

**Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в ДОУ в таблицах и алгоритмах:
информационно-методический сборник**

**МУНИЦИПАЛЬНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ДЕТСКИЙ САД «ЁЛОЧКА» г.НАДЫМА» (МДОУ «ДЕТСКИЙ САД «ЁЛОЧКА»)**

629730, г. Надым, ул. Зверева ,9/1, тел./факс: 8 (3499)53-69-00, 56-87-98 ОКПО 54107303, ОГРН 1028900578882, ИНН/КПП 8903020370/
890301001, р/сч. № 40204810000000000007 в РКЦ г. Салехард, л/сч. 074070100, e-mail: elochka-ds@yandex.ru

**СБОРНИК
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ДЕТЕЙ С ОВЗ В ТАБЛИЦАХ И АЛГОРИТМАХ»**

г.Надым, 2017г.

СОДЕРЖАНИЕ:

Пояснительная записка	3
Алгоритм психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ОВЗ в условиях Лекотеки	6
Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями интеллекта	9
Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи	45
Психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС	65
Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушением зрения	76
Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушением слуха	102
Использованная литература	108
Приложение	109

Сборник «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в таблицах и алгоритмах». - МДОУ «Детский сад «Ёлочка» г.Надыма», 2017.

В сборник включены материалы практического назначения по сопровождению детей с особыми возможностями здоровья основных диагностических категорий: с нарушениями интеллекта, с расстройствами аутистического спектра, с тяжёлыми речевыми нарушениями, с нарушениями слуха и нарушениями зрения. Описаны клинические характеристики указанных нарушений, особенности формирования личности и высших психических функций у детей; включены примеры заданий, игр и упражнений для обследования детей с ОВЗ, приёмы и материалы для коррекции нарушенных психических функций; приводятся рекомендации по организации и проведению диагностического обследования дошкольников, по применению различных приёмов с детьми с ОВЗ.

Сборник может использоваться специалистами и педагогами дошкольных образовательных организаций в коррекционной работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья. Может быть полезен родителям, воспитывающих детей с ОВЗ, при организации развивающей работы с ребёнком в домашних условиях.

Пособие разработано рабочей группой МДОУ «Детский сад «Ёлочка» г.Надыма». Составители: Костылева А.М. , Романова Е.В., Выханская И.В., Максимова Т.Д., Кузнецова В.В., Филимонова Н.С., Савина Т.А.- г.Надым, 2017г.

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Введение в действие Профессионального стандарта педагога «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» коренным образом меняется роль и функции педагога, его профессионализм становится решающим фактором развития ребёнка. От качества профессиональной деятельности педагога зависит качество дошкольного образования в целом.

Обозначенный документ выдвигает новые требования к квалификации педагога, к его личностным и профессиональным характеристикам. В наше время педагог должен обладать необходимыми профессиональными компетенциями, которые дают ему возможность выполнять профессиональную деятельность со всеми категориями детей, включая детей с особыми возможностями здоровья. В соответствии с Профессиональным стандартом педагог должен:

«- использовать специальные подходы к обучению, для того чтобы включить в образовательный процесс всех учеников: со специальными потребностями в образовании; ...учеников с ограниченными возможностями и т.д.»

- ...принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья. Профессиональная установка на оказание помощи любому ребёнку;

- оказать адресную помощь ребёнку своими педагогическими приёмами;

- владеть психолого-педагогическими технологиями (в том числе инклюзивными), необходимыми для работы с различными учащимися: одарённые дети, социально уязвимые дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, СДВГ и др.), дети с ОВЗ, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью».

На фоне обновления требований к качеству деятельности педагога дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО) очерчивается проблема расширения профессиональных компетенций в части сопровождения детей «особых» категорий.

В сборник «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в таблицах и алгоритмах» включены материалы практического назначения по сопровождению детей с особыми возможностями здоровья основных диагностических категорий: с нарушениями интеллекта, с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), с тяжёлыми речевыми нарушениями, с нарушениями слуха и нарушениями зрения.

Отличительной характеристикой сборника является включение в его содержание материалов, самостоятельно подобранных составителями на основе тщательного изучения библиотечных фондов и электронных источников рунета, их переработки и систематизации, дополненных разработками, успешно апробированными в процессе коррекционной деятельности с дошкольниками с ОВЗ в условиях Лекотеки МДОУ «Детский сад «Ёлочка» г.Надыма».

Наряду с широко применяемыми в практике специального образования материалами аналогичного содержания (авторов Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой, С.Г. Шевченко, А.А. Катаевой, Л.В. Лопатиной, Иванова Е.С, Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В. и др.), подготовленный сборник имеет ряд особенностей. В одном издании объединён информационно-методический материал с описанием клинических характеристик указанных нарушений, особенностей формирования личности и высших психических функций у детей; включены примеры заданий, игр и упражнений для обследования детей с ОВЗ, приёмы и материалы для коррекции нарушенных психических функций; приводятся рекомендации по организации и проведению диагностического обследования дошкольников; даются методические рекомендации по применению различных приёмов с дошкольниками, рекомендации родителям, воспитывающих детей с ОВЗ. Большая часть содержания сборника в течение трёх лет апробировалась специалистами ДОУ при организации практической коррекционной деятельности с детьми с ОВЗ в условиях функционирования Лекотеки МДОУ «Детский сад «Ёлочка» г.Надыма», а также в рамках реализации проекта «Обновление модели психолого-педагогической поддержки семей

Надымского района, воспитывающих детей дошкольного возраста, в том числе детей с ОВЗ, на основе интеграции Консультационного центра и Лекотеки с применением дистанционных форм».

Следует отметить несколько общих положительных эффектов апробации: совершенствование профессионального мастерства и амплификация психолого-педагогических и методических знаний педагогических работников, взаимодействующих с детьми «особых» категорий; обретение специалистами ДОУ возможности наращивания коррекционных мощностей путём освоения и практического применения представленных в сборнике информационно-методических материалов; способность педагогов адаптироваться к расширению предъявляемых ФГОС ДО требований и возрастанию объёмов решаемых задач.

С созданием в Консультационном центре ДОУ платформы для виртуального общения с родителями и педагогами у составителей появилась возможность распространять накопленный опыт, изложенный в сборнике, в дистанционном формате. Это позволяет решать ряд важных задач: обеспечивается доступность дошкольного образования, соблюдается единство и преемственность семейного и общественного воспитания, повышается педагогическая компетентность родителей (законных представителей), воспитывающих детей дошкольного возраста. Тем самым, увеличивается охват семей, нуждающихся в раннем выявлении и решении проблем в развитии ребёнка, для его успешной социализации; расширяются границы оказания бесплатной консультативной помощи населению.

Практическая значимость образовательного продукта подтверждена результатами проведённого в ДОУ мониторинга по изучению образовательных потребностей педагогических работников. Полученная в ходе аналитики информация выявила ряд профессиональных затруднений педагогов, связанных, в первую очередь, со сложностями взаимодействия с детьми с особыми возможностями здоровья и оказанию им адекватной помощи.

Теоретической основой сборника выступают исходные положения трудов Л.С. Выготского (концепция развития высших психических функций, понятие «зона ближайшего развития», концепция о соотношении первичных и вторичных нарушений, учение об общих и специфических закономерностях развития аномальных детей), Д.Б. Эльконина (концепция периодизации психического развития в онтогенезе, понятие «ведущая деятельность», психологическая теория игры, исследования формирования личности ребёнка), А.Р. Лурии (теоретические основы нейропсихологии, положения о соотношении мозга и психики), А.А. Леонтьева, Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Ж.Пиаже (концепция о соотношении мышления и речи), Л.С. Выготского, А.Р. Лурии (концепция о соотношении элементарных и высших психических функций в процессе развития ребёнка). В тексте указаны ссылки на научные источники по использованию ключевых положений, которые получили развитие в образовательном продукте.

Представленные в сборнике практические материалы учитывают специальные требования к структуре, примерному содержанию и условиям реализации коррекционного процесса, а также возрастные, индивидуально-типологические особенности, образовательные потребности детей «особых» категорий и основные принципы коррекционной дошкольной педагогики:

- принцип развивающего обучения, основывающийся на положении о ведущей роли обучения в развитии ребёнка и формировании «зоны ближайшего развития»;
- принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии;
- принцип учёта соотношения первичного нарушения и вторичных отклонений в развитии ребёнка;
- принцип генетический, учитывающий общие закономерности развития применительно к воспитанию и обучению детей с отклонениями;
- принцип коррекции и компенсации, требующий гибкого соответствия коррекционно-педагогических технологий и индивидуально-дифференцированного подхода к характеру нарушений у ребёнка, их структуре и выраженности;
- деятельностный принцип, определяющий подходы к содержанию и построению обучения с учётом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, в которой «вызревают» психологические новообразования, определяющие личностное развитие ребёнка;
- принцип раннего начала коррекционно-педагогического воздействия.

Разработанный продукт соответствует запросам потребителей образовательных услуг: прежде всего, педагогических работников, участвующих в психолого-педагогическом сопровождении дошкольников «особых» категорий и родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Статистика последних лет, проводимая в рамках деятельности территориальной психолого-медико-педагогической комиссии, указывает на значительный рост количества детей с выраженными проблемами в развитии. Дети с ОВЗ – это сложная и весьма неоднородная категория, в работе с которой не существует готовых «рецептов». Чтобы обеспечить продвижение ребёнка вперёд, специалисты должны подбирать педагогические приёмы и коррекционный материал адресно, под индивидуальные возможности и особенности конкретного дошкольника. Важно отметить, что чем больше коррекционно-педагогических методов и приёмов в арсенале педагога, тем выше вероятность того, что некоторые из них окажутся работающими и продуктивными. Поэтому работа с дошкольниками с особыми образовательными потребностями требует, прежде всего, высокой квалификации специалистов, достаточных знаний об особенностях детей с ОВЗ и владения широким коррекционным ресурсом.

Результаты опроса родителей детей указанных категорий также свидетельствует о востребованности предоставления необходимой информации по исходной проблематике и формирования практических навыков в решении детских проблем.

Сборник может использоваться специалистами и педагогами дошкольных образовательных организаций в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Предполагается, что применение материалов сборника будет способствовать расширению когнитивно-деятельностного компонента профессионального мастерства педагогических работников образовательных организаций муниципального образования, их успешной самореализации, упрочению готовности педагогов к участию в коррекционном процессе и, как следствие, достижению современного качества образования.

Сборник успешно прошёл внешнюю экспертизу Международного научно-методического проекта «Методичка.орг», в ходе которой подтверждена его актуальность, новизна, практическая значимость и востребованность в педагогическом социуме.

Материалы сборника в 2016-2017гг. отмечены дипломом I степени конкурса Международного научно-методического проекта «Методичка.орг» «Знаний Свет», дипломом победителя Всероссийского профессионального фестиваля «Педагог года-2017», дипломом I степени III Международного конкурса профессионального мастерства «Я психолог»; публикация размещена на странице Фестиваля-конкурса «Я – психолог» Всероссийской академии образования и воспитания.

Внедрение образовательного продукта в массовую образовательную практику возможно при наличии в образовательной организации необходимых ресурсов: *кадровых* (педагогических работников, мотивированных и готовых к реализации коррекционно-образовательного процесса), *материально-технических* (достаточной для обеспечения полномасштабной коррекционно-развивающей деятельности развивающей предметно-пространственной среды), *нормативно-правовой базы*, регламентирующей образование лиц с ОВЗ.

Разработчиками определены риски внедрения инновационного продукта в образовательных организациях: низкая мотивационная готовность педагогических работников к повышению уровня профессионального мастерства в решении вопросов оказания адресной помощи детям с ОВЗ; недостаточный уровень профессиональной квалификации педагогов и специалистов ДОО, участвующих в коррекционно-образовательном процессе.

Таким образом, требуется разработка и реализация ряда практико-ориентированных мероприятий, направленных на минимизацию рисков и их устранение. Предполагается проведение в педагогическом сообществе мастер-класса по передаче накопленных знаний и умений с демонстрацией педагогических техник по взаимодействию с детьми с особыми образовательными потребностями. Часть мероприятий будет направлена на информационно-просветительскую деятельность с педагогическими работниками дошкольных образовательных организаций по формированию адекватных социальных представлений по отношению к детям с ОВЗ.

