканчивается, — бабочка садится на цветочек («в домик»). В другом случае детям предлагается двигаться (топать), как мишки, а прыгать, как зайки, в соответствии с характером звучания музыки.

На пятом году жизни продолжается работа по развитию у детей умений согласовывать свои движения в коллективных действиях, выполняя движения в общем для всех темпе: ходить и бегать в колонне, бегать враспынную, двигаться парами в плясках, кружиться по одному и в парах; подпрыгивать с небольшим продвижением вперед, приседать, легко пружиня ногами, выполнять движения с предметами в такт музыке; выполнять образные движения. Все эти умения формируются в процессе выполнения детьми целенаправленных упражнений и дидактических музыкальных игр.

Например, детям предлагается игра «Мишка с куклой» 3. Дети становятся парами друг напротив друга, чтобы они могли наблюдать за действиями сверстника, подражать ему. Педагог поет песенку весело, с настроением, стимулируя детей к активным действиям, подражая взрослому.

Топайте ногами: «Мишка с куклой бойко топают, бойко топают, посмотри!» Хлопайте в ладоши: «И в ладоши звонко хлопают, звонко хлопают: раз, два, три!» Качайте головой: «Мишке весело, Мишке весело, вертит Мишенька головой, кукле весело, тоже весело, ой, как весело, ой, ой, ой!» Топайте ногами: «Мишка с куклой бойко топают, бойко топают, посмотри!» Хлопайте в ладоши: «И в ладоши звонко хлопают, звонко хлопают: раз, два, три!»

Выполняйте пружинные движения ногами: «Мы попробуем, мы попробуем, мы попробуем эту полечку все сплясать, разве можем мы, разве

можем мы, разве можем мы отставать!» (слова и музыка М. Кочурбиной, русский текст Н. Найденовой).

При планировании занятий по музыке большое внимание уделяется включению детей в различные виды театрализованной деятельности. Для этого можно использовать теневой театр, куклы би-ба-бо, разнообразные виды ряжения и костюмные постановки. Сначала это небольшие эпизоды из хорошо знакомых детям произведений, затем эпизоды обрастают подробностями, сопровождаются фрагментами музыкальных произведений, начинают включать в себя все новых и новых персонажей. Важно, чтобы каждый ребенок по нескольку раз поучаствовал в драматизации одного и того же произведения, исполняя разные роли. Такой подход при целенаправленной работе позволяет преодолеть стереотипы в поведении и деятельности детей, привлекает их внимание к взаимосвязям внешнего образа с собственным поведением, движением и характером музыкального сопровождения.

Вся эта работа — и музыкально-дидактические игры, и пение, и танцы — способствует не только формированию у детей чувства ритма, развитию согласования действий с дыханием и музыкальным сопровождением, но и учит их понимать красоту мелодии, эстетически ее переживать и откликаться на нее живо и непосредственно.

Достижения каждого ребенка, сформированные в ходе музыкальных занятий, должны найти достойное представительство на праздничных утренниках, развлекательных и открытых занятиях, в детской досуговой деятельности.

Ознакомление с художественной литературой на втором году обучения занимает существенное место в коррекционно-педагогической работе. В процессе выполнения режимных моментов и на занятиях по развитию речи создаются специальные условия для того, чтобы дети имели возможность проявлять разнообразные эмоциональные реакции при прослушивании литературных произведений разных жанров и тематики. Во-первых, это эмоции радости. Нужно так подбирать произведения, чтобы дети смеялись, проявляли свое позитивное мировосприятие. С другой стороны, нужно подобрать контрастные произведения, при прослушивании которых детям может стать грустно или их посетит печаль. При этом нужно отметить, что умственно отсталые дети, которым не объясняют трагизм или драматизм ситуации, могут рассмеяться в самом неподходящем месте, поэтому их надо специально настраивать и подготавливать к восприятию различных эмоциональных состояний героев или персонажей.

Целесообразно знакомить детей не только с отдельными произведениями, но и с циклами, объединенными одними и теми же персонажами. Таким персонажем может быть придуманный герой или такой же ребенок, например мальчик Алеша, который впервые пришел в детский сад и, попадая

в различные, довольно типичные для собственного опыта детей ситуации, испытывает разнообразные чувства и эмоции, что и сами дети. У этого героя может быть персонифицированный визуальный образ, собственное имя. Про него можно составлять разные истории и обыгрывать их. Например, можно придумать про него историю о том, как Алеша не запомнил, где его шкафчик для одежды, куда-то убрал свою одежду и был вынужден пересмотреть все шкафчики в раздевалке, чтобы найти свою верхнюю одежду. Или другая история о том, как Алеше никак не удавалось научиться аккуратно есть и какие трудности он преодолел, чтобы, наконец, правильно удерживать ложку и не проливать из нее суп. Малыши могут поучить Алешу и показать ему, как надо правильно держать, набирать небольшое количество супа и нести ложку, чтобы не разлить суп и не испачкать одежду. В дальнейшем можно использовать образ Алеша, чтобы дети могли рассказать для него короткие истории из своей жизни или из понравившихся литературных произведений.

На этом году обучения дети впервые начинают разучивать наизусть стихи и пословицы, а также песни и загадки, содержание которых связано с календарем природы и праздниками. Чтобы выучить какое-либо короткое произведение наизусть, нужно подробно разобрать его с детьми, выяснив буквально каждое слово, входящее в произведение. Это необходимо, поскольку дети могут не понимать смысла самых простых слов и выражений. Подробный анализ необходим, так же как и вопросы по прочитанному. Не важно, что дети отвечают на них односложно. Главное, чтобы воспитатель понял, что дети усвоили основное содержание того, что они будут заучивать.

Как правило, само заучивание не вызывает особенных трудностей у большинства детей. Однако иногда некоторые дети не могут выучить даже одного предложения, например: «Са-са-са, вот летит оса». Чтобы помочь этим детям, можно использовать другой прием. При заучивании нужно идти от звуковой стороны речи, используя подражательные возможности ребенка и включая в обучение жестовое и тактильное подкрепление в процессе совместных действий. Лишь затем постепенно приходиться к смыслу после выучивания предложения.

С целью усиления эстетической направленности воспитательного процесса необходимо создавать условия для того, чтобы дети включали знакомых литературных героев и персонажей в игровую, изобразительную и конструктивную деятельность. Для этого особое внимание должно быть уделено эмоциональному и содержательному насыщению образа. Трудно использовать того персонажа, смысл красоты которого непонятен ребенку. А если с детьми подробно обсуждалось, в чем подвиг героя, какова красота его поступка, то ребенку хочется быть похожим на него; он начинает понимать, что приятно быть героем, быть хорошим. Нужно приучать детей совершать хорошие поступки в своей повседневной жизни, сначала, чтобы получить похвалу, затем, чтобы испытать удовлетворение от сделанного доброго дела, от красоты, созданной своими руками.

В этом направлении работы существенную помощь воспитателю может оказать правильно организованная работа с иллюстративным материалом, драматизация литературных произведений, использование разнообразных видов театра — пальчикового, настольного, кукольного, теневого. Каждый новый вид деятельности воспринимается детьми как нечто новое, незнакомое, и только под влиянием совместных обсуждений дети начинают устанавливать причинно-следственные взаимосвязи и отношения между содержанием произведения и его формой, отзываться на эстетическое начало литературного произведения.

На третьем году обучения на музыкальных занятиях создаются условия для расширения музыкальных впечатлений детей, воспитывается их эмоциональная отзывчивость на музыку различного характера, вызывается стремление к передаче посредством движений характера и темпа музыки.

Важнейшим среди условий является сочетание различных видов музыкальной наглядности: звуковой, зрительной и комбинированной 4.

Использование звуковой наглядности является ведущим методом музыкального обучения. Основное содержание метода — исполнение музыкальных произведений педагогом или использование аудиозаписи, грамзаписи, компакт-дисков.

Необходимо соблюдать следующие требования к звуковой наглядности:

- выразительное, яркое художественное исполнение музыкальных произведений, способствующее эмоциональному восприятию и сопереживанию музыке детьми;
- исполнение произведения в темпе, доступном для восприятия детьми;
- соответствие исполнения авторскому тексту;
- исполнение произведения самим педагогом, так как восприятие живого звучания является стимулом для детей к занятиям музыкой.

Симфонические произведения лучше демонстрировать в натуральном виде или в записи для сохранения в восприятии оркестровой красочности и полифонии.

Зрительная наглядность — это картины, рисунки, иллюстрации, диапозитивы, диафильмы, схемы, таблицы, графические изображения музыкальных символов и т. п. Она применяется для конкретизации впечатлений, пояснения незнакомых детям явлений, образа, ознакомления с изображением музыкального инструмента. Сочетается со звуковой наглядностью, помогает слуховому восприятию. Привлекается по необходимости в зависимости от содержания произведения и изобразительности в музыкальном образе.

Комбинированная (аудиовизуальная) наглядность включает учебное кино, просмотр телевизионных передач, видеофильмы.

Словесные методы в музыкальном обучении носят универсальный характер. С их помощью организуется внимание детей, передаются знания о музыке, композиторах, исполнителях, музыкальных инструментах, поясняется содержание произведений. В музыкальном обучении применяются такие основные словесные методы, как рассказ, беседа, объяснение.

В музыкальном воспитании применяются и практические методы. Определенные практические действия зачастую улучшают качество восприятия музыки. Такие движения, как хлопки, танцевально-ритмические движения, подпевание, цоканье языком и другие, успешно используются в качестве приемов, стимулирующих осознанное восприятие детьми характера мелодии, средств музыкальной выразительности.

Если на предыдущих годах обучения детям предлагались адаптированные пьесы или фрагменты из музыкальных произведений, то на третьем году обучения детям для прослушивания предлагаются произведения из музыкальной классики (В. А. Моцарт, П. И. Чайковский, А. Вивальди). Например, для отработки навыка восприятия контрастных музыкальных произведений детям можно предложить такие произведения, как «Вальс цветов» П. И. Чайковского и марш из балета «Щелкунчик».

Целесообразно составить программу для слушания детьми музыкальных произведений, разделив их на несколько групп:

1) спокойная мажорная музыка (например, песня Индийского гостя из оперы Н. Римского-Корсакова «Садко»; Ф. Шуберт «Ave Maria»; М. Равель «Болеро»);

2) бодрая мажорная музыка (увертюра Г. Свиридова из кинофильма «Время, вперед»; Триумфальный марш из оперы Дж. Верди «Аида»);

3) быстрая, радостная мажорная музыка (гопак из оперы М. Мусоргского «Сорочинская ярмарка»; песенка Золушки о добром жуке А. Спадавеккиа — Е. Шварца из одноименного кинофильма);

4) быстрая, тревожная минорная музыка (И. С. Бах «Шутка» из сюиты № 2; А. Вивальди «Allegro из концерта для скрипки с оркестром, ля-минор»; Е. Дога вальс из кинофильма «Мой ласковый и нежный зверь»; С. В. Рахманинов «Итальянская полька»);

5) медленная минорная музыка (С. С. Прокофьев, тема часов из балета «Золушка»; М. И. Глинка, Марш Черномора из оперы «Руслан и Людмила»; А. Дворжак, славянский танец, ми-минор).

Следующим направлением работы с детьми на музыкальных занятиях является развитие голоса. Детей учат протяжному, плавному ведению голоса в песнях, попевках, акцентируя внимание на умении повышать и понижать голос, подражая интонациям взрослого. Можно предложить детям послушать такие произведения, как «Кошечка», музыка В. Витлина, слова Н. Найденовой; русскую народную песню «Зайка» или песенку «Бай-бай», музыка М. Красева.

Важно научить детей петь песни «а саррелла» и с музыкальным сопровождением под аккомпанемент как фортепиано, так и деревозвучных и металлозвучных инструментов. Это пение начинается с очень простых мелодий (например, «Ладушки», русская народная мелодия; «Гуси», русская народная песня в обр. Н. Метлова), затем постепенно сложность мелодий возрастает («Зима», музыка В. Карасевой, слова Н. Френкель; «Птичка», музыка М. Раухвергера, слова А. Барто).

В процессе развития у детей движений и их координации с музыкальным сопровождением на этом году обучения важно учить детей занимать исходное положение при первых тактах знакомой мелодии. В процессе выполнения движений необходимо научить их переключаться с выполнения одних движений на другие. Детям уже доступно выполнение плясовых движений под музыку. Под влиянием обучения дети могут научиться стучать каблучком в нужном месте мелодии, поочередно выставляя вперед то левую, то правую ногу, делать шаг вперед, шаг назад, двигаться на носочках и кружиться, выполнять «маленькую пружинку» с небольшими поворотами корпуса вправо и влево.

Целесообразно стимулировать участие детей в играх и хороводах под пение взрослого. При этом дети подпевают ему и выполняют определенные движения. Хороводные движения можно закрепить в следующих музыкальных произведениях: «Танец около елки», музыка Р. Равина, слова П. Границыной; «По улице мостовой», русская народная мелодия в обработке Т. Ломовой; «Помирились», музыка Т. Вилькорейской.

На шестом году жизни особое внимание на музыкальных занятиях уделяется игре детей на музыкальных инструментах. Это довольно сложный раздел программы. Работа в данном направлении требует последовательности и системности. Детям сначала надо предлагать для освоения только один музыкальный инструмент. Например, на втором году обучения им предлагался бубен. Простые ритмы под влиянием обучения доступны детям. От них требуется выполнить движение по подражанию действиям взрослого. На третьем году обучения они уже могут музицировать на таких музыкальных инструментах, как ложки, угольники, металлофон, маракасы. В результате должен получиться ударный музыкальный оркестр. Сначала нужно, чтобы все дети пользовались однотипными инструментами,

в дальнейшем у каждого из них при исполнении знакомой мелодии может быть свой ударный музыкальный инструмент.

Полученные навыки могут быть использованы детьми в различных видах театрализованной деятельности. Этот оркестр можно включить в игру на тему «Цирк», когда дети обыгрывают часть представления «парад-алле», а также в инсценировки на темы праздничных утренников и спектаклей.