**Алгоритм психолого-педагогического сопровождения
ребёнка с ОВЗ в условиях Лекотеки**

Этапы	Шаги, содержание деятельности
1 этап – диагностический	1. Комплексное обследование детей с нарушениями развития: 1) сбор анамнестических данных: ▪ <i>семейный анамнез</i> (анализируются сведения о семье ребёнка и наследственности, описывается состав семьи, возраст и образовательный уровень каждого из её членов, характерологические особенности родителей; фиксируются психические, неврологические, хронические соматические заболевания родственников, патологические особенности их физического облика; описываются семейно-бытовые условия, в которых воспитывается ребёнок, место и характер работы родителей, в частности наличие производственной вредности и длительность работы с ней; даётся оценка взаимоотношений в семье, отношения к ребёнку. Фиксируются случаи приверженности одного или обоих родителей к алкоголю или наркотикам); ▪ <i>личный анамнез ребёнка</i> (учитывает, как протекала у матери беременность, описываются особенности родов, наличие признаков асфиксии плода, родовой травмы, патологического предлежания плода; перечисляются перенесённые ребёнком заболевания, фиксируются случаи судорожных и других пароксизмальных состояний; выясняется, где, как и кем воспитывался и обучался ребёнок до момента обследования, посещал ли ясли, сад (какой период), получал ли и какую именно коррекционно-педагогическую помощь; ▪ <i>ознакомление специалистов с результатами медицинского обследования по документации</i> – изучение истории развития ребёнка, заключений специалистов и т.д. 2) педагогическое изучение детей с нарушениями развития (методы: целенаправленное наблюдение, изучение медицинской документации, посещение семьи, беседы с родителями и с ребёнком, специальные исследования; изучение работ ребёнка, опрос педагогов (родителей)); 3) социально-педагогическое изучение микросоциальных условий и их влияние на развитие ребёнка (уровень образования родителей, общий культурный уровень семьи, материальная обеспеченность, жилищно-бытовые условия, особенности взаимоотношений в семье, наличие вредных привычек у родителей, состояние здоровья родителей); 4) психологическое изучение детей с нарушениями развития (цель: выявление актуальных возможностей ребёнка, определение «зоны ближайшего развития»). Методы психологического изучения: изучение документации, изучение медицинской документации, наблюдение, беседы с родителями и с ребёнком, опрос педагогов (родителей), метод экспериментального изучения ребёнка. Методики для психологического обследования детей (см. Приложение №1); 5) логопедическое обследование (изучение основных составляющих речевую систему компонентов: связной самостоятельной речи, словарного запаса (лексики), грамматического строя речи, звукопроизносительной стороны речи (звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия); 6) составление коллегиального заключения по результатам проведённого диагностического исследования; 7) выдача рекомендаций родителям (законным представителям), педагогам по вопросам воспитания и развития с учётом индивидуальных возможностей и особенностей ребёнка.

2 этап – подготовитель- ный	1) Определение индивидуального образовательного маршрута, содержания и сроков коррекционно-педагогического воздействия; 2) согласование деятельности различных специалистов по коррекционно-развивающей работе; 3) разработка адаптированной индивидуально-ориентированной программы на ребёнка; 4) подбор развивающей предметно-пространственной среды для занятий с ребёнком; 5) создание специальных технических средств, способствующих расширению компенсаторных возможностей детей с нарушениями развития; 6) выбор адекватных нарушению ребёнка коррекционных средств: основных направлений коррекционной работы, типа, форм и методов коррекционных воздействий; 7) составление графика занятий с ребёнком, его согласование с родителями.				
3 этап – коррекцион- ный	Реализация коррекционно-развивающих мероприятий: ▪ <i>индивидуальный терапевтический игровой сеанс</i> – предполагает использование игровой терапии в определённый промежуток времени (от 30 минут до 1 часа) без перерыва; ▪ <i>игровой сеанс с ребёнком с включением родителей</i> (обучение способам игрового взаимодействия с ребёнком); ▪ <i>групповой игровой терапевтический сеанс</i> (консультации, тренинги, беседы); ▪ <i>индивидуальное консультирование родителей;</i> ▪ <i>мини-практикумы для родителей;</i> ▪ <i>включение ребёнка с ОВЗ в досуговые мероприятия ДОУ.</i>				
4 этап - оценочный	Проведение оценки эффективности коррекционно-развивающей работы: - <i>промежуточная диагностика</i> (срез знаний по усвоению детьми материала по адаптированной индивидуально-ориентированной программе); - <i>итоговая диагностика</i> (оценка качества усвоения детьми материала по адаптированной индивидуально-ориентированной программе, определение характера динамики обучаемости).				
	Определение динамики развития ребёнка				
	<i>Выраженная положительная динамика.</i>	<i>Частичная положительная динамика</i>	<i>Минимальная положительная динамика</i>	<i>Отсутствие динамики</i>	<i>Регресс</i>
<i>Возможные причины</i>	Запланированные коррекционные мероприятия реализуются в полном объёме; родители придерживаются рекомендаций специалистов.	Тяжесть основного дефекта ребёнка, нерегулярное посещение коррекционно-развивающих занятий; неверно подобранные коррекционные средства, их объём; игнорирование родителями рекомендаций по медикаментозному сопровождению ребёнка со стороны врачей.	Тяжесть основного заболевания ребёнка, сложная структура дефекта; нерегулярное посещение коррекционных сеансов; снижение мотивации у ребёнка; неверно подобранные коррекционные средства, их объём; игнорирование	Тяжесть основного заболевания ребёнка, сочетание 2-х и более дефектов в развитии; упущенные возможности ранней компенсации дефекта; нерегулярное посещение коррекционно-развивающих занятий; игнорирование родителями рекомендаций	Ухудшение соматического здоровья; негативная обстановка в семье (частые разлуки с родителями, переезды, семейные конфликты, гипо/гиперопека, развод, смерть), стрессовые нагрузки, социальная депривация, социальная и педагогическая запущенность).

			родителями рекомендаций по сопровождению ребёнка.	специалистов по организации дополнительной помощи ребёнку, в том числе медикаментозной	
<i>Пути решения</i>	Реализация запланированных мероприятий в соответствии с адаптированной индивидуальной образовательной программой (далее – АИОП)	Пересмотр выбранных коррекционных средств, их объёма; внесение изменений в АИОП; проведение разъяснительной работы с родителями с целью обеспечения регулярности посещения коррекционных сеансов и выполнения рекомендаций врачей.	Корректировка АИОП; подбор альтернативных методов и приёмов коррекционной работы; разъяснительная работа с родителями с целью обеспечения регулярности посещения коррекционных сеансов и выполнения рекомендаций врачей; направление на консультацию к врачам.	Корректировка АИОП; направление на тПМПК с целью определения путей и средств коррекционно-развивающей работы и возможностей обучения ребёнка.	Консультация педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда; консультация врача-невролога, детского психиатра; направление на тПМПК с целью определения путей и средств коррекционно-развивающей работы и возможностей обучения ребёнка.

Структура дефекта при различных нарушениях

Нарушение развития	Причины	Проявления
<i>Нарушения слуха</i>	Инфекционные заболевания (менингит, отит, грипп); родовые травмы; интоксикации; приём антибиотиков; наследственность	Нарушения слухового восприятия; нарушения в овладении словесной речью; особенности развития личности (выразительность движений, мимики)
<i>ДЦП</i>	Инфекционные заболевания матери во время беременности; родовые травмы; интоксикации; несовместимость крови матери и плода по резус-фактору	Двигательные нарушения; задержки формирования основных моторных функций; речевые расстройства; нарушения пространственных представлений; особенности развития личности и эмоционально-волевой сферы
<i>Нарушения зрения</i>	Внутриутробные инфекции; асфиксия; родовые травмы; недоношенность; наследственность; токсоплазмоз	Нарушения зрительного восприятия; недостаточность ориентировки в пространстве; ограниченность адекватных предметных представлений; замедленное развитие различных форм деятельности; особенности характера, своеобразие мимики
<i>Нарушения речи</i>	Инфекционные заболевания матери во время беременности; внутриутробная гипоксия; родовые травмы; эндокринные заболевания	Задержка психического развития; нарушения в овладении звуковым составом слова; нарушения письма; своеобразие черт характера, негативизм

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Умственная отсталость – группа различных наследственных, врождённых или рано приобретённых состояний общего психического недоразвития. Согласно МКБ-10, умственная отсталость – это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, то есть когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей.

Синонимами умственной отсталости являются такие понятия как «общее психическое недоразвитие», «психическое недоразвитие», «олигофрения».

В МКБ-10 выделяется умственная отсталость лёгкой степени (F70), умеренная (F71), тяжёлая (F72) и глубокая (F73). Выделяются также разделы F78 (другая умственная отсталость) и F79 (неуточнённая умственная отсталость). Интеллектуальный коэффициент ребёнка (IQ) при лёгкой умственной отсталости равен 70, при умеренной - находится в диапазоне от 70 до 50, при тяжёлой - в диапазоне от 50 до 25, при глубокой - от 25 до 0.

Дети-олигофрены характеризуются стойкими нарушениями и недоразвитием всех психических процессов, что отчётливо обнаруживается в сфере познавательной деятельности (особенно в плане словесно-логического мышления) и личностной сфере. При этом проявляется не просто отставание от нормы, но и глубокое своеобразие развития. Умственно отсталые дети не могут быть приравнены к нормально развивающимся детям более младшего возраста.

Характерными для умственно отсталых детей признаками неполноценности корковой деятельности являются слабость ориентировочной деятельности, инертность нервных процессов, повышенная склонность к охранительному торможению и др.

Классификация клинических форм олигофрении М.С. Певзнер [4]

Основные формы умственной отсталости	Характеристика
Неосложнённая форма умственной отсталости	Характеризуется уравновешенностью нервных процессов. Эмоционально-волевая сфера при этой форме относительно сохранна. Отклонения в плане познавательной деятельности не сопровождаются грубыми нарушениями отдельных анализаторов. Ребёнок способен к целенаправленной деятельности в тех случаях, когда предложенное задание ему понятно и доступно. В привычной ситуации его поведение адекватно, он послушен и доброжелателен по отношению к окружающим. Родители часто не замечают отставания ребёнка в плане движений, речи, памяти, мышления и считают его благополучным.
Умственная отсталость с нарушениями нейродинамики	При олигофрении, характеризующейся неустойчивостью эмоционально-волевой сферы по типу возбудимости или заторможенности, присущие ребёнку отклонения отчётливо проявляются в изменениях поведения и деятельности. Возбудимые олигофрены часто беспокойны, импульсивны, расторможены, двигательны беспокойны, чрезвычайно отвлекаемы, непослушны, конфликтны. Они не обращают внимания на замечания взрослых. Заторможенные олигофрены отличаются вялостью, замедленностью, инертностью, которые обнаруживаются в их моторике, поведении, сниженной работоспособности. Они продвигаются медленно. Им нужно много времени, чтобы организовать свою деятельность.

Умственная отсталость в сочетании с нарушениями анализаторов	У олигофренов с нарушениями функций анализаторов или специфическими речевыми отклонениями диффузное поражение коры сочетается с более глубокими локальными повреждениями мозговой системы. Такие дети помимо основного дефекта - умственной отсталости – имеют дефекты слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата. Их жизненные перспективы ограничены, поскольку наличие двойного, а тем более тройного дефекта резко затрудняет их продвижение и снижает возможности социально-трудовой адаптации.
Умственная отсталость в сочетании с грубыми нарушениями личности	Отклонения в познавательной деятельности ребёнка сочетаются с изменениями личности по лобному типу и сопровождаются резкими нарушениями моторики. Эти дети вялы, безынициативны, беспомощны. Их речь бессодержательна, многословна, имеет подражательный характер. Дети не способны к психическому напряжению, целенаправленной деятельности, активности. Они слабо учитывают ситуацию. Эти школьники не любят труд, стремятся избежать выполнения простых бытовых обязанностей, а тем более работы в мастерских. Их развитие осуществляется замедленно. Однако они, несомненно, продвигаются и к концу школьного обучения становятся способными к элементарным видам труда.
Умственная отсталость в сочетании с психопатоподобными формами поведения	У ребёнка резко нарушена эмоционально-волевая сфера, проявляются характерное недоразвитие личностных компонентов, снижение критичности относительно себя и окружающих людей, расторможенность влечений, склонность к неоправданным аффектам. Среди таких детей встречаются «бегунки», т.е. ученики, которые без видимых причин убегают из школы или школы-интерната, садятся в проходящий транспорт и едут, сами не зная, куда едут и зачем. Коррекционная работа, проводимая с этими детьми, предусматривает в первую очередь формирование эмоций и воли, выработку поведения, приемлемого для окружающих.

Классификация состояний общего психического недоразвития
С.С. Мнухина и Д.Н. Исаева[1]

Основные клинические формы общего недоразвития	Характеристика психического
Стеническая форма:	Больные со стенической формой общего психического недоразвития, особенно лёгкой степени выраженности, характеризуются довольно хорошей способностью к адаптации. Отличаясь сравнительно малой любознательностью, примитивностью интересов, обладая преимущественно конкретным мышлением и бедной речью, они в то же время достаточно работоспособны. Усвоенные навыки и знания эти больные способны использовать в повседневной жизни.