Занятия по ознакомлению с художественной литературой на третьем году обучения направлены на совершенствование представлений детей о жанровом разнообразии литературных произведений. Для этого используются различные методы и приемы: слушание, беседы, ответы на вопросы, пересказ по вопросам и наглядным схемам, разучивание наизусть небольших стихотворений и прозаических текстов. Важно помогать детям, используя различные педагогические ситуации, правильно воспринимать содержание произведения, сопереживать его героям. При этом необходимо зачитывать по просьбе ребенка понравившийся отрывок из сказки, рассказа, стихотворения, помогая становлению личностного отношения к воспринятому тексту, поддерживая интерес к слову в литературном произведении. Для этого надо предлагать вниманию детей иллюстрации к знакомым произведениям, рассматривать и обсуждать с ними эти иллюстрации. Знакомые детям книги должны находиться на книжной полке, в доступном и знакомом для них месте, так, чтобы при желании ребенок мог самостоятельно взять книгу и индивидуально полистать и рассмотреть иллюстрации и картинки.

Очень полезно заучивать с детьми наизусть считалки, скороговорки, которые не только развивают память, но и будут использованы в совместной игре со сверстниками и создадут условия для их позитивного включения в различные виды общения.

К концу третьего года обучения необходимо создавать условия для высказывания детьми желания послушать определенное литературное произведение, называть любимые сказки, участвовать в драматизации небольших сказок и литературных произведений.

На четвертом году обучения на музыкальных занятиях продолжается работа по формированию у детей желания слушать музыкальные произведения, обогащающие их музыкальные впечатления, способствующие проявлению элементарного творчества в поиске выразительных средств.

В процессе прослушивания музыкальных произведений детей учат различать и словесно определять динамику (громко — тихо), темп (быстрый, медленный, умеренный), регистры (низкий, средний, высокий), запоминать и узнавать музыкальные пьесы разученных песен, танцев. В ходе прослушивания необходимо расширять круг эмоциональных переживаний детей, отражающих характер и содержание музыкальных произведений. При

этом детей обучают передавать образы и действия персонажей и объектов через движения руки в соответствии с музыкальным сопровождением. На четвертом году обучения можно предлагать детям для прослушивания как классические произведения, так и произведения современных авторов: И. С. Баха, Л. В. Бетховена, Ж. Бизе, А. Вивальди, М. И. Глинки, Э. Грига, В. А. Моцарта, С. С. Прокофьева, П. И. Чайковского; Г. Гладкова, Е. Доги, И. О. Дунаевского и М. И. Дунаевского, Е. Крылатова, А. Петрова, А. Л. Рыбникова, Г. Свиридова, А. Хачатуряна, Т. Н. Хренникова, В. Шаинского и других.

При планировании программного материала по слушанию музыкальных произведений рекомендуется учитывать основные модальности экспрессии музыкальных произведений (см. таблицу 1).

Указанные модальности экспрессии нужно знать педагогу, но педагог не должен требовать от детей их знания и названия.

Таблица 1

Основные модальности экспрессии музыкальных произведений
Основные средства выразительности

Разновидности темпа

Лад

Мажор

Минор

Медленно

Спокойствие

Грусть

Умеренно медленно

Уверенность

Таинственность

Умеренно быстро

Бодрость

Смелость

Быстро

Радость

Тревожность

Однако для ориентировки взрослого в характере музыки, в ее основной окраске знания эти необходимы. Важно подвести детей к эмоциональному восприятию произведений разной музыкальной экспрессии. При этом целесообразно помочь детям установить взаимосвязи характера музыки с внешними проявлениями вызываемых ею эмоций. Дети должны уметь передать мимикой лица, позами и другими невербальными средствами, что им грустно или, наоборот, что они бодры и веселы.

На седьмом году жизни дети уже могут исполнять произведение соло и участвовать в хоровом исполнении на достаточно хорошем для них уровне. Важно учить дошкольников свободно изменять высоту (регистр) своего голоса в определенных упражнениях для голоса, в имитации голосов различных персонажей при инсценировках сказок (например, голоса персонажей — низкий, средний, высокий — в сказках «Три медведя», «Волк и семеро козлят»).

В ходе музыкальных занятий продолжается формирование навыка выполнения ритмичных движений, соответствующих характеру музыки, совершенствуются танцевальные движения: прямой галоп, пружинка, кружение по одному и в парах, подскоки, простейшие перестроения (из круга в рассыпную и обратно). Внимание педагога к развитию танцевально-игровых умений способствует развитию эмоционально-образного исполнения музыкально-игровых упражнений (кружатся листочки, падают снежинки, качаются ветки, распускаются цветочки). Обучая детей инсценированию песен, музыкальных игр и небольших постановок, нужно стремиться использовать средства их мимики и пантомимики (зайчик трусливый и робкий, лисичка хитрая и коварная, волк злой и жадный, петушок гордый и красивый, хлопотливая курица, быстрая и юркая мышка и т. п.).

На последнем году обучения в специализированном детском саду все усвоенные ими навыки закрепляются в коллективных театрализованных видах деятельности. В этих видах детской деятельности важно закрепить у дошкольников адекватные, содержательные реакции на партнеров по совместной деятельности, воспитать желание участвовать в общении, радовать своих сверстников и взрослых. Вся программа обучения направлена на то, чтобы дети могли соотнести свои достижения в музыкальном воспитании с занятиями по изобразительной деятельности, игрой, забавами и свободным досугом. Ситуация успеха и радостного творчества каждого ребенка должна пронизывать всю жизнь группы и весь коррекционно-воспитательный процесс. Кроме того, в системной работе с родителями необходимо преследовать программные цели и задачи воспитания и обучения, и родители также должны создать в семье ситуацию, способствующую закреплению сформированных у детей умений и навыков, принятию продуктов детской деятельности и способов выражения детьми эмоциональных впечатлений и переживаний.

Занятия по ознакомлению с художественной литературой с детьми на шестом году жизни продолжают традиции предшествующих лет обучения. В процессе этого ознакомления у детей воспитывается чуткость к художественному слову, радость от ярких, запоминающихся описаний, сравнений и эпитетов. Важно, чтобы дети вслушивались в ритм и мелодику поэтического текста, надо помогать им выразительно, с естественными интонациями читать стихи, участвовать в инсценировках знакомых произведений.

На третьем году обучения дети знакомятся с пословицами как новым художественным жанром. Очень важно научить детей воспринимать и понимать переносное значение некоторых слов и выражений. Например, выражение «на носу лодки» некоторые дети понимают буквально, и надо объяснить им, что нос лодки — это просто ее передняя часть, а у человека нос — орган для дыхания. Здесь не обойтись без наглядности: необходимо показать детям два рисунка — нос человека и лодки — и предложить им сравнить оба эти изображения. Потом поупражняться с детьми в составлении предложений на два разных значения слова «нос». Чуть позже детям можно объяснить значение идиомы «водить кого-либо за нос», которое можно трактовать как «обманывать», «что-либо скрывать». Чтобы дети запомнили значение этих выражений, необходимо, чтобы взрослые (и в группе, и дома) закрепляли их в повседневном общении. В целом необходимо отобрать несколько идиом, составить их список и вывесить для ознакомления родителей. Можно разбить знакомство с новыми выражениями по кварталам и вводить, например, по 2—3 выражения в квартал. Например, на первый квартал года предложить детям для ознакомления выражения и поговорки: «белая ворона», «золотые руки», «капля в море»; во втором квартале — «любишь кататься — люби и саночки возить», «чувствовать себя как рыба в воде», «водить за нос»; в третьем квартале — «висеть на волоске», «знать,

как свои пять пальцев», «зарубить на носу». Эти и подобные им выражения существенно обогащают речь детей, развивают их рече-мыслительную деятельность, а при их правильном и регулярном использовании повышают статус детей в группе сверстников.

К концу обучения в рамках ознакомления с художественными произведениями дети должны в вербальном плане различать произведения разных жанров: сказку и стихотворение, узнавать несколько авторских и жанровых произведений, подбирать иллюстрации к знакомым художественным произведениям.

Отдельным, новым направлением работы на четвертом году обучения является эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства. Этот вид работы может планироваться и как отдельное занятие, и как часть организованной жизни детей в группе. Основная цель этого направления — воспитание у детей интереса к различным видам изобразительной и художественно-графической деятельности и развитие эстетического вкуса не только на занятиях, но и в быту, поскольку дети должны получить ориентиры для формирования основ украшения собственного жилища и быта.

Основная нагрузка на воспитателя при организации этой работы приходится на устройство каждодневного визуального окружения детей в группе, однако и вне стен дошкольного образовательного учреждения осуществляется работа по развитию у детей художественной культуры в условиях художественных музеев, выставок, театров.

Нужно учитывать особенности детей с нарушениями интеллекта и организовывать эту работу как минимум в три этапа. Во-первых, до выхода на выставку или в музей детей надо познакомить с отдельными предметами и картинами, изображающими те объекты, которые дети увидят на экскурсии. Во-вторых, перед выходом на экскурсию надо четко сформулировать цель посещения музея и дать детям установку, на что смотреть и какие элементы увиденного фиксировать в памяти (дав установку, что надо будет зарисовать, когда вернемся в группу). В-третьих, по завершении экскурсии надо закрепить с детьми увиденное в различных видах декоративно-прикладного или изобразительного искусства и обсудить увиденное. Отдельные задания по закреплению увиденного можно предлагать родителям наших воспитанников. Кроме того, родители должны знать, какие вопросы они могут задать детям дома и что можно изготовить с детьми во время выходных дней.

В результате обучения по данному направлению работы дети должны научиться дифференцировать произведения искусства на четыре группы: картины, предметы декоративно-прикладного искусства, скульптуры и архитектурные памятники. В группе необходимо иметь список ближайших музеев, скульптурных и архитектурных памятников, некоторый запас

репродукций, которые наиболее часто используются в ходе целенаправленных занятий.

Многолетний опыт работы, организованной в рамках системного подхода к воспитанию и обучению детей с нарушением интеллекта, показывает, что у них появляется не только определенный запас представлений, знаний, умений и навыков, но и внутренние мотивы, способствующие развитию познавательной активности и переходу их на другой психологический возраст и новую социальную ситуацию развития.

Приложение 1

Режим дня для групп первого и второго годов обучения

(от 3 до 5 лет)1. Подъем, утренний туалет

7.30—7.50

2. Утренняя гимнастика

7.50—8.10

3. Игры

8.05—8.30

4. Подготовка к завтраку, завтрак

8.30—8.50

5. Подготовка к занятиям

8.50—9.00

6. Занятия по подгруппам

9.00—10.00

7. Прогулка, индивидуальные занятия

10.00—12.00

8. Подготовка к обеду, обед

12.00—12.45

9. Подготовка ко сну

12.45—13.00

10. Дневной сон

13.00—15.00

11. Подъем, туалет, закаливание

15.00—15.30

12. Полдник

15.30—15.45

13. Подготовка к занятиям

15.45—16.00

14. Фронтальные занятия

16.00—16.45

15. Свободная деятельность детей

16.45—17.10

16. Подготовка к прогулке, прогулка

17.10—18.45

17. Подготовка к ужину, ужин

18.45—19.20

18. Чтение литературы, просмотр фильмов, беседы

19.20—19.45

19. Подготовка ко сну, гигиенические процедуры

19.45—20.30

20. Ночной сон

20.30—7.30

Режим дня для групп третьего и четвертого годов обучения

(от 5 до 7 лет) 1. Подъем, утренний туалет

7.30—7.50

2. Утренняя гимнастика, самомассаж

7.50—8.10

3. Уборка постелей

8.05—8.30

4. Подготовка к завтраку, завтрак

8.30—8.50

5. Подготовка к занятиям

8.50—9.00

6. Занятия по подгруппам

9.00—10.30

7. Прогулка, индивидуальные занятия

10.30—12.15

8. Подготовка к обеду, обед

12.15—12.45

9. Подготовка ко сну

12.45—13.00

10. Дневной сон

13.00—15.00

11. Подъем, туалет, закаливание

15.00—15.30

12. Полдник

15.30—15.45

13. Подготовка к занятиям

15.45—16.00

14. Фронтальные занятия

16.00—16.45

15. Свободная деятельность детей

16.45—17.10

16. Подготовка к прогулке, прогулка

17.10—18.45

17. Подготовка к ужину, ужин

18.45—19.20

18. Чтение литературы, игры, просмотр фильмов, беседы

19.20—19.45

19. Подготовка ко сну, гигиенические процедуры

19.45—20.30

20. Ночной сон

20.30—7.30

Приложение 2

Распределение нагрузки между специалистами

Учитель-

дефектолог
Учитель-
логопед
Педагог-
психолог
Воспитатель

9.00—9.30

Подгрупповые занятия (подгруппа А)

Индивидуальные занятия

Подгрупповые занятия (подгруппа Б)

9.30—10.00

Подгрупповые занятия (подгруппа Б)

Индивидуальные занятия

Подгрупповые занятия (подгруппа А)

10.00—13.00

Индивидуальные занятия

Индивидуальные занятия

Прогулка, режимные моменты, обед

15.00—16.00

Индивидуальные занятия

Режимные моменты, полдник

16.00—17.00

Социально-эмоциональное развитие

Фронтальные занятия

17.00—18.30

Занятия по коррекции специфических отклонений

Прогулка, режимные моменты

18.30—19.30 (один раз в неделю)

Работа с родителями

Работа

с родителями

Работа с родителями

Приложение 3

Методика педагогического обследования ребенка

(четвертого года жизни)

Представленная методика предполагает обследование уровня сформированности основных линий развития и детской деятельности у ребенка с умственной недостаточностью в возрасте от 3 до 4 лет. Данный возраст выбран в качестве типичного при поступлении ребенка в специализированное ДОО компенсирующего или комбинированного вида и для начала системной коррекционно-педагогической работы с ним в дошкольном учреждении.

Целью педагогического обследования является изучение индивидуального уровня сформированности основных линий развития и всех видов детской деятельности. Обследование направлено на выявление актуального уровня развития ребенка (самостоятельное выполнение заданий), зоны его ближайшего развития (возможности ребенка при выполнении заданий с помощью взрослого), а также предполагает фиксацию статуса ребенка «ниже зоны ближайшего развития», что указывает на чрезвычайно низкий темп его обучаемости и слабые потенциальные возможности.

Основными методами изучения в ходе индивидуального обследования являются экспериментальное обследование и наблюдение за ребенком в процессе выполнения им специально предложенных заданий, учитывающих возрастные психологические новообразования и задачи обучения, выделенные в программе коррекционно-педагогической работы.