<i>уравновешенный вариант</i>	Меньшая выраженность аффективной неустойчивости. Больные с уравновешенным вариантом адаптируются лучше неуравновешенных.
<i>неуравновешенный вариант</i>	Большая выраженность аффективной неустойчивости.
Астеническая форма:	Предполагает наличие у больных нарушений внимания, повышенной утомляемости, медлительности, затруднений в усвоении определенных навыков. Больные с различными вариантами астенической формы, даже обладая определенным интеллектуальным багажом, словарным запасом, не способны рационально пользоваться ими. В связи с этим, при равной степени тяжести общего психического недоразвития, больные с астенической формой адаптируются хуже больных со стенической формой.
<i>- основной вариант</i>	Имеет все основные особенности данной формы
<i>- брадипсихический вариант</i>	Характеризуется замедлением психических процессов
<i>- дислалический вариант</i>	С выраженными речевыми расстройствами
<i>- диспрактический вариант</i>	С моторными нарушениями
<i>- дисмнестический вариант</i>	С мнестическими расстройствами
Дисфорическая форма	Больные характеризуются своеобразным постоянным дисфорическим эмоциональным фоном, расторможенностью влечений. Больные конфликтны, у них часто отмечаются нарушения поведения. Они испытывают большие трудности в обучении, в усвоении трудовых навыков даже при легкой степени общего психического недоразвития. Вариантов этой формы выделено не было.
Атоническая форма:	Характерными особенностями больных являются низкая способность к психическому напряжению, к целенаправленной произвольной деятельности, грубые нарушения внимания.
<i>- аспонтанно-апатический</i>	Характеризуется снижением у больных эмоционального фона и полной их бездеятельностью
<i>- акатизический вариант</i>	Сопровождается хаотической двигательной расторможенностью
<i>- мориоподобный вариант</i>	Больные нелепо дурашливы

Классификация нарушений психического развития В.В. Лебединского [9]

Типы дизонтогенеза	Характеристика
<i>Недоразвитие</i>	Общее стойкое отставание в развитии всех функций вследствие раннего органического поражения мозга. Поражение может иметь наследственную природу (эндогенную) или быть результатом внешних (экзогенных) факторов. Наиболее характерным примером недоразвития является олигофрения.
<i>Задержанное развитие</i>	Замедление темпа всего психического развития, возникающее чаще всего в результате слабо выраженных органических поражений коры головного мозга или длительных и тяжёлых соматических заболеваний.
<i>Повреждённое развитие</i>	Представлено органической деменцией - нарушением психического развития в конце раннего возраста или уже после трёх лет вследствие массивных травм мозга, нейроинфекций, наследственных дегенеративных заболеваний. Во многих случаях органическая деменция имеет прогрессирующий характер.
<i>Дефицитарное развитие</i>	Наиболее ярко его представляют нарушения психического развития при недостаточности анализаторных систем - зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата.
<i>Искажённое развитие</i>	Разные варианты сложных сочетаний общего недоразвития, задержанного, ускоренного и поврежденного развития. Причинами искажённого развития являются некоторые процессуальные наследственные заболевания, например шизофрения, врождённая недостаточность обменных процессов. Ранний детский аутизм - наиболее яркий пример этого типа нарушенного психического развития.
<i>Дисгармоническое развитие</i>	Связано с нарушением формирования эмоционально-волевой сферы. К нему относятся психопатии и случаи патологического развития личности вследствие крайне неблагоприятных условий воспитания.

Знание типов нарушенного развития даёт возможность более глубоко понять типологию нарушений по психофизиологическим проявлениям. Знание особенностей и возможностей детей с различными недостатками развития даёт педагогам и специалистам средства для коррекции недостатков и помогает избежать непоправимых ошибок в определении образовательного маршрута ребёнка, которые иногда губительно сказываются на всей его жизни.

**Особенности высших психических функций при умственной отсталости
у детей с нарушениями интеллекта [7]**

<i>Степень</i>	<i>Психическая функция</i>	<i>Особенности психической функции</i>
<i>Лёгкая степень</i>	<i>Ощущения и восприятие</i>	Обнаруживается инактивность восприятия: отсутствие стремления рассмотреть, разобраться в деталях и во всех свойствах предъявляемой картинки, игрушки или другого предмета. Нарушение константности восприятия: затруднение сохранить восприятие определённой величины предмета по мере его удаления. Трудности ориентировки в пространстве и расположения предметов. Распознавание объёмных и контурно выполненных предметов осязанием (осязанием) происходит хуже, чем в норме. Затруднения в кинестетическом восприятии (ориентировке своего тела в пространстве) приводят к плохой координации движений. Недифференцированность мышечных ощущений обнаруживается при неудачных попытках сравнить предметы на вес руками. Развитие различения звуков происходит замедленно и с затруднениями. Отмечается нарушение мотивационного компонента восприятия, т.е. отсутствие устойчивых предпочтений. Перцепция принципиально не отличается от субъекта к субъекту. Восприятие зависит от структуры деятельности, реализуемой субъектом. Отсутствие разнообразия в активности приводит к примитивизации восприятия.
	<i>Внимание</i>	Ухудшение концентрации внимания приводит к снижению его устойчивости. Многие больные либо не могут пользоваться словесной инструкцией, либо она не влияет на их продуктивность. Снижено формирование навыков самоконтроля при чтении и письме, содержащих ошибки. Дети работают медленно и не замечают ошибок. Уменьшение объёма внимания, узость поля внимания. Воспринимая какой-либо предмет, больные видят в нём меньше отличительных признаков, чем дети с нормой. В некоторых случаях отмечается увязание в многочисленных деталях объектов. Нередко наблюдается нарушение переключаемости внимания. В деятельности часто проявляются застревания или «соскальзывания» на уже знакомый способ решения задания. Снижена способность к распределению внимания между разными видами деятельности. Произвольное внимание нецеленаправленно; вырабатывается с трудом. Оно нестойкое, легко истощается, характеризуется повышенной отвлекаемостью и требует больших усилий для фиксации.
	<i>Память</i>	Память отличается замедленностью и непрочностью запоминания, быстротой забывания, неточностью воспроизведения, эпизодической забывчивостью, плохим припоминанием. Наиболее неразвитым оказывается логическое опосредованное запоминание. Механическая память может оказаться охранной или даже хорошо сформированной. Обычно запечатлеваются лишь внешние признаки предметов и явлений. Вызывают большие затруднения воспоминания о внутренних логических связях и обобщённых словесных объяснениях.
	<i>Мышление</i>	Расстройства мышления - первейший признак умственной отсталости. Мышление конкретное, ограниченное непосредственным опытом и необходимостью обеспечения своих сиюминутных потребностей, непоследовательное, стереотипное и некритичное, поверхностное и незавершённое. Регулирующая роль мышления в поведении недостаточна. Нарушение динамики мыслительной деятельности проявляется в форме лабильности и инертности мышления.

	<i>Речь</i>	Элементарные речевые навыки приобретаются с задержкой, но большинство больных овладевают способностью использовать речь в повседневных целях и поддерживать беседу. Для их речи характерны фонетические искажения, ограниченность лексикона, недостаточность понимания слов («слова-клички»), неточное знание употребляемых слов. Слово не используется в полной мере как средство общения. Активный лексикон крайне ограничен, перегружен штампами. Нарушение грамматического строя связано с редкостью использования прилагательных, предлогов и союзов. Фразы бедные, односложные. Имеются затруднения в оформлении своих мыслей, передаче содержания прочитанного или услышанного. В тяжёлых случаях отмечаются признаки общего речевого недоразвития. Отстающая в своем развитии речь умственно отсталых детей не может быть ни адекватным средством общения, ни обозначения, ни полноценным орудием мышления.
Умеренная степень	<i>Ощущения и восприятие</i>	Сенсорная сфера, как правило, оказывается очень нарушенной. Отстаёт развитие зрительного, слухового, тактильного и других анализаторов. Часто имеются грубые аномалии зрения и слуха. Однако и при их сохранности многие не умеют ими пользоваться для более полной ориентировки в происходящем. Плохо перерабатываются даже получаемые сведения, поступающие в большем количестве, чем им удастся освоить. Предметы и явления воспринимаются в общих чертах. В процессе восприятия не проявляется активность, необходимая для получения специфических для данного предмета характеристик. По этой причине нет умения выделять детали или особенности воспринимаемого и сравнивать их с такими же у другого предмета. Неумение анализировать, искать, охватывать полностью воспринимаемые сведения приводит к хаотической нецеленаправленной деятельности. В результате они самостоятельно не ориентируются в ситуации, требуют постоянного руководства.
	<i>Внимание</i>	Внимание нарушено. Оно с трудом привлекается, отличается неустойчивостью и отвлекаемостью. Крайне слабое активное внимание препятствует достижению поставленной цели.
	<i>Память</i>	Память развита недостаточно. Её объём мал, однако к подростковому возрасту он может увеличиваться, достигая уровня, имеющегося у легко отсталых детей. Долговременная память совершенствуется лучше кратковременной. При воспроизведении запечатленного материала часто возникают искажения. Нарушено произвольное запоминание. Страдает как логическая, так и механическая память.
	<i>Мышление</i>	Запас сведений и представлений весьма ограничен. Они с трудом оперируют имеющимися представлениями. Мышление у них конкретное, непоследовательное, тугоподвижное. Страдает развитие даже наглядного мышления. Образование отвлеченных понятий либо недоступно, либо резко ограничено самыми элементарными обобщениями. Их можно научить группировать одежду, животных и т.д. Устанавливать различия им удаётся только на конкретных предметах. Они совершенно не способны оперировать отвлеченными понятиями. Понятийные обобщения образуются с большим трудом или происходят на ситуативном уровне. Эти расстройства мышления проявляются в крайне неполноценном использовании предметов и орудий при решении наглядно-практических задач: жизненно-бытовых, игровых и конструктивных, в которых в качестве средств решения выступает наглядный или представляемый образец. Такие лица не умеют анализировать предмет, применять приёмы сравнения, переноса, целенаправленного поиска. Их затрудняет установление связей между отдельными звеньями задачи. Из-за этого отсутствует целенаправленность, быстрота и точность реакций, переключаемость с одного действия на другое, не развит самоконтроль. Составить связный рассказ по сюжету самой элементарной картинки не удаётся. Они не могут расположить по порядку картинки, объединенные единым

	<i>Речь</i>	сюжетом, и понять последовательность происходящего. Суждения бедны, как правило, являются повторением услышанных советов, рекомендаций и т. д. Осмысление прочитанного текста затруднено: они воспринимают его фрагментарно. Усваивают материал неосознанно, механически. Овладевают порядковым счетом, совершают простейшие арифметические операции на конкретном материале. Отвлеченный счёт в пределах первого десятка им не удаётся. Решение задач для них практически невозможно. Понимание и использование речи развивается медленно, запаздывая на 3-5 лет, а окончательное её формирование ограничено. Ребёнок понимает речь собеседника весьма ограниченно, удовлетворительно улавливая интонации, жесты и мимические движения. Экспрессивная речь ограничивается отдельными словами или короткими предложениями. Словарный запас беден, он состоит из наиболее часто употребляемых в быту слов и выражений. Произносительная сторона речи дефектна, речь почти лишена модуляций, имеются выраженные косноязычие, нарушения структуры многих слов и аграмматизмы. Используя наиболее употребительные предлоги, дети путают, заменяют их. В редких случаях речь ребёнка представляет поток бессмысленных штампов, произносимых в услышанной ранее интонации (эхолалическая речь). У 20% умеренно умственно отсталых детей речь не появляется вовсе.
Тяжёлая степень	<i>Ощущения и восприятие</i>	Часто встречаются аномалии развития органов чувств. У подавляющего большинства имеются функциональные расстройства анализаторов. Так, при различении нескольких предметов по цвету, они могут справиться с заданием. Со многими же предметами это им не удаётся. Цвета они путают так, будто не знакомы с ними. Это показатель неумения перерабатывать поступающую информацию. Восприятие отличается глобальностью и поверхностностью. Окружающие предметы воспринимаются и различаются удовлетворительно. Незнакомые явления не вызывают ориентировочной деятельности, необходимой для более точного восприятия и сравнения его с известными объектами. Недифференцированность восприятия приводит к отсутствию анализа, сравнения, применения действий для улучшения восприятия. Деятельность становится беспорядочной и неосмысленной.
	<i>Внимание</i>	Внимание всегда серьёзно нарушено: иногда оно не привлекается вовсе, а если это удаётся сделать, то оно малоустойчиво. Активное внимание может отсутствовать. В младшем возрасте внимание части детей иногда удаётся привлечь, но только яркими предметами, да и то на очень короткий срок.
	<i>Память</i>	Память отличается очень малым объёмом и постоянными искажениями при воспроизведении запечатленного материала. Преобладающее развитие механической памяти, так называемой частичной памяти на события, места, числа, в сравнении с очень плохой логической встречается нечасто.
	<i>Мышление</i>	Мышление хаотично, бессистемно. Чаще всего оно характеризуется отсутствием и, реже, слабостью смысловых связей, конкретностью и в исключительных случаях - возможностью осуществления элементарных обобщений. Больные способны различать отдельные конкретные предметы, а при обучении - объединять объекты, которые непосредственно воспринимают. Оперировать отвлеченными понятиями не могут. Передать содержание простой сюжетной картинки не удаётся, в лучшем случае происходит перечисление отдельных