I. Социальное развитие

1. Изучение уровня социального развития включает установление характера взаимодействия и общения ребенка со взрослыми (невербальные и вербальные средства общения, контактность); выявление основных способов усвоения им общественного опыта (умение действовать совместно со взрослым, по показу, образцу, по речевой инструкции); определение уровня сформированности навыков самообслуживания (навык опрятности, еды, одевания, раздевания, умывания); особенностей поведения и эмоционально-волевых реакций. Социальный статус ребенка определяется в ходе беседы с его родителями, в течение всего хода обследования, а также в процессе специальных вопросов и заданий, направленных на выявление элементарных представлений о себе и о своих родителях.

Ребенку предлагают ответить на вопросы и выполнить задания:

1.1. Как тебя зовут?

1.2. Найди свою фотографию (выбор из трех фотографий детей);

1.3. Найди фотографию своей мамы (выбор из трех, даются фотографии трех женщин); «Кто это на фотографии? Как зовут твою маму?»

1.4. Найди фотографию своего папы (выбор из трех, даются фотографии трех мужчин); «Кто это на фотографии? Как зовут твоего папу?»

2. Средства общения ребенка:

— экспрессивно-мимические (улыбка, взгляд «глаза в глаза», жесты и т. д.);

— предметно-действенные (протягивание взрослому различных предметов, выражение протеста и т. д.);

— речевые средства общения (высказывания, вопросы).

3. Характеристика контактов ребенка со взрослым:

— устанавливает контакт легко и быстро;

— контакт избирательный;

— контакт формальный;

— не вступает в контакт.

4. Особенности поведения и эмоционально-волевой сферы:

активен (пассивен); деятелен (инертен); не агрессивен (агрессивен) к другим детям; преобладающее настроение (бодрое, спокойное, подавленное, раздражительное, неустойчивое, резкие колебания настроения).

5. Особенности характера ребенка:

спокойный, пассивный, жизнерадостный, улыбчивый, раздражительный, злой, упрямый, вялый, часто (редко) плачет, конфликтный и т. д.

6. Бытовые навыки (уточняются при беседе с родителями и в процессе наблюдения за ребенком в режимных моментах):

навык еды — самостоятельно ест ложкой, ест с чьей-то помощью, сосет бутылку, пьет самостоятельно из чашки, пьет с чьей-то помощью; навык одевания — самостоятельно или с помощью взрослого; навык умывания — самостоятельно умывается или с помощью взрослого; навык опрятности — самостоятельно пользуется туалетом или с помощью взрослого, не сформирован навык опрятности (своевременно не просится в туалет).

II. Физическое развитие

В целях изучения уровня сформированности основных движений предлагаются комплексы упражнений для детей 3—4 лет.

В процессе обследования физического развития определяется уровень сформированности таких основных движений ребенка, как ходьба, бег, прыжки, ползание, лазанье и метание.

В связи с тем что многие дети, поступающие в дошкольное образовательное учреждение, не владеют речью или владеют речью в недостаточном объеме, все задания даются ребенку как в вербальной («Беги!»), так и в невербальной форме (показ жестом в сторону предмета, к которому надо бежать), т. е. в ходе обследования педагогу следует использовать указательные жесты или показ.

Следует подчеркнуть, что специалист приступает к обследованию только тогда, когда между ним и малышом устанавливаются доброжелательные, доверительные отношения.

Если же ребенок легко вступает в контакт со взрослым и охотно сосредотачивает внимание на задании, но не может его выполнить самостоятельно или выполняет неверно, возможно использовать различные виды помощи: показ, подражание, совместные действия. После оказания помощи ребенку всегда предоставляется возможность выполнить задание самостоятельно.

При этом педагог обращает внимание на контактность ребенка (желание сотрудничать со взрослым), его активность, концентрированность на выполнении задания. Отмечается эмоциональное реагирование на поощрения или замечания, способность обнаружить ошибочность собственных действий, заинтересованность в результате деятельности.

Упражнения, направленные на оценку физического развития

Оборудование: бревно, две веревки, шнур, обруч, длинная палка, доска, детская горка (с лесенкой), мяч, домик, колокольчик, мяч на резинке, широкая лента, погремушка, деревянные кирпичики.

Упражнения для детей 3—4 лет

1. Ходьба:

1.1. Ходьба по прямой: «Иди по дорожке к мячу».

1.2. Ходьба с препятствиями (перешагнуть через деревянный кирпичик): «Иди к колокольчику».

1.3. Ходьба по шнуру, положенному зигзагом: «Иди по шнуру к погремушке».

1.4. Ходьба по лесенке вверх и вниз: «Поднимайся по лесенке вверх, а теперь спускайся вниз» (взрослый находится рядом с ребенком).

2. Бег:

2.1. Бег за взрослым в прямом направлении: «Беги за мячом, как я».

2.2. Бег за взрослым в разных направлениях: «Догони меня».

2.3. Бег самостоятельно по прямой: «Беги к домику».

3. Прыжки:

3.1. Подпрыгивание на месте на двух ногах: «Прыгай, как заяка».

3.2. Спрыгивание со скамейки (высота 10 см): «Иди по скамейке, спрыгни со скамейки» (взрослый находится рядом с ребенком).

3.3. Перепрыгивание через широкую ленту, положенную на пол: «Прыгай через ручеек».

4. Ползание, лазанье:

4.1. Ползание на четвереньках: «Проползи через ворота».

4.2. Ползание на животе: «Ползи за игрушкой» (взрослый держит мячик за резинку и постепенно двигает его вперед).

4.3. Лазанье по шведской стенке: «Ползи вверх» (взрослый находится рядом с ребенком).

5. Бросание:

5.1. Бросание в цель двумя руками: «Брось мяч в корзину».

5.2. Бросание маленьких мячей (3—4) одной рукой: «Бросай мячики».

Оценка действий ребенка: выполняет задание самостоятельно, выполняет с помощью взрослого (показ, подражание, совместные действия), выполняет задание после обучения, результат.

III. Познавательное развитие

Педагогическое обследование познавательного развития предполагает выявление уровня сенсорного развития, развития наглядно-действенного мышления: представлений об окружающем мире; ориентировки на количественный признак и развитие речи.

Сенсорное развитие. Задания направлены на проверку уровня сформированности практической ориентировки на форму, величину, цвет, целостное восприятие предметного изображения, а также умение называть основные качества и свойства предметов.

Задание 1 — «Найди свои домики для фигурок» — направлено на выявление у ребенка уровня сформированности ориентировки на форму.

Оборудование: деревянная (или пластмассовая) доска с тремя прорезями — круглой, треугольной, квадратной или с шестью прорезями — круглой, квадратной, прямоугольной, полукруглой, треугольной и шестиугольной, с шестью плоскими геометрическими фигурами, основания каждой из которых соответствуют форме одной из прорезей.

Проведение обследования: педагог показывает ребенку доску, обращает его внимание на фигурки и по очереди вынимает их. Затем предлагает ребенку вставить эти фигурки в прорези: «Вставь фигурки в свои прорези (домики)».

Обучение: проводится в том случае, если ребенок не понимает, что нужно делать, пытается вставить фигуру при помощи силы, т. е. не учитывает форму прорези. Педагог показывает медленно, как надо вставлять фигурки в прорези, используя метод проб: «Вот фигурка. Мы попробуем вставить ее в эту прорезь. Сюда она не подходит, попробуем в другую, вот сюда подходит». После объяснения ребенку предоставляется возможность действовать самостоятельно. Если у него не получается, надо действовать вместе с ним. Потом ему снова дается возможность выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принимает задание, выполняет задание самостоятельно, действует целенаправленно, выполняет задание после обучения; способ выполнения задания: метод проб, хаотичные действия, совместные действия со взрослым; обучаемость во время обследования; результат.