	<i>Речь</i>	изображённых предметов. Расположить картинки, составляющие единый смысловой ряд, составить связный рассказ из сюжетных картинок также не удаётся. Некоторые овладевают порядковым счетом и с помощью наглядного материала производят простейшие математические операции. Под влиянием обучения могут появиться не связанные между собой представления и элементарные понятия. Их суждения бедны и не самостоятельны, основаны на подражании. Они не способны выявлять и понимать связи между действиями и потому не выполняют некоторые из них. Это можно обнаружить, предложив для выполнения любую игровую или бытовую задачу. Речь глубоко недоразвита, её появление очень запаздывает. Степень её недоразвития обычно соответствует тяжести психических нарушений. В очень редких случаях развивается речь, которая представляет поток бессмысленных эхолалических повторений, нередко с сохранением услышанных ранее интонаций. Более чем у четверти детей речь не формируется. Большинство понимает чужую речь приблизительно, примитивно. Всё же им удаётся улавливать интонацию, мимику собеседника и его отдельные слова, главным образом связанные с основными потребностями. Пассивный словарь постепенно обогащается, однако понимание остаётся ограниченным. Самостоятельная устная речь детей состоит из отдельных слов и коротких предложений, не подчиняется грамматическим правилам. Она недостаточно модулирована, косноязычна. Из-за недоразвития фонематического слуха они не способны различать разницу между правильным и неправильным произношением звуков. Структура слов нарушена. Многие больные вместо речи пользуются жестами, нечленораздельными звуками, «словами», которые имеют смысл только для них самих. Ухудшают произносительную сторону речи грубые аномалии периферического артикуляторного аппарата. Некоторые дети после настойчивого многолетнего обучения выучивают названия некоторых предметов обихода, животных, овощей и т.д. Между увеличением лексикона и улучшением активной речи нет прямой зависимости. Малая активность, крайне сниженная потребность в обмене информацией, слабый интерес к окружающему препятствуют расширению активного словарного запаса.
Глубокая степень	<i>Ощущения и восприятие</i> <i>Внимание</i> <i>Память</i> <i>Мышление</i> <i>Речь</i>	Больные не реагируют на окружающее, даже громкий звук и яркий свет не привлекают их внимания. Не узнают даже свою мать, но различают горячее и холодное. Имеется понижение всех видов чувствительности. Реагируют только на боль. Внимание ничем не привлекается. Предпосылки интеллекта не развиты. Познавательная деятельность отсутствует. Способность к элементарным процессам мышления отсутствует. Речь и жесты не понимают. Понимание и использование речи в лучшем случае ограничивается выполнением основных команд и выражением элементарных просьб. Речь им часто заменяют отдельные нечленораздельные звуки. С ними возможны лишь самые рудиментарные формы невербальной коммуникации.

Приёмы и материалы для коррекции психических процессов у детей с нарушениями интеллекта

Психические процессы	Приёмы и материалы для коррекции
Слуховое восприятие	Развитие слухового восприятия необходимо осуществлять в двух направлениях: развивать восприятие обычных звуков и развивать восприятие речевых звуков, т.е. формировать фонематический слух. Основные задачи по развитию и коррекции слухового восприятия: формирование умения вслушиваться, правильно определять направление, откуда идёт звук; узнавание знакомых звуков и голосов; различение шумов, звуков и голосов по громкости, высоте, звонкости, протяжности; развитие фонематического слуха. При обучении ребёнка различению на слух неречевых звуков можно соблюдать следующую последовательность: ■ <i>звуки природы:</i> шум ветра и дождя, шелест листьев, журчание воды и др.; ■ <i>звуки, которые издают животные и птицы:</i> лай собаки, мяуканье кошки, карканье вороны, чирикание воробьев и гуление голубей, ржание лошади, мычание коровы, пение петуха, жужжание мухи или жука и т.д.; ■ <i>звуки, которые издают предметы и материалы:</i> стук молотка, звон бокалов, скрип двери, жужжание пылесоса, тиканье часов, шуршание пакета, шорох пересыпаемой крупы, гороха, макарон и т.п.; ■ <i>транспортные шумы:</i> сигналы автомобилей, стук колёс поезда, скрип тормозов, гудение самолета и т.п.; ■ <i>звуки, которые издают различные звучащие игрушки:</i> погремушки, свистульки, трещотки, пищалки; ■ <i>звуки детских музыкальных инструментов:</i> колокольчик, барабан, бубен, дудочка, металлофон, гармошка, пианино и др.; ■ <i>звуки музыки.</i> В процессе развития слухового восприятия можно использовать специфические приёмы: ■ воспроизведение фраз, сказанных в условиях шумовых помех; воспроизведение фраз, сказанных в смежных помещениях (двое детей размещаются в смежных комнатах, при этом один из них составляет предложения по сюжетным картинкам и произносит их голосом нормальной громкости в среднем темпе, а другой воспроизводит услышанное); ■ запоминание и воспроизведение (моментальное и отсроченное) слов и фраз, воспринятых через наушники магнитофона; ■ пересказ текста, воспринятого через магнитофон, диктофон (тексты проговариваются различными голосами: мужским, женским, детским); ■ декламация стихотворений и небольших текстов под музыкальное сопровождение; ■ последовательное воспроизведение двух слов или фраз, сказанных одновременно двумя людьми третьему, который сидит между ними и должен повторить сказанное каждым из своих товарищей; ■ ответы на два вопроса, одновременно заданные двумя детьми (трое детей становятся на расстоянии 3-4 м друг от друга; двое по команде педагога одновременно задают по одному вопросу, продуманному заранее; третий ребенок должен последовательно ответить (не вербально или вербально) на каждый вопрос; ■ вербальное «музыкорисование» на основе прослушанных музыкальных фрагментов (дети прослушивают с закрытыми глазами музыкальный отрывок, представляя различные образы и сюжетные картины, рисуя их в воздухе; по окончании прослушивания рассказывают, что они нарисовали); ■ составление рассказов по слуховым образам проводится после проведения предварительной лексико-грамматической работы по определённой теме; после составления рассказа по опорным картинкам данной тематики; прослушивания отдельных невербальных звуков, соотносимых с изучаемой темой; ■ возможность видеть выражение лица, мимику говорящего оказывает определенную помощь акустическому восприятию устной речи. Игры: «Тук-тук-тук», «Что гудит?», «Кто там?» (учить прислушиваться к неречевым звукам; показать, что неречевые звуки (стук) могут о чём-то сообщать, предупреждать), «На чём играл Зайка?» (учить различать звучание двух резко различных инструментов (барабана и гармони), «Весёлый Петрушка» (вырабатывать отношение к звуку как значимому сигналу; учить быстро реагировать на звук), «Шагаем и танцуем» (различать звучание различных инструментов и действовать на каждое звучание по-разному: под барабан – шагать, под гармонь – танцевать), «Клоуны» (различать более близкие по

	звучанию инструменты, осуществляя выбор из двух-трёх инструментов; развивать слухо-зрительное восприятие), «Кто играл?» (учить различать близкие по звучанию инструменты, учить различать их на слух с закрытыми глазами; воспитывать слуховое внимание), «Звени, колокольчик», «Поймай меня» (учить по звуку определять направление в пространстве, действовать по звуковому сигналу), «Где позвонили?» (учить определять месторасположение звука), «Кто за дверью?», «Кто как кричит?» (учить прислушиваться к речевым звукам, соотносить их с предметами; учить звукоподражанию), «Какая у меня картинка?» (определять слова, резко различные по звуковому составу), «Лото (определи слово)» (учить различать близкие по звучанию слова), «Угадай, кто пришёл?», «Кто тебя позвал?» (учить прислушиваться к звукам человеческого голоса, различать голоса знакомых людей), «День рождения куклы» (учить воспринимать на слух слова с различным фонетическим составом), «Кто в домике живёт?» (учить воспринимать слова с близким звуковым составом), «Поезд» (обратить внимание на звуковой состав слова; учить выделять первый и последний звуки в слове), «Кто что слышит?» (учить обозначать словом звуки – стучит, звенит, шуршит, гудит, играет и др.), «Шумящие коробочки» (развивать слуховое внимание и слуховую память), «Дождик» (различать ритм постукиваний по металлофону), «Послушай, что за окном», «Волшебная ложечка» (определить, по чему стучит ложечка), «Хлопни, как я: один хлопок, два хлопка, три хлопка», «Далеко – близко» (определить тихое – громкое звучание колокольчика), «Самолет летит высоко – низко» (высота голоса), «Звуковые ручейки»: высокое звучание: «буль-буль», низкое звучание «буль-буль», «Ветер-шалун» (слышать тихое и громкое шуршание листьев), «Кто летит?» (жуки жужжат «Ж-Ж-Ж», комарики звенят: «З-З-З-З»), «Кто услышит то, что не услышат другие?», «Морская раковина», «Спрятанный звук» (ориентировка в пространстве по звуковому сигналу). Имитация и дифференциация голосов: грубый – тонкий, высокий – низкий, мужской, женский, детский; определение настроения человека по его голосу.
Зрительное восприятие	<i>Восприятие формы</i> Ребёнка необходимо учить различать шесть основных форм – треугольник, круг, квадрат, овал, прямоугольник, многоугольник – сначала по образцу, потом по эталону, который закрепляется в образе-представлении. Главное на начальном этапе – различение самих форм, далее различение названий форм и лишь потом самостоятельное называние. Запомнить сразу название геометрических фигур-эталонов в силу их абстрактности детям с интеллектуальной недостаточностью сложно. Постепенное выделение и различение деталей формы (углы, стороны и др.) позволяют воспринимать её по отличительным признакам, узнавать не только по внешнему виду, но и по названию. Ребёнок учится различать форму предметов в процессе действий с ними. Поэтому игры и упражнения должны быть основаны на практических действиях, требующих опоры на форму предметов. Способом ориентировки в задании являются здесь пробы, которыми и нужно научить ребёнка. В дальнейшем ребёнок вычленяет форму зрительно, проверяя точность с помощью наложения и примеривания. Лишь на основе длительного использования способов проб и примеривания у ребёнка возникает полноценное зрительное восприятие формы, умение вычленять её из предмета и соотносить с формой других предметов. Ребёнок должен научиться устанавливать тождество предметов, выполнять инструкцию: «Дай такой же кубик, шарик и т.д.», подбирать парные фигуры. На следующем этапе ребёнок учится находить идентичные предметы, соотносить форму предмета с образцом-эталонном («Дай такой же предмет»). Постепенно задача усложняется. Ребёнок выполняет задания на идентификацию предметов с образцом-эталонном, а взрослый комментирует его действия («На что похожа эта фигура?») <i>Игры:</i> «Найди предмет указанной формы», «Из каких фигур состоит машина?», «Коврик», «Найди предмет такой же формы», «Какая фигура лишняя?», «Составь целое из частей», «Определи правильно», «Зрительный диктант», «Определи форму предмета», «Обведи фигуру», «Узнай фигуру на ощупь», «Собери бусы», «Сложи картинку из фигур», «Чем похожи домики?», «Подбери силуэт к предмету», «Дорисуй фигуры», «Подбери заплатку», «Узнай, кто это?». <i>Восприятие величины</i> Величину ребёнок учится различать практически, действуя с предметами. На основе длительного применения проб у ребёнка возникает полноценное зрительное восприятие величины, умение вычленять её, соотносит предметы по величине. Игры и упражнения на восприятие величины следует проводить параллельно с играми на восприятие формы, чтобы дети овладели способом проб на разном материале.