Задание 2 — «Спрячь матрешек» — направлено на выявление уровня развития у ребенка практической ориентировки на величину, наличие соотносящих действий, определение ведущей руки, согласованности действий обеих рук, целенаправленности в действиях.

Оборудование: двухместная матрешка, кубики-вкладыши (большой и маленький).

Проведение обследования: педагог показывает матрешку и предлагает ребенку ее раскрыть, помогает соединить части большой матрешки. Затем расставляет перед ребенком кубики-вкладыши и говорит: «Это домики для матрешек, спрячь каждую матрешку в свой домик».

Обучение: при затруднениях педагог показывает, как надо прятать: большую матрешку в большой «домик», а маленькую — в маленький; затем достает матрешек, переставляет местами кубики и снова предлагает ребенку их спрятать в «домики».

Оценка действий ребенка: принимает задание, выполняет задание самостоятельно, действует целенаправленно, выполняет задание после обучения; способ выполнения задания: метод проб, хаотичные действия, совместные действия со взрослым; обучаемость во время обследования; результат.

Задание 3 — «Цветные бабочки» — направлено на выделение цвета как ведущего признака, на различение и называние основных цветов (желтый, красный, синий, зеленый).

Оборудование: цветные карточки — красного, желтого, зеленого и синего цвета, 4 бабочки соответствующих цветов.

Проведение обследования: перед ребенком расставляют четыре цветные карточки и говорят: «Это домики для бабочек». Показывают цветных бабочек и предлагают найти каждой бабочке свой домик. Затем просят ребенка показать по очереди желтый, красный, синий и зеленый домик. Если ребенок правильно показал, то можно предложить назвать домики по цвету.

Обучение: если ребенок не различает цвета, то педагог обучает его. В тех случаях, когда ребенок различает цвета, но не выделяет их по названию, его учат выделять по названию два цвета, повторив при этом название цвета два-три раза. После обучения снова проверяется самостоятельное выполнение задания.

Оценка действий ребенка: принятие задания, способ выполнения: сличает ли ребенок цвета, узнает ли их по названию, знает ли названия цветов; педагогом фиксируется речевое сопровождение действий; отношение ребенка к своим действиям; результат.

Задание 4 — «Сложи разрезную картинку» (ведерко, домик) — направлено на выявление уровня развития целостного восприятия предметного изображения.

Оборудование: предметные картинки (2 одинаковые), одна из которых разрезана на две (три) части.

Проведение обследования: педагог показывает ребенку две (три) части разрезанной картинки и просит сложить целую картинку: «Сделай целую картинку».

Обучение: в тех случаях, когда ребенок не может правильно соединить части картинки, взрослый показывает целую картинку и просит сделать из частей такую же. Если и после этого ребенок не справляется с заданием,

взрослый сам накладывает одну часть разрезной картинке на целую и просит ребенка добавить другую часть. Затем предлагает ребенку выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принятие задания, способ выполнения — самостоятельно, после обучения; отношение к результату, результат.

Задание 5 — «Покатай матрешку» (скользящая тесемка) — направлено на выявление уровня развития наглядно-действенного мышления, умения использовать вспомогательное средство (тесемку).

Оборудование: матрешка находится в машинке с кольцом, через кольцо продета тесемка, рядом со скользящей тесемкой — ложная.

Проведение обследования: перед ребенком на другом конце стола находится тележка, до которой он не может дотянуться рукой. В зоне досягаемости его руки находятся два конца тесемки, которые разведены между собой на 50 см. Ребенка просят достать машинку. Если ребенок тянет только за один конец тесемки, машинка остается на месте, тесемка выскальзывает. Задача заключается в том, чтобы ребенок догадался подтянуть машинку за оба конца тесемки (соединил оба конца либо тянул за оба конца тесемки обеими руками), и машинка поехала.

Обучение: обучение не проводится.

Оценка действий ребенка: если ребенок тянет за оба конца, то отмечается высокий уровень выполнения. Если же ребенок тянет сначала за один конец тесемки, то ему надо дать возможность попробовать еще раз, но это уже более низкий уровень выполнения. Взрослый за экраном продевает тесемку через кольцо и, убрав экран, предлагает ребенку достать машинку. Если ребенок не догадывается использовать тесемку, то это оценивается как невыполнение задания; фиксируется также отношение ребенка к результату, оценивается сам результат.

Задание 6 — «Возьми игрушки» — направлено на выявление уровня сформированности представлений о предметном мире.

Оборудование: перед ребенком находятся несколько игрушек и предметов: мяч, юла, кукла, коляска для куклы, грузовая машинка; платок, ложка, тарелка; одежная щетка, расческа.

Проведение обследования: ребенку предлагают взять какую-нибудь игрушку и поиграть.

Обучение: если ребенок не может выполнить задание по речевой инструкции, его просят выполнить задание по показу: «Смотри и делай, как я». После обучения ребенку снова предлагают взять игрушки и поиграть.

Оценка действий ребенка: принятие задания, способ выполнения: выделяет игрушки среди разных предметов — самостоятельно, по показу; оценивается обучаемость, отношение к результату и результат.

Задание 7 — «Покажи картинку» — направлено на выявление уровня сформированности представлений о явлениях живой природы (животные, птицы).

Оборудование: картинки с изображением нескольких домашних животных (кошка, собака, лиса, заяц — 4 пары) и птиц (петух, утка, ворона, воробей — 4 пары).

Проведение обследования: перед ребенком вначале раскладывают картинки с изображением животных (не более четырех) и просят показать: «Покажи, где собака. Как она лает?» и т. д. Затем раскладывают картинки с изображением птиц и также предлагают ему показать: «Покажи, где петух. Как он кричит?» и т. д.

Обучение: если ребенок не может показать по словесной инструкции ни одну из предложенных картинок, педагог берет одну из картинок и предлагает выделить такую же, как у него в руке. Если ребенок не выделяет зрительно, педагог указательным жестом соотносит: «У тебя такая, и у меня такая же».

Оценка действий ребенка: принятие задания, понимает ли ребенок речевую инструкцию, делает ли выбор картинки по называнию животного или птицы, соотносит ли название животного с его изображением, результат.

Задание 8 — «Покажи много, покажи один» — направлено на выявление уровня сформированности ориентировки на количественный признак.

Оборудование: грибочки одного размера и одного цвета (12 штук).

Проведение обследования: перед ребенком на подносе раскладывают грибы и просят его взять один гриб: «Возьми один гриб». Если ребенок выполнил правильно, его спрашивают: «Сколько взял?» После правильного ответа его просят взять «много» грибов.

Обучение: при неправильном выполнении задания педагог обучает: «Смотри и делай, как я». Берет один гриб, кладет на свою ладошку и спрашивает: «Сколько здесь?» Затем просит ребенка взять один гриб и спрашивает: «Сколько взял?» Если ребенок выполнил задание правильно, то педагог берет много грибов и спрашивает: «Сколько у меня?» Затем предлагает ребенку взять тоже много: «Возьми много грибов, как у меня», а затем спрашивает: «Сколько взял грибов?»