	На следующем этапе ребёнок учится сопоставлять величины предметов зрительно. В случае затруднений ребёнок проверяет свой выбор наложением. <i>Игры:</i> «Сравни предметы по высоте», «Палочки в ряд», «Самая длинная, самая короткая», «Пирамидки», «Матрешки», «Разноцветные кружки», «Разложи по размеру», «Расставь по порядку», «В какую коробку?», «Дальше - ближе». <i>Восприятие цвета</i> Работа по ознакомлению детей с цветом строится в несколько этапов. Первые игры и упражнения предполагают выбор по образцу знакомых предметов, резко различающихся по цвету. Понятие цвета дается на примере двух-трёх контрастных цветов. Следующий этап работы – задания, основанные на зрительном сближении, т.е. примеривании предметов по цвету (найти похожий цвет по образцу). Сближение позволяет увидеть наличие или отсутствие так называемого цветового перепада (резкого или близкого) между двумя цветами. Действуя с цветом, дети запоминают сначала сами цвета, потом названия основных цветов: жёлтый, красный, синий, зелёный, а также белый и чёрный, и лишь в последующем названия дополнительных цветов и оттенков. Постепенно у детей начинают складываться представления о цвете, которые закрепляются в слове-названии. На этом этапе уточняются представления о постоянных цветах (снег белый, огурец зелёный, лимон жёлтый, и т.д.). В процессе выполнения практических заданий у детей формируется понятие эталона - образца основных цветов, с которыми они начинают сопоставлять цвет окружающих предметов. Последним этапом развития цветового восприятия у детей является формирование умений сопоставлять цвета, их сочетания и оттенки, подбирать необходимые цветовые сочетания и, создавать их по собственному замыслу. <i>Игры:</i> «Какого цвета не стало?», «Какого цвета предмет?», «Собери гирлянду», «Сплети коврик из цветных полосок», «Сложи радугу», «Неразлучные цвета», «Какие цвета использованы?», «Уточним цвет предмета», «Сложи в жёлтую корзину жёлтые овощи» (в зелёную – зелёные, красную - красные), «Подбери пару: обувь, носочки, варежки». <i>Восприятие целостного образа предмета</i> Восприятие предмета как целого формируется в определённой последовательности - от узнавания к восприятию и представлению. <i>Игры:</i> «Найди свою игрушку», «Найди своё место», «Игрушки идут на праздник», «Что на картинке?», «Поставь правильно», «Найди свою половинку», «Чего не хватает?», «Что забыл нарисовать художник?», «Двойственные изображения», «Перепутанные изображения», «Угадай, чья тень?», «Зашумлённые изображения», «Собери целое», «Лото-вкладыши», «Узнай овощ, фрукт по контуру». <i>Восприятие пространственных отношений между предметами их частями</i> Используется игровая форма занятий и подражание. Дети строят по подражанию действиям педагога несложные конструкции, в которых нужно учитывать пространственное расположение элементов – внизу, наверху, рядом, ищут спрятанные предметы внизу, под шкафом, на шкафу и т.п. Детей с нарушениями интеллекта нужно учить различать реальное объёмное пространство и его изображение на плоскости, т.е. на бумаге, на доске, и соотносить их. Для этого проводятся игры типа «Вертушки», конструирование по рисунку-образцу, зарисовка конструкции сначала взрослым на глазах у детей, а затем самими детьми. <i>Игры:</i> «Петрушки (клоуны)», «Дом для матрёшки», «Кто внимательный?», «Что стоит наверху, внизу, рядом?», «Положи верно», «Вертушка», «Картина», «Возьми игрушку», «Спрячем и найдём», «Угадай, кто за кем», «Письмо от Зайки». <i>Дидактические пособия и игрушки:</i> пирамидки, матрёшки, вкладыши, логические кубы, «Сложи узор», палочки Кюизенера, блоки Дьенеша, «Почтовый ящик», различные виды мозаик, конструкторов. ■ Рекомендуется применять упражнения со зрительными стимулами. На конце указки прикрепляем яркий предмет (бабочка, лошадка, самолётик и т.д.) и предлагаем вместе с ним отправиться в путешествие; обращаем внимание детей на соблюдение следующего правила: работают глаза, голова неподвижна. Педагог перемещает указку в заданном направлении. Сопровождая движения словами: «Посмотри вверх-вниз, влево-вправо, покружись». Показ предмета осуществляется в медленном темпе. Чтобы ребёнок до конца проследил глазами его движение. Зрительный стимул находится чуть выше уровня глаз впереди стоящих или сидящих детей. Упражнение можно сопровождать стихами. Эффективно использование лазерного фонарика.
--	---

Тактильное восприятие	Тактильно-двигательное восприятие осуществляется разными способами – путём ощупывания объекта, обведения его по контуру. При этом возникает и разный образ: в процессе ощупывания – объёмный, который может быть воспроизведен в лепке; при обведении – контурный, плоскостной, он воспроизводится в рисунке. Необходимо учить детей сначала узнавать и воспринимать целостные объёмные предметы, а затем их контуры, т.е. сначала следует учить ощупыванию, а затем обведению по контуру. Игры: «Найди свою игрушку в мешочке» (учить узнавать на ощупь знакомые предметы), «Платочек для куклы» (узнавать знакомые предметы на ощупь, опираясь на один признак - фактуру материала), «Чья это конура (норка, домик)?» (учить осуществлять пробы тактильно-двигательно, с закрытыми глазами), «Почтовый ящик», «Холодно-тепло-горячо», «Чудесный мешочек», «Найди кукле (мишке, зайке) игрушку», «Что лежит в мешочке?», «Магазин» (различать на ощупь ткани разной фактуры и другие предметы, имеющие разную поверхность или сделанные из разного материала), «Обведи, покажи, назови» (учить узнавать предмет по обводящему движению), «Угости зверюшек», «Накроем стол для кукол» (осуществлять выбор на ощупь по речевой инструкции), «Ощупай и слепи», «Найди картинку» (соотносить тактильно-двигательный образ предмета со зрительным), «Маленькая няня» (учить находить по словесной инструкции тёплый, холодный, горячий предметы), «Большие и маленькие шары» (учить находить по словесной инструкции большие и маленькие предметы на ощупь). ■ Развитию тактильно-двигательных ощущений способствуют: - лепка из глины, пластилина, теста; - аппликация из разного материала (бумага, ткань, пух, вата, фольга); - аппликационная лепка (заполнение рельефного рисунка пластилином); - конструирование из бумаги (оригами); - рисование пальцами, кусочком ваты, бумажной «кисточкой»; - игры с крупной и мелкой мозаикой, конструктором (металлическим, пластмассовым, кнопочным); - собирание пазлов; - сортировка мелких предметов (камушки, пуговицы, желуди, бусинки, фишки, ракушки), разных по величине, форме, материалу. ■ Повышению тактильной чувствительности способствуют традиционная пальчиковая гимнастика, элементы массажа и самомассажа рук. ■ Хороший эффект даёт использование массажных разных по форме, упругости и фактуре поверхности мячей-валиков, обеспечивающих широкий спектр разнообразных ощущений. ■ Новые тактильные ощущения дети получают, купаясь в шариковых ваннах, наполненных разноцветными пластмассовыми шариками, или опуская в них руки. ■ По аналогии можно применять «осознательные» ванны - в небольшой коробке рассыпать горох или бобы, фасоль, желуди. Поиск мелких предметов в такой «ванне» способствует активизации пальцевого гнозиса. ■ Эффективно использование игрового тактильного панно «Поляна в лесу» (сенсорная панель для рук), изготовленного из коврового материала и ряда съёмных деталей (пенька, деревьев, кустов, цветов, ягод, ёжика и др.), которые крепятся с помощью кнопок, крючков, различных застёжек, липучек. Детали различны по цвету, форме, размеру, фактуре, материалу. Составляя сюжетные композиции на панно из предложенных деталей, дети испытывают разнообразные тактильные ощущения, одновременно познавая качества различных материалов, упражняясь в моделировании пространственных отношений по инструкции педагога, а в дальнейшем и по собственному замыслу. ■ Полезна ходьба по «сенсорной тропе», на которой расположены разные по фактуре «кочки» (мешочки из тонкой, но прочной ткани с разными наполнителями (тряпочки, кусочки кожи, поролон, мелкие камушки, горох и др.); использование резинового коврика с неострыми шипами (постоять, полежать, походить). ■ Эффективен самомассаж и взаимный массаж рук, ног, спины с помощью массажных щёток, махровых рукавичек, колёсикового массажёра, массажного валика для ног. ■ По возможности следует использовать естественные условия природной среды: организовывать игры с водой (причём разной температуры), мелкими камушками, сухим песком (тёплым и холодным) и др. ■ Очень полезны игры с цифрами из шершавой (бархатной, наждачной и др.) бумаги: «Определи на ощупь», «Найди нужную цифру», «Покажи цифру». Ребёнок многократно проводит рукой по цифре, ощупывает её и называет.
-------------------------------------	---

Произвольное внимание	Основные пути формирования внимания детей в дошкольном возрасте: ■ использование внешних опор, указательных слов и жестов, которые учат ребёнка управлять своим вниманием и поведением. Указывая на необходимость каких-либо действий («посмотри», «послушай», «потрогай» и т.д.), педагог помогает ребёнку усвоить алгоритм концентрации на нужном предмете (деятельности), который впоследствии переходит на внутренний план (т.е. ребёнок сам себе будет давать соответствующие команды); ■ применение обучающей игры, т.к. она всегда имеет задачу, правила, действия и требует сосредоточенности. Чтобы своевременно развивать у детей определённые качества внимания (целенаправленность, устойчивость, сосредоточенность) и способность управлять ими, необходимы специально организованные игры и упражнения. В одних играх надо учитывать разные требования задачи, в других – уметь выделять и помнить цель действия, в третьих – вовремя переключать внимание, в четвертых – сосредоточенность и устойчивость внимания; ■ полезно использование специальных упражнений, тренирующих основные свойства внимания: объём, распределение, концентрацию, устойчивость и переключение; ■ включение ребёнка в новые виды деятельности, такие как игры по правилам, конструирование и т.п., которые направляют и организуют его внимание. Вводя ребёнка в эти виды деятельности, взрослые организуют его внимание при помощи словесных указаний. Ребёнка направляют на необходимость выполнять заданные действия, учитывая те или иные обстоятельства; ■ активное использование игр с правилами, которые кроме повышения уровня развития основных качеств произвольного внимания содействуют воспитанию в детях волевых черт характера, активности, самостоятельности и целеустремлённости. Формирование произвольного внимания дошкольника зависит и от характера деятельности: однообразие ослабляет её, многообразие усиливает. <i>Коррекционные игры:</i> «Внимательные руки», «Переплетённые линии», «Кодирование», «Повторение нумерации», «Корректурка», «Весёлый счёт», «Счётчики», «Пишущая машинка», «Будь внимателен», «Каких чисел недостаёт?», «Найди отличия», «Борьба за цифру», «Сумеешь ли ты увидеть?», «Какие цифры скрыты?», «Что слышно?», «Слушай звуки», «Разведчики».
Память	Для детей самостоятельное нахождение и использование приёмов запоминания является сложным видом интеллектуальной деятельности. Поэтому в работе по развитию памяти необходимо уделять внимание логической памяти и обучать специальным приёмам для запоминания. К таким приёмам относят: выделение смысловых опор (наглядных, словесных), смысловое соотнесение, составление плана, классификацию, группировку, структурирование, схематизацию, установление аналогий и др. Работу по формированию памяти целесообразно проводить на неучебном материале в различных жизненных ситуациях. ■ Материал, который запоминает ребёнок, должен быть ему понятен. ■ Время для изучения материала лучше поделить на разумные временные отрезки, т.к. малыми порциями материал запоминается не только быстрее, но и надолго. ■ Попросите ребёнка выученный материал повторить на второй день. ■ При заучивании предлагайте ребёнку проговаривать вслух. ■ Заинтересуйте ребёнка той информацией, которую он изучает, т.к. высокая мотивация обучения оказывает очень большое положительное влияние на память. ■ Если ребёнок затрудняется запомнить слова, которые вы ему назвали, дайте ему бумагу и цветные карандаши. Предложите к каждому слову сделать рисунок, который помог бы ему потом вспомнить эти слова. ■ Если ребёнок не может пересказать текст, прочитайте ему рассказ ещё раз, но попросите его обращать при этом внимание на отдельные детали. Задайте ему вопрос: «О чём этот рассказ?» Попытайтесь связать прочитанное с тем, что хорошо знакомо ребёнку, или с какой-то аналогичной историей, сравните эти истории (в чём сходство и различие). Отвечая на ваши вопросы, ребёнок мыслит, обобщает, сравнивает, выражает свои мысли в речи, проявляет активность. ■ Можно помочь ребёнку запомнить стихотворение через игру-драматизацию с привлечением игрушек и различных игровых атрибутов. Сначала текст читает взрослый, а «играет» ребёнок, потом наоборот. ■ Для лучшего запоминания можно предложить ребёнку нарисовать (вылепить) то, о чём говорится в стихотворении. Затем нужно обсудить с ребёнком всё то, что он нарисовал (вылепил): цвет, форму, размеры предметов. ■ Чёткий ритм и отсутствие выразительности при чтении (главное достоинство считалки) очень привлекают детей. Суть заучивания – в многократности повторов,

	которые не утомляют детей, а доставляют радость. <i>Игры:</i> «Запомни и воспроизведи», «Вспомни и покажи», «Цепочка действий», «Что изменилось?», «Чего не стало?», «Запомни картинки (фигуры)», «Запомни фразы», «Запоминаем парами», «Узнай фигуры», «Каскад слов», «Сложи такую же фигуру», «Я – фотоаппарат», «Слово-рисунок», «Вспомни, что было нарисовано на картинке».
Наглядно-действенное мышление	В основу формирования наглядно-действенного мышления дошкольников положено развитие самостоятельной ориентировочно-исследовательской деятельности при решении проблемно-практических задач, а также формирование основных функций речи. В процессе действия с предметами у дошкольника появляется мотив для собственных высказываний: рассуждений, умозаключений. Самым эффективным способом развития наглядно-действенного мышления является предметно-орудийная деятельность, которая наиболее полно воплощается в деятельности по конструированию. <i>Эффективные виды деятельности:</i> игры с конструктором (деревянным, металлическим, пластмассовым), лепка из пластилина, выкладывание геометрических фигур из спичек, работа с ножницами и бумагой, рисование пальчиковыми красками, занятия оригами, создание поделок из круп и сыпучих материалов. <i>Дополнительные игры:</i> «Лови шарик», «Покорми мишку», «Покатаем зайчиков», «Достань ключик», «Собери картинку», «Построй дом», «Матрёшка», «Пирамидка», «Достань шарики», «Столкни мяч», «Напои птичку», «Построй забор», «Покатай матрёшек», «Плავает или тонет?», «Почему шарик не упал?», «Угадай, что в коробочке», «Качели».
Наглядно-образное мышление	В процессе формирования наглядно-образного мышления используются следующие педагогические приёмы: специально созданная практическая ситуация и фиксация практических действий в речи ребёнка; наблюдения за действиями сверстников, а затем словесный отчёт о последовательных действиях; приём припоминания; организация целенаправленных наблюдений за явлениями природы; беседа; сюжетно-ролевые, подвижные и дидактические игры; выбор и соотнесение иллюстрации с содержанием прочитанного текста; составление на фланелеграфе сюжета истории; составление рассказа по серии сюжетных картинок; отгадывание загадок и др. <i>Эффективные виды деятельности:</i> рисование и раскрашивание, прохождение лабиринтов, работа по конструированию (не по наглядному образцу, а по словесной инструкции, а также по собственному замыслу, прохождение лабиринтов по словесной инструкции, ролевые игры, задания типа «Найди лишний предмет», «Составь рассказ по картинке», «Соедини части одного предмета»; собирание пазлов. <i>Дополнительные игры:</i> «Полей цветок», «Помоги достать игрушку», «Как построить поезд?», «Помоги детям украсить зал», «Как достать колпачок», «Рыболов», «Помоги рыбкам», «Зимой», «Дорисуй», «Чего не хватает?», «Увядавшие цветы», «Ветреная погода», «Шкодливая кошка», «Разбитая чашка», «Шарик упал», «Кошка и молоко», «Сломанная ветка», «Купание куклы», «Утро мальчика», «Одевание на прогулку», «Зайчик и снеговик», «Исключение лишнего», «Подбери заплатку к коврику», «Раздели на группы», «Логические цепочки», «Ёж и гриб», «На приёме у доктора», «В зоопарке».
Словесно-логическое мышление	В процессе обучения необходимо ставить перед детьми больше конкретных задач, сочетать словесные и наглядные средства обучения и делать это в условиях практической деятельности. Большое место должно быть уделено обучению операции сравнения, с помощью которой устанавливаются сходства и различия предметов и явлений окружающего мира. Обучая умению сравнивать предметы, мы учим выделять отдельные свойства, признаки предметов (величина, цвет и т.д.). Затем учим сравнивать один предмет с другими, непохожими, а после этого – с похожими объектами. Так как различие устанавливается легче, чем сходство, следует больше внимания уделить работе по обучению умению устанавливать общие признаки. Детей необходимо учить выделять в предметах и явлениях главные, существенные признаки, устанавливать причинно-следственные зависимости. Необходим постепенный переход от практической деятельности с предметами и наглядных опор к становлению внутреннего плана действия. <i>Эффективные игровые задания:</i> задания на подсчёт букв и звуков в слове, решение лёгких примеров по математике, нахождение отличий на 2 картинках, загадки, ребусы, шарадки, «игры со словами»; - задания на умение рассуждать: «Бывает – не бывает» (предлагают рассмотреть картинку и модель ситуации, которая в реальной жизни не встречается, и ответить, почему так не бывает);

	- «Зачем и почему?» (педагог задаёт вопросы, а дети на них должны логично ответить. Вопросы могут быть на: угадывание, додумывание, предположение, выяснение причины, выяснение смысла, принятие решения, планирование действий); - установление причинно-следственных связей (взрослый рассказывает о событии одним предложением: «Дети бросили в лесу зажжённую спичку». Дети должны придумать и описать возможные последствия этой ситуации. Либо: педагог называет следствие, а дети выясняют варианты причин (в лесу начался пожар.); - рассказ по алгоритму: педагог предлагает детям последовательность описания событий: кто – что – где – зачем – как – когда – ...; - пословицы: предлагают простые пословицы, дети дают своё объяснение смысла; - логические задачи: что тяжелее 1 кг железа или 1 кг ваты?; - характеристика предмета по заданным признакам: детям предлагают дать словесное описание предмета, руководствуясь алгоритмом или схемой описания (предмет: цвет, материал, форма, величина, свойства, вид). Яблоко – красное, круглое, большое, сладкое, сочное, для варенья, фрукт; - узнавание предметов по описанию: дети должны определить предмет, спрятанный за ширмой, задавая педагогу вопросы относительно свойств и качеств предмета. Либо: детям предлагают определить предмет по описанию в виде готовой книжной загадки или придуманной самими детьми; - сравнение предметов: предлагают сравнивать предметы, противопоставляя их один другому по ряду признаков (грач черный, а воробей - ...; грач крупная птица, а воробей - ...; грач – перелетная птица, а воробей - ...). Либо дети самостоятельно находят признаки, сравнивая предметы попарно (роза-василек, платье-туфли, тетрадь-книга); - группировка предметов по их основным свойствам: детям предлагаются карточки с изображением 4-х предметов, 3 из которых принадлежат одной группе, а 4-ый – лишний; - классификация предметов по заданному (видовому, родовому) признаку: можно проводить на любом предметном материале (одежда, мебель ...); - сериация (упорядочивание) объектов: требуется найти закономерность в расположении объектов, упорядоченных по одному признаку и размещенных в ряд. Для этого можно использовать задания, в которых к уже упорядоченным по этому признаку объектам необходимо добавить еще один такой, чтобы он не нарушал их закономерности (числовые последовательности, рисунки, слова, объекты, признаки и т.д.); - сформированность понятий: предлагают назвать одним словом ряды конкретных понятий (платье, пальто, брюки – одежда); - конкретизация понятий: предлагают назвать объекты, входящие в понятия более широкого объема (птицы – перелетные, зимующие...); - определение конкретных понятий: предлагают дать определение знакомых конкретных понятий, ориентируясь на существенные признаки (яблоня – это дерево, на котором растут яблоки); - сравнение понятий: предлагают сравнивать между собой конкретные понятия утро-вечер, растения-животные, дождь-снег...); - исключение понятий: предлагают 4 слова, 3 из которых объединяются родо-видовым понятием, а 4-ое – нет. Необходимо найти это лишнее слово: берёза, сосна, дуб, сирень; - выявление общих понятий: предлагают подобрать слова, имеющие общеродовые признаки, т.е. имеющие логические связи с определенным обобщающим словом: река: берег, рыба, рыболов, тина, вода; - смысловое соотношение понятий: предлагают завершить неоконченное утверждение самостоятельно: дом-кирпич, стакан-...?; - смысловая сериация: предлагаются задачи, в которых заданы определённые отношения между объектами. Надо ответить на вопросы: дружили три девочки – Катя, Маша, Таня. Катя училась лучше Тани, а Таня училась лучше Маши. Кто учился лучше (хуже) всех? <i>Дополнительные игровые задания:</i> «Что круглое, а что квадратное?», «Съедобное – несъедобное», «Живое – не живое», «Что бывает вверху, а что внизу?», «Что бывает сладким?», «Отвечай быстро», «Определи понятие», «Отгадывание загадок», «Летает, плавает, ползает», «Чем похожи?», «Придумай слово», «Угадай, какое слово не подходит!», «Угадай, плывёт или тонет!», «Загадки и отгадки», «Бывает – не бывает», «Закончи предложение», «Придумай предложение», «Наоборот», «Простые аналогии»; рассказы-загадки «Шарик упал», «Почему укатился мячик?», «Что было ночью?», «Рассказ о маленьком Вове», «Экскурсия», «Зима наступила», «Не покатались!», «Дождливая погода», «Почему?».
--	--

Рекомендации для родителей по воспитанию ребёнка с умственной отсталостью:

■ Для ребёнка с умственной отсталостью чрезвычайно важно, чтобы в семье к нему относились с теплотой и сердечностью.

■ Избегать крайностей в воспитании: отсутствия должного внимания ребёнку либо требований от него невозможного, наказывая или браня за то, что он сам не может сделать; чрезмерной жалости и баловства ребёнка, оберегая его от всех трудностей, стремясь, всё выполнить за него, невольно внушая ему этим, что он больной, слабый, немощный. В результате такого воспитания дети становятся беспомощными, эгоистичными, безвольными.

■ Все усилия должны быть направлены на развитие самостоятельности ребенка. Необходимо активное включение ребёнка в повседневную жизнь семьи, в посильную трудовую деятельность, стремление к тому, чтобы ребёнок не только обслуживал себя (самостоятельно ел, одевался, был опрятен), но и имел определённые обязанности, выполнение которых значимо для окружающих (накрыть на стол, убрать посуду).

■ От «особого» ребёнка нужно требовать, не делая скидок на заболевание. Но, прежде всего его надо терпеливо всему научить, то есть серьёзно и ответственно заняться его воспитанием и обучением в семье.

■ Надо уметь понять ребёнка, выявить его возможности и только тогда побуждать к действию, т.к. иногда родители путают неумение, затруднение ребёнка выполнить то или иное задание с нежеланием.

■ С детьми необходимо систематически и упорно заниматься с самого раннего возраста. При этом важно, чтобы задания были в меру трудными, но не слишком лёгкими, то есть посильными для выполнения.

■ Для успешной работы с ребёнком всем членам семьи, с которыми он будет общаться, полезно выработать по отношению к нему единые требования. Это очень важно, так как различные требования, привычки и установки, особенно противоречивые, отрицательно влияют на психику и поведение ребёнка.

■ В семье нужно добиваться контакта с ребёнком, его доверия к вам, откровенности и правдивости, а не спешить выполнять любые его прихоти и желания.

■ Советуем вам проводить совместные прогулки на природу не только с целью оздоровления, но и развития у ребенка наблюдательности, познавательного интереса к явлениям окружающей природы, её изменениям в разное время года. Хорошо, если он будет не только наблюдать, но и принимать участие в занятиях и забавах детей в разное время года.

■ Целесообразно совместное просматривание детских театральных и телевизионных постановок, диафильмов с вашими комментариями, вводной беседой, объяснением непонятных слов и выражений, краткой заключительной беседой.

■ Настойчиво рекомендуем не включать ребёнка в шумные поздние застолья – это травмирует его нервную систему, возбуждает ребёнка, нарушает его режим дня и приводит к беспокойному сну.

■ Нужно использовать все средства, чтобы воспитать ребёнка жизнерадостным, активным, уверенным в своих силах. Полезно хвалить его при посторонних, повышая его самооценку.

■ Надо учить ребёнка ориентироваться в окружающем мире, общаться с людьми. Следует знакомить ребёнка с различными явлениями окружающего мира в естественных для них условиях. Ребёнок должен знать, где и как покупается еда, уметь самостоятельно покормить другого и т.д.

■ Не жалейте ребёнка за то, что он не такой, как все.

■ Дарите ребёнку любовь, но не забывайте, что есть и другие члены семьи.

■ Не лишайте ребёнка обязанностей и проблем; делайте все дела вместе с ним.

■ Предоставляйте ребёнку самостоятельность в действиях и принятии решений.

■ Не бойтесь отказывать ребёнку в чем-то, если считаете его требования чрезмерными.

■ Чаще разговаривайте с ребёнком; не ограничивайте его в общении с ровесниками.

■ Не отказывайтесь от встречи с друзьями, приглашайте их в гости.

Общайтесь с семьями, где есть дети-инвалиды; передавайте свой опыт и перенимайте чужой.
Не укоряйте себя в том, что у вас больной ребёнок.

Кроме посещения школы, ребенок должен играть, развлекаться и участвовать во многих других делах. Не нужно забывать, что ребенок с умственной отсталостью тоже учится, подражая окружающим, и ему будет очень полезно общаться с другими детьми дома, в парке, на уроках и на улице. Держать взаперти людей с нарушениями интеллекта - это лучший способ не дать возможности развиваться их способностям и в то же время позволить обществу продолжать относиться к таким людям с пренебрежением и отвергать их.

Как всякий другой ребенок, малыш с умственной отсталостью также должен овладеть навыками правильного поведения, и нужно требовать, чтобы он вёл себя адекватно обстановке. Такие дети иногда бывают излишне упрямы, с ними необходимо проявлять терпение и такт.

Избыточная опека родителей, братьев, сестер и нянь только будет способствовать большей зависимости человека с умственной отсталостью от окружающих и воспрепятствует тому, чтобы он выработал эти минимальные основы независимости и ответственности, нужные для того, чтобы такой человек смог жить более самостоятельной жизнью.