Оценка действий ребенка: принимает ли ребенок задание, способы выполнения: по показу, по подражанию; обучаемость, результат.

Обследование развития речи включает изучение понимания ребенком обращенной к нему устной речи и определение состояния его активной речи. В этих целях прежде всего ведутся наблюдения за детьми в процессе всего обследования. Предлагаются также специальные задания.

В ходе индивидуального обследования выясняется, сколько слов, обозначающих предметы и действия, ребенок знает, т. е. словарный запас, умение выполнять словесные указания различной сложности.

Задание 9 — «Покажи картинку» — направлено на выявление уровня развития понимания обращенной речи, изучение словарного запаса ребенка (существительные, глаголы).

Оборудование: два набора картинок: один набор с изображением картинок (6), знакомых ребенку из каждодневного опыта (чайник, чашка, автобус, ложка; яблоко, огурец); второй — с изображением простых действий (4 картинки): девочка одевается, мальчик умывается; мальчик катается на коньках, девочка рисует.

Проведение обследования: перед ребенком раскладывают 4 картинки и предлагают показать одну из них. Например: «Покажи, где яблоко». Если ребенок правильно выбирает картинку, педагог просит сказать, что на ней изображено. Если ребенок не может правильно выбрать картинку, взрослый делает это сам, называет предмет и просит его повторить и т. д. Затем уточняется назначение предметов: «Чем мы едим суп?», «Из чего мы пьем?».

Другой пример. Педагог просит ребенка: «Покажи, где девочка рисует. Что девочка делает?» Если ребенок не отвечает, педагог сам говорит: «Девочка рисует» — и просит ребенка повторить фразу.

При этом педагог фиксирует умение ребенка называть предметы (действия) звуком, слогом, звукоподражанием, словом или показывать жестом; отмечается наличие фразовой речи (понятной или малопонятной для окружающих).

Задание 10 — «Спрячь игрушку» — направлено на выявление умений у ребенка выполнять словесные инструкции различной сложности, а также понимание простых предлогов (на, в, под), уровень сформированности фразовой речи.

Оборудование: игрушки — игрушечный домик, собачка, машинка, зайка.

Проведение обследования: ребенку предлагают выполнить следующие действия: поставить домик в машину; спрятать собачку под стол; посадить зайку на стул.

После каждого выполненного действия педагог просит ребенка сказать, что он сделал: «Скажи, куда поставил домик», «Скажи, куда спрятал зайку» и т. д.

Если ребенок не выполняет речевую инструкцию, взрослому следует повторить ее. Повторять задания не следует больше трех раз.

Оценка: фиксируются выполнение действий в соответствии со словесным указанием, речевые высказывания детей.

В процессе обследования выясняется состояние речи ребенка, при этом отмечается, употребляет ли он предложения, состоящие из трех слов, употребляет ли прилагательные и местоимения, употребляет ли предложения, состоящие из одного или двух слов; пользуется ли облегченными словами (би-би), произносит ли правильно некоторые слова (например, машина), называет ли предметы и действия на эмоциональном подъеме (в момент, когда ребенка что-то сильно заинтересовало или удивило); пользуется ли облегченными словами в момент его двигательной активности, удивления, радости.

Оценка речевого развития ребенка: принятие и понимание задания, способы выполнения: самостоятельная речь, умеет ли повторить за взрослым фразу, слова, лепетные слова, звуки, отсутствие активной речи.

IV. Обследование деятельности

Задание 11 — «Поиграй» — направлено на выявление уровня сформированности игровых действий: предметных, процессуальных, предметно-игровых.

Оборудование: детская коляска, мячик, детская посуда, две куклы, грузовая машинка, кубики, воздушный шарик.

Проведение обследования: педагог приглашает ребенка в игровой уголок и предлагает ему поиграть: «Возьми, что хочешь, и поиграй».

Обучение: в случаях, если ребенок не берет самостоятельно игрушки, взрослый показывает действия и комментирует: «Вот куклы, они хотят есть, давай их покормим. Это твоя кукла Оля, а это моя — Катя. Мы будем их кормить. Смотри и делай, как я». Другой пример. Педагог приглашает ребенка поиграть с машиной, нагрузить ее кубиками, а затем повезти их в другой конец комнаты и там построить лесенку для матрешки. Если ребенок не включается в эти игры, ему предлагают поиграть с мячом, покатать его и побросать (можно использовать и воздушный шарик). Важно зафиксировать эмоциональную включенность ребенка в выполнение игровых действий и характер их выполнения.

Оценка: принимает ли задание, какие способы использует: самостоятельно, по показу, по подражанию; каков характер действий — неадекватные, манипулятивные, процессуальные или предметно-игровые.

Задание 12 — «Нарисуй» (клубок, дорожку) — направлено на выявление уровня сформированности предметного рисунка и интереса к изобразительной деятельности.

Оборудование: фломастеры разных цветов или набор цветных карандашей, несколько листов белой бумаги для рисования.

Проведение обследования: ребенку предлагается нарисовать дорожку, а затем клубочек. Способы рисования не показываются.

Обучение проводится. Если ребенок не выполняет задание по речевой инструкции, взрослый показывает, как рисовать дорожку (клубок), и предлагает выполнить задание по показу.

Оценка действий ребенка: понимает ли ребенок речевую инструкцию; выполняет ли специфические действия с карандашом/фломастером; анализ способов выполнения рисунка: черкание, преднамеренное черкание, предметный рисунок; отношение к рисованию; результат.

Задание 13 — «Построй фигурку» — направлено на выявление уровня сформированности конструктивной деятельности, умения действовать по показу, по подражанию.

Оборудование: плоские палочки одного цвета, из которых надо сложить определенную фигурку.

Проведение обследования: педагог строит перед ребенком определенную фигурку — первую палочку кладет вертикально, вторую рядом слева, вверху — горизонтально, третью — рядом справа, внизу опять горизонтально, предлагает ребенку и затем просит построить такую же.

Обучение: при затруднениях педагог предлагает выполнить задание по подражанию: «Смотри и делай, как я».

Оценка действий ребенка: принимает ли задание, способы выполнения — по показу, по подражанию; обучаемость, конечный результат.

Примечание: предложенные выше задания надо проводить с ребенком индивидуально и предлагать ему не на одном занятии, а на протяжении нескольких дней (например, 3—4 дня). После проведения обследования результаты анализируются и отмечаются способы выполнения каждого из предложенных заданий. Если задание выполнено самостоятельно, то в таблице фиксируется актуальный уровень, после выполнения задания ребенком по показу или по подражанию в таблице отмечается тот факт, что уровень выполнения задания находится в зоне ближайшего развития. В тех случаях, когда ребенок не может выполнить задание ни по подражанию, ни по показу, отмечается, что уровень его находится ниже зоны ближайшего развития. Выявленные данные фиксируются в таблице 1 в виде знаков «+» или «-».