Любить его и принимать как полноценного члена семьи, а затем обеспечить ему:

- медицинскую помощь, если он в ней нуждается;
- адекватную программу ранней стимуляции;
- правильное обучение, чтобы развивать его интеллектуально и социально;
- досуг, чтобы он мог общаться с окружающими и развлекаться;
- работу, соответствующую его возможностям;
- будущее - когда он станет взрослым.

Методические рекомендации по применению различных приёмов с детьми с умственной отсталостью [13]

Специфика методов обучения с детьми с умственной отсталостью заключается в их *коррекционной направленности*. Это понятие включает замедленность обучения и частую повторяемость, подачу учебного материала малыми порциями, максимальную развёрнутость и расчлененность материала, наличие подготовительного периода в обучении, постоянную опору на опыт ребёнка. Чтобы методы работали надёжно и эффективно, необходимо правильно их выбрать и применить. Ценность метода реализуется в том случае, если он обеспечивает общее развитие умственно отсталого ребёнка, делает обучение доступным и посильным, обеспечивает прочность знаний, учитывает индивидуальные особенности ребёнка, способствует активизации его образовательной деятельности.

Словесные методы: рассказ, объяснение, беседа

Рассказ

Требования к рассказу: это должно быть небольшое по объёму и эмоционально насыщено изложение учебного материала. Для лучшей доступности рекомендуется применять приём образности в рассказе. Композиция рассказа состоит из завязки, нарастания и развязки.

В сюжете рассказа должно быть несложные рассуждения. *При рассказе обязательно применение наглядности*. В рассказе иногда можно использовать небольшой диалог. Фабула рассказа должна быть предельно простой с малыми событиями. Не стоит прерывать рассказ вопросами к детям. Они из-за этого могут потерять нить рассказа.

Объяснение Перед рассказом и после него ведётся *объяснительно-подготовительная работа*:

проводится беседа для связи рассказа с темой, разбираются трудные и неизвестные слова, а после рассказа желательно провести обобщающую беседу с выделением главной идеи.

Объяснение - это логическое изложение темы или объяснение сущности учебного материала на выявление закономерностей фактов в форме рассказа, доказательств, рассуждений и описаний.

Делается это для понимания умственно отсталыми детьми содержания учебного материала. *Объяснение должно быть кратким.* При объяснении необходимо осуществлять акцентирование на главных моментах содержания материала, применять интонацию, ударения на главном, существенном в объяснении.

Ценным в методическом плане является проблемное изложение в виде вопросов-задач, рассуждений на поиск ответов. *Объяснение необходимо совмещать с показом и демонстрацией.*

Беседа Беседа является мощным коррекционным средством и представляет собой *вопросно-ответный способ изучения учебного материала.* Она побуждает к активной мыслительной деятельности умственно отсталого ребёнка.

В беседе с ребёнком педагог исправляет неточности речи, аграмматизмы, наращивает словарный запас ребёнка, требует от детей полных, выразительных ответов.

Благодаря беседе можно выявить пробелы в знаниях детей, недостатки их умственного развития. Эффективность беседы зависит от характера вопросов к детям. Они должны быть краткие, предельно понятные. Вопросы должны будить мысль ребёнка и быть логически взаимосвязаны, один вопрос должен вытекать из второго. Вопросы не по теме изучаемого материала и лишних слов не должно быть. *Большое значение для результативности беседы имеет её темп.*

Ответ для умственно отсталого ребёнка всегда большой труд и дети пытаются его избежать. Из-за этого часто отвечают невпопад. Замедленный темп беседы соответствует замедленному темпу мышления аномального ребёнка.

Речь педагога Эффективность беседы также зависит от качества речи педагога. *Речь педагога должна быть выразительной, ясной в произношении, эмоциональной.* Ребёнок с умственной отсталостью мыслит прямолинейно и сказанное педагогом он воспринимает как истину, выраженную в речевой форме. Поэтому свои мысли педагогу необходимо выражать адекватно, без двусмысленности.

Вопросы на сравнение

В беседе рекомендуется применять *вопросы на сравнение* (что общего? чем похожи? чем отличаются? и пр.). Если сравнивают два объекта (кошка и собака), то нужно найти четыре сходных и три различных свойств, а для раскрытия причинно-следственных связей нужно помочь назвать три причины.

Повторность Рекомендуется *повторность* прослушивания или прочитанного материала разными приёмами или методами, такими как краткий рассказ, чтение текста, эмоциональная беседа, вопросы на сравнение, обобщение и на установление причинно-следственных связей.

Наглядные методы: *Наглядные методы* - направлены на формирование у ребёнка отчётливых представлений о предметах и явлениях окружающего мир. Эти методы имеют хорошую коррекционную направленность из-за соответствия их наглядно-образному мышлению умственно отсталых детей. Лозунг при этом такой: *ни одно занятие без опоры на наглядность.* Особенность применения наглядных методов: рассредоточение по всему полю учебного процесса. Сочетание словесных методов с наглядными переводят образы в знания, предметы в слова, обеспечивают предметную отнесённость понятий (как можно говорить о пустыне, не показав её картину?).

В процессе применения наглядности многими олигофренопедагогами рекомендуется вовлекать все органы чувств, чаще пользоваться вопросами, стимулирующими сравнение предметов по вкусу, цвету, размерам. В процессе познания должны участвовать руки. *Всё возможное должно зарисовываться и лепиться.*

Показ Показ - это предъявление педагогом образца действия (способа рисования, выполнения физического упражнения, произношения, способа выполнения и т.п.). *Сначала показывают всё действие, затем - отдельные детали в замедленном темпе; сложные действия показываются несколько раз.* Главное условие - ясно видеть всё то, что им показывается. Перед показом детям указывается, на что именно надо смотреть. В трудных случаях педагоги прибегают к приёму

совместного с ребёнком выполнения действия.

Иллюстрация Иллюстрация - это наглядное объяснение путём предъявления натуральных предметов, их изображений, примеров. Иллюстрация обеспечивает понимание малодоступных абстракций речи на основе их предметного соотношения (например, смена времён года).

В силу того, что у части умственно отсталых детей наблюдается тенденция к полному переключению своего внимания на показываемый предмет или его изображение, застреванию на нём, объект показа не должен оставаться перед глазами детей после его использования.

Демонстрация Демонстрация – это показ процессов и явлений в движении и изменении с помощью учебно-технических средств.

Наблюдение Наблюдение – это процесс развёрнутого целенаправленного восприятия натуральных предметов или явлений в их естественном виде и природной обстановке. Проходит по определённому плану

в группе, на прогулке, на экскурсии. Сама по себе познавательная задача у умственно отсталых детей не возникает. Поэтому при наблюдении восприятием детей нужно управлять: сравнивать один объект с другим, знакомиться с ним, разбивать задачу наблюдения на части.

При невозможности организации восприятия реальных предметов применяются рисунки, кинопередачи и т.д.

Практические методы *Упражнение* - это повторение действий в целях выработки умения и навыков. Если качество упражнения улучшается, то умственно отсталые дети приобретают умения, если в упражнении появился *автоматизм* - это означает сформированность навыков. Для формирования умений и навыков при использовании упражнений нужно использовать: осознанность действия, систематичность, разнообразие, повторяемость, расположение упражнений во времени в нужном порядке.

Требования к упражнениям: понимание цели, краткость инструкций, практическая направленность, разнообразие упражнений для преодоления стереотипа.

Практические задания Этот метод предполагает применение действий детей при выполнении того или иного задания. Система движений, направленных на объект с целью его изучения или преобразования, выражается действием. Знания и действия очень переплетены, формируясь в деятельности. Конкретные действия умственно отсталые дети делают охотнее, чем познавательные задачи.

Важно помнить:

У умственно отсталых детей при увлечении педагога словесными методами срабатывает *охранительная система*, включается *запредельное торможение*.

От услышанного детьми на занятии в памяти умственно отсталого ребёнка остаётся *меньше 10%* содержания, от воспринятого через чтение - *30%*, при наблюдении предмета (т.е. при опоре на наглядность) в памяти детей остаётся приблизительно *37%* воспринятого. Практические действия с учебным материалом оставляют в памяти до *70%*.

Занятие тогда будет эффективным, если будет детско-взрослая деятельность. Это достигается *практическими самостоятельными методами и приёмами*. Умственно отсталый ребёнок должен захотеть усваивать учебный материал. Нужно втянуть его в образовательный процесс, чтобы он не мог не работать.

Пути такой работы:

- формирование интереса только через деятельность самих умственно отсталых детей;
- убрать излишнюю словесную педагогику;
- мотивация деятельности является решающим в успехе хорошего урока, и это задача учителя;
- перевод внешних мотивов во внутренние – это появление желания учиться.

**Алгоритм беседы с родителями при проведении диагностического обследования
с детьми с умственной отсталостью:**

■ Фамилия, имя, отчество родителей.

■ Образование, специальность, место работы.

■ Состав семьи. Есть ли другие дети, их возраст.

■ Возраст матери (отца) при рождении ребёнка.

■ Наследственные заболевания. Наличие у родителей нервно-психических, хронических, соматических заболеваний до рождения ребёнка.

■ От какой по счёту беременности ребёнок.

■ Протекание беременности (токсикоз – 1-я пол., 2-я пол. беременности; падения, травмы, психозы, хронические, соматические заболевания, инфекции).

■ Роды (досрочные, срочные, быстрые, стремительные, обезвоженные).

■ Стимуляция родовой деятельности (механическая, химическая, электростимуляция).

■ Когда закричал ребёнок.

■ Наблюдалась ли асфиксия.

■ Резус-фактор (отрицательный, положительный, совместимый).

■ Вес и рост при рождении.

■ Вскармливание: когда принесли кормить, как взял грудь, как сосал, наблюдались ли срыгивания, поперхивания, до какого возраста осуществлялось грудное вскармливание.

■ Когда выписались из роддома (если задержались, то почему).

Раннее развитие

■ Когда стал держать голову.

■ Когда стал сидеть.

■ Когда стал ходить.

■ Когда появились первые зубы.

■ Перенесённые заболевания (тяжёлые соматические заболевания, инфекции, ушибы, травмы, судороги при высокой температуре) с указанием их остроты, характера, длительности, лечения и наличия осложнений: до 1 года; после года; до 3 лет; после 3 лет.

■ Были ли зафиксированы случаи судорожных и других пароксизмальных состояний; в каком возрасте они возникли, характер припадков и эпилептических эквивалентов, их распределение во времени; противосудорожное лечение, его регулярность и эффективность.

■ Раннее речевое развитие:

- гуление;

- лепет, характер лепета;

- первые слова;

- первые фразы;

- отмечались ли грубые искажения звуко-слоговой структуры слова после 3 лет; грубые аграмматизмы после 3 лет;

- какие звуки долго произносились неправильно;

- занимались ли с логопедом, с какого возраста; результаты логопедической работы.

■ Особенности сна. Особенности аппетита.

■ Наличие энуреза, его частота, связь с психогенной ситуацией.

■ Метеозависимость.

■ Любимые игры, игрушки, занятия ребёнка

■ Характерное поведение ребёнка (почти всегда бывает послушным, в равной мере бывает послушным и непослушным, чаще бывает непослушным).

■ Отмечаются ли у ребёнка проявления агрессивности?

■ Самостоятелен ли ребёнок?

■ В каком настроении чаще всего пребывает ребёнок?

■ Какие качества характерны для ребёнка (общительность, ласковость, жизнерадостность и т.п.).

■ Отрицательные черты, присущие ребёнку (упрямство, непослушание и т.п.).

■ Какие поведенческие проявления наблюдаются у ребёнка.

■ С кем больше всего любит общаться ребёнок (с детьми, со взрослыми, с родителями, любит сидеть в одиночестве)?

■ Быстро ли устаёт ребёнок?

■ Как ребёнок реагирует на неудачи?

■ Как ребёнок реагирует на замечания, наказания?

■ Каковы отношения ребёнка со сверстниками? Если есть трудности, то какие?

■ Легко ли расстраивается (обижается) ребёнок? Из-за чего он может расстроиться?

■ К кому из членов семьи ребёнок больше привязан?

■ Не ревнует ли ребёнок братьев (сестёр)?

■ Ведутся ли развивающие занятия дома (какие, насколько часто).

■ Какие кружки, секции посещает ребёнок?

■ Насколько часто родители с ребёнком ходят куда-нибудь (куда)?

■ Какие меры поощрения/ наказания применяются в семье к ребёнку, какие из них наиболее действенны?

■ Как относится ребёнок к посещению детского сада?

■ Чем ребёнок больше всего любит заниматься в свободное время?

■ Что беспокоит родителей в ребёнке?

Алгоритм беседы с ребёнком при проведении диагностического обследования:

Примерные вопросы:

■ Назови своё имя и фамилию.

■ Сколько тебе лет?

■ Назови свой адрес.

■ Назови членов своей семьи. Как зовут твоих родителей?

■ Как называется детский сад, в который ты ходишь? Как зовут твою воспитательницу?