Таблица 1

Уровни сформированности основных линий развития

№

п/п

Основные линии развития

Актуальный уровень

Зона ближайшего развития

Ниже зоны ближайшего развития

1

Социальное развитие

1.1

Представления о себе

1.2

Ближайшее окружение

1.3

Навык опрятности

1.4

Навык еды

1.5

Навык одевания

1.6

Навык умывания

2

Физическое развитие

2.1

Ходьба

2.2

Бег

2.3

Прыжки

2.4

Лазание, ползание

2.5

Метание

2.6

Равновесие

3

Познавательное развитие

3.1

Сенсорика

3.1.1

Форма

3.1.2

Величина

3.1.3

Цвет

3.1.4

Целостность восприятия

3.2

Наглядно-действенное мышление

3.3

Ориентировка на количественный признак

3.4

Представления об окружающем

3.5

Развитие речи

3.5.1

Понимание речи

3.5.2

Активная речь

4

Деятельность

4.1

Предметные действия

4.2

Игра

4.3

Рисунок

4.4

Конструирование

После анализа полученных результатов педагогического обследования разрабатывается индивидуальная программа обучения, воспитания и развития.

Алгоритм составления индивидуальной коррекционной программы

1. Провести анализ результатов обследования ребенка по заключениям различных специалистов.

2. Выделить основные направления работы с учетом полученных результатов обследования, акцентировав внимание на коррекции специфических особенностей в развитии каждого ребенка.

3. Определить содержание развивающей и коррекционно-воспитательной работы с ребенком по основным линиям развития:

3.1. Здоровье — общее самочувствие ребенка, соматическое здоровье, выполнение базовых культурно-гигиенических навыков, рекомендации по режиму и питанию.

3.2. Социальное развитие — способы общения (вербальные, невербальные), взаимодействие со сверстниками, способы присвоения общественного опыта (подражание, показ, образец, по речевой инструкции); представления о себе и о других.

3.3. Социально-эмоциональное развитие ребенка (позитивный настрой, самопринятие, психический тонус, настроение, контактность со взрослыми и сверстниками, способы общения, профилактика фобий и страхов).

3.4. Физическое развитие: развитие и коррекция основных движений и общих моторных навыков, развитие функциональных возможностей кистей и пальцев рук, совершенствование зрительно-двигательной и зрительно-слуховой координации.

3.5. Познавательное развитие

а) сенсорное развитие:

- зрительное восприятие — развитие ориентировочной деятельности методом проб: ориентировка на форму, величину, цвет, целостность восприятия предметов и предметных изображений;

- слуховое восприятие — двигательная реакция на звуковой стимул, различать на слух способность разных звучаний двух музыкальных инструментов (дудочка и металлофон), голоса знакомых людей и бытовые шумы;

- тактильно-двигательное восприятие: различать предметы легкие — тяжелые, холодные — теплые, мокрые — сухие, гладкие — шершавые; дифференцировать два разных предмета на ощупь;

б) ознакомление с окружающим: вызывать у ребенка интерес к предметам, действию с ними, явлениям окружающей действительности — учить рассматривать, выделять существенные признаки предметов, овладевать функциональным назначением знакомых предметов;

в) формирование ориентировки на количество и счет. Восприятие количества через различные анализаторы (зрительный, слуховой, тактильный). Выделение один — много, соотнесение количества и числа;

г) формирование предпосылок наглядно-действенного мышления. Учить действовать целенаправленно с предметами-орудиями, анализировать и решать практические проблемные задачи (используя метод проб). Выполнять орудийные действия: «Лови шарики», «Поймай рыбку из бассейна», «Достань камушки». Учить действовать молотком — забивать колышки, выбивать шарики. Формировать фиксирующую функцию речи;

д) развитие речи и коррекция коммуникативных возможностей ребенка, формирование предпосылок активной речи, развитие понимания обращенной речи, подготовка артикуляционного аппарата к усвоению языковых норм (массаж, артикуляционная гимнастика, постановка звуков);

е) развитие мелкой моторики и элементарных графических умений (начиная с ориентировки на след от карандаша, кисти, фломастера).

3.6. Формирование предметной и игровой деятельности

Завершение этапа манипулятивных действий с игрушкой. Формирование специфических манипуляций (трясти погремушку, сжимать резиновую пищалку). Развитие предметных (пересыпать ложкой, совочком, переливать чашкой, ведерком) и предметно-игровых действий (с куклой, машинкой, мячиком, сюжетными игрушками). Овладение определенными предметными навыками — закрывать коробку, закрывать и открывать крышки кастрюлек, нанизывать кольца на стержень, вкладывать шарики или силуэтные изображения в прорези доски, объемной игрушки и др. Формирование соотносящих действий с использованием различных игр и игрушек: «Посади елочки», «Поставь грибочки», «Собери бусы», «Построй паровозик», «Построй башенку».

Обыгрывание сюжетных игрушек: «Покатай зайку», «Покорми матрешек», «Угости мишку чаем», «Перевези кубики», «Уложи куклу спать», «Покачай куклу». Ряжение, игры «Нарядные детки», «День рождения у куклы», «Праздник». Знакомство с элементами кукольного театра. Драматизация эпизодов из сказок разными театрализованными средствами (би-ба-бо, пальчиковый, перчаточный, настольный театр).

3.7. Изобразительная деятельность и конструирование

Формировать интерес к изображениям, умение дифференцировать изображение и предмет. Воспитывать интерес к краскам и фломастерам, формировать умение действовать с ними.

ЛИТЕРАТУРА

Баряева Л. Б. Математическое развитие детей с интеллектуальной недостаточностью / Л. Б. Баряева. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004.

Баряева Л. Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии) / Л. Б. Баряева. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, Союз, 2002.

Венгер А. А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения / А. А. Венгер, Г. Л. Выгодская, Э. И. Леонгард. — М.: Просвещение, 1972.

Гаврилушкина О. П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей / О. П. Гаврилушкина. — М.: Просвещение, 1991.

Давыдова С. И. Роль действий по подражанию, образцу и словесной инструкции в обучении умственно отсталых дошкольников / С. И. Давыдова. — М., 1976.

Дошкольное воспитание аномальных детей / под ред. Л. П. Носковой. — М.: Просвещение, 1993.

Дошкольное образование России в документах и материалах: сб. действующих нормативно-правовых и программно-методических материалов. — М.: Гном и Д, 2001.

Екжанова Е. А. Изобразительная деятельность в воспитании и обучении дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности / Е. А. Екжанова. — СПб.: Сотис, 2002.

Екжанова Е. А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева // Дефектология. — 1999. — № 6. — С. 25–34.

Екжанова Е. А. Организация коррекционно-воспитательного процесса в условиях специализированного дошкольного учреждения для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева // Дефектология. — 2000. — № 3. — С. 66–78.

Екжанова Е. А. Организация и содержание коррекционно-воспитательной работы в специализированном дошкольном учреждении для детей с нарушением интеллекта (умственно отсталых) / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. — М., 2000.

Екжанова Е. А. Технологии, укрепляющие здоровье, в системе обучения коррекционно-развивающих специальных дошкольных учреждений / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2002. — № 4. — С. 19–25.

Екжанова Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. — М.: Просвещение, 2-е изд. — 2005.

Екжанова Е. А. Системы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева // Дефектология. — 2006. — № 6. — С. 3–14.

Катаева А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. — М.: Владос, 2004.

Катаева А. А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. — М.: Просвещение, 2001.

Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / под ред. Е. А. Стребелевой. — М.: Просвещение, 2005.

Специальная дошкольная педагогика / под ред. Е. А. Стребелевой. — М.: Академия, 2002.