■ Тебе нравится ходить в детский сад? Что бы хотелось изменить?

■ Что больше всего тебе нравится в детском саду? Чем любишь заниматься?

■ Ты любишь играть одна (один) или с другими детьми (взрослыми)?

■ У тебя есть в детском саду друзья? Как их зовут? Во что вы с ними играете?

■ Кем ты чаще всего бываешь в играх?

■ Кем бы ты хотел(а) быть в играх?

■ Что ты можешь рассказать о себе? Какой ты сам?

■ Какие игрушки есть у тебя дома?

■ Есть ли у тебя любимые игрушки?

■ В какие игрушки ты любишь играть дома?

■ Чем ты любишь больше всего заниматься дома?

■ Расскажи о своём любимом занятии: как ты играешь, гуляешь?

■ Помогаешь ли ты родителям по дому? Что ты умеешь делать?

■ Где вы чаще всего любите отдыхать всей семьёй?

■ Есть ли в вашем доме домашние животные? Какие? Как их зовут?

■ Занимаешься ли ты в каких-нибудь кружках или секциях? В каких?

■ Чему ты больше всего радуешься?

■ Из-за чего ты чаще всего огорчаешься (злишься)?

■ Когда ты плачешь?

■ Расскажи, что ты больше всего не любишь (просто терпеть не можешь)?

■ Если бы у тебя была волшебная палочка, то какое желание ты бы загадал?

■ Чем бы ты стал заниматься, если бы тебе разрешили делать всё?

■ Расскажи, что вы делали сегодня на занятии?

**Диагностический материал для проведения обследования
детей с нарушениями интеллекта [20]**

Изучаемая функция	Диагностический материал
Общая моторика	Оценивается «уклюжесть» ребёнка: способность делать ритмические и координированные движения, марширование, бег на месте, различные виды прыжков, а также умение бросать и ловить мяч, играть в «ладушки» (перекрёстные поочерёдные движения) и т.п. Тесты мотометрической шкалы Озерецкого-Гельницца. Обследуются статическая и динамическая координация, одновременность, отчётливость движений. 4 года 1. Стояние в течение 15 сек. закрытыми глазами; руки вытянуты по швам, ноги поставлены таким образом, чтобы носок левой ноги тесно примыкал к пятке правой ноги, стопы расположены по прямой линии. (Схождение с места, балансирование при выведении балльной оценки учитывается как минус). 2. Коснуться, закрыв глаза, указательным пальцем правой и левой рук (по очереди), кончика носа. (Задание считается невыполненным, если ребёнок коснется не кончика носа, а какого-либо другого места, или сначала коснется другого места, а потом кончика носа. Допускается повторение задания 3 раза для каждой руки. Положительная оценка выставляется при двукратном правильном выполнении задания.) 3. Подпрыгивание. Одновременно отделяются от земли обе ноги. Высота прыжка не учитывается. Задание считается невыполненным, если обследуемый не умеет сразу отделить от земли обе ноги, становится при подпрыгивании на пятки, а её на носки, в течение 5 сек. производит меньше 7 подпрыгиваний. Допускается повторение. 4. Обследуемому предлагается в течение 10 сек. указательными пальцами горизонтально вытянутых рук описать в воздухе круги произвольного, но одинакового размера. Правой рукой круги описываются по направлению часовой стрелки, левой - в обратном направлении. Задание считается невыполненным, если ребёнок вращал руками в одноименную сторону, описывал круги неправильной формы или неодинакового, размера. Задание может повторяться не более 3 раз. Экспериментатор подаёт обследуемому руку и просит крепко пожать её сначала правой, потом левой и, наконец, обеими руками. При наличии лишних движений задание считается невыполненным. 5 лет 1. Стояние в течение 10 сек. на пальцах ног («на цыпочках») с открытыми глазами. Руки вытянуты по швам, ноги плотно сжаты, пятки и носки сомкнуты. Задание считается невыполненным, если обследуемый ребёнок сошёл с первоначальной позиции или коснулся пятками пола. Учитывается шатание, балансирование, приподнимание и опускание на пальцах ног. Допускается повторение до 3 раз. 2. Прыгание с открытыми глазами попеременно на правой и левой ноге на расстояние 5 м. Ребёнок сгибает под прямым углом ногу в коленном суставе, руки на бедрах. По сигналу он начинает прыгать и, допрыгав до заранее указанного ему места, опускает подогнутую ногу. Скорость не учитывается. Задание считается невыполненным, если обследуемый больше чем на 50 см отклоняется от прямой линии, касается пола подогнутой ногой и размахивает руками. Допускается повторение задания 2 раза для каждой ноги. 3. Справа и слева по бокам спичечной коробки (на расстоянии, равном длине спички) расположены тесно в ряд (вертикально) по 10 спичек с каждой стороны. По сигналу обследуемый начинает укладывать спички в коробку, для чего он должен большим и указательным пальцами обеих рук одновременно брать с каждой стороны по спичке и одновременно же класть их в коробку. Первыми берутся спички, ближайšie к стенкам коробки. В течение 20 сек. должно быть уложено не менее чем по 5 спичек. (Задание считается невыполненным, если ребенок производил движения разновременно или уложил менее 5 спичек за 20 сек. Допускается повторение задания). 4. Обследуемому предлагается оскалить зубы (широко улыбнуться). Следят за тем, чтобы не было лишних движений. 6 лет 1. Стояние с открытыми глазами в течение 10 сек. попеременно на правой и левой ноге. Одна нога согнута под прямым углом в коленном суставе, руки вытянуты по швам. Задание считается невыполненным, если обследуемый опустил приподнятую ногу, коснулся пола подогнутой ногой, сошёл с места. Учитывается и приподнимание

	подогнутой ноги, балансирование, подпрыгивание. 2. Попадание мячом в цель с расстояния 1 м. Цель - квадратная доска 25X25 см на стене, на уровне груди обследуемого. Ребёнок кидает мяч диаметром 8 см с «развернутого плеча» сначала правой, затем левой рукой. Задание считается выполненным, если из 3 метаний правой рукой мальчики 2 раза попадут в цель (девочки - 2 раза из 4 метаний). В протоколе указывается, для какой руки задание не выполнено. 3. Перепрыгнуть с места без разбега через верёвку, протянутую на высоте 20 см от пола. При прыжке необходимо сгибать обе ноги и одновременно отделять их от земли. Из трёх проб испытуемый должен 2 раза перепрыгнуть верёвку, не задев её. Задание считается невыполненным при касании руками пола, падении. 4. Обследуемый марширует по комнате в любом темпе. Маршируя, он должен, взяв катушку в левую руку, сматывать с неё нитку и наматывать её на указательный палец правой руки в течение 15 сек. После перерыва в 5-10 сек. предлагают взять катушку в правую руку. Задание считается невыполненным, если обследуемый во время маршировки более 3 раз менял темп или проделывал задание разновременно (отмечается, для какой руки выполнение не удалось). Допускается повторение 2 раза. 5. Ребёнку предлагается взять в руки перкуссионный молоток и несколько раз сильно ударить им по столу. Следят за тем, чтобы не было лишних движений. Выполнение заданий оценивается по трёхбалльной системе.
Мелкая моторика	Особое внимание уделяется оценке сформированности мелкой моторики (скоординированные движения пальцев, манипуляция с мелкими предметами), а также моторным навыкам в графической деятельности (рисунок, лепка, аппликация, владение ножницами). Здесь необходимо отметить такие важные особенности, как умение делать мелкие, точные движения на бытовом уровне (застёгивание пуговиц, шнуровка ботинок и т.п.). Определение качества и степени дифференцированности движений: - Сжать пальцы в кулак. - Загнуть каждый из пальцев попеременно то на правой, то на левой руке («Пальчики прячутся»). - Соединить пальцы одной руки с пальцами другой («Пальчики здороваются»). Обследование действий с предметами: - Выложить узор из мозаики. - Самостоятельно застегнуть пуговицы. - Чертить карандашом вертикальные палочки в разлинованной тетради. - Нанизывать на нитку бусинки. - Укладывать в коробку правой и левой руками по одной 5 спичек. Оценка: 1 балл - чёткое выполнение всех заданий; 2 балла - выполнение не более 5 заданий из предложенных; 3 балла - выполнение одного-двух заданий из числа предложенных, плохая координация, неловкость движений.
Зрительно-моторная координация	· Методика «Домик» Гуткиной Н.И.; · зрительно-моторный гештальт тест Бендер; · ориентационный тест школьной зрелости Керна-Йерасика (задания №№2-3); · методика «Узор» (Л.И. Цеханская); · методика «Срисовывание образцов» (З. Матейчик, М. Стрнадова); · методика «Квадрат и круг» (Й. Черначек).
Восприятие	· Методика «Разрезные картинки»: - для детей 3,5-4 лет - 2-х и 4-х-составные картинки; - для детей 4,5-5 лет - 3-х, 4-х-составные картинки (модификация субтеста А. Бине); · методика «Чего не хватает?»; · методика «Зашумлённые изображения»; · методика «Наложённые изображения»; · методика «Двойные изображения»; · методика «Молчаливая страничка» (Абрамова Г.С.); · методика «Бусы» (Венгер А.Л.); · методика «Кубики Кооса». Предметный гнозис: Предъявляются предметные картинки в условиях постепенного изменения количества информативных признаков: а) узнавание реальных объектов; б) узнавание изображений реальных объектов; в) узнавание предметов, изображенных контурно; г) узнавание предметов, изображенных пунктирно;

	д) узнавание предметов в условиях заштриховки фона изображения; е) узнавание предметов в условиях наложения; ж) узнавание вписанных друг в друга геометрических фигур; з) узнавание пунктирных изображений предметов с недостающими деталями. <u>Буквенный гнозис:</u> а) называние букв печатного шрифта, данных в беспорядке; б) нахождение буквы, предъявленной зрительно среди ряда других букв; в) узнавание букв в условиях заштриховки; г) узнавание букв, изображенных пунктирно; д) узнавание букв в неправильном положении; е) узнавание букв, наложенных друг на друга; ж) дифференциация правильно и зеркально написанных букв; з) называние букв, сходных графически; и) нахождение нужной буквы среди сходных по начертанию букв.
Память	• Методика «Запоминание 10 слов» (А.Р.Лурия); • методика «Запомни и назови» (Немов Р.С.): - для детей с 4 лет – 8 предметных картинок; - для детей с 5 лет – 10 предметных картинок; • методика «Повторение фраз»; • методика «Запоминаем парами»; • методика опосредованного запоминания по Л.Н. Леонтьеву; • методика «Пиктограмма».
Внимание	• Методика Пьерона-Рузера; • методика «Найди такую же картинку»; • методика «Найди пару»; • методика «Лабиринт»; • методика «Сравни картинки»; • методика «Корректирующая проба»; • методика «Кодирование»; • тест Риссу; • тест «Переплетённые линии»; • таблицы Шульте; • корректирующая проба с кольцами Ландольта; • методика Мюнстерберга; • методика «Расстановка чисел»; • тест «Таблица Горбова-Шульте».
Мышление	• Методика «Матрёшка» (для детей до 5 лет 3,4,5-составная; для детей с 5 лет - 6-составная); • методика «Пирамидка»: - для детей 3-5 лет - 4-5 колец большого размера; - для детей от 5 лет - 6-8 колец меньшего размера; • методики «Почтовый ящик», «Коробочка форм», «Вкладыши»; • методика «Невербальная классификация»; • методика «Конструирование по образцу»; • Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена; • методика «Классификация предметов» (детский вариант, стандартный вариант); • методика «Классификация объектов по двум признакам» (лото В.М. Когана); • методика «Понимание переносного смысла метафор, поговорок, коротких рассказов со скрытым смыслом»; • методика «Кубики Кооса»; • методика «Установление последовательности событий»; • методика «Исключение предметов» («Четвёртый лишний»); • опросник ориентировочного теста школьной зрелости Я.Йирасек; • методика «Установление последовательности событий»; • методика «Нелепицы»; • методика «Отгадывание загадок»; • тест Векслера; • методика «Простые аналогии»; • методика «Интервью» (оценка словесно-логического мышления); • методика «Доски Сегена»; • методика исследования способности формирования понятий (методика Выготского-Сахарова, модификация для детей дошкольного возраста).

Пространственная ориентировка	Выявляются знания ребёнка о взаиморасположении объектов в пространстве, правильный показ по инструкции взрослого с употреблением предлогов и слов, обозначающих пространственные отношения (в, на, над, под, за, перед - спереди, сзади - позади, сверху, снизу, сбоку, слева, справа, внутри, снаружи, между и т.п.) на конкретных предметах. Оптико-пространственный гнозис: 1) <i>ориентировка в схеме тела:</i> а) нахождение и показ правых и левых частей собственного тела; б) выполнение проб Хэда («показать правой рукой левое ухо, закрыть левой рукой правый глаз»); в) нахождение и показ правых и левых частей тела человека, сидящего напротив. 2) <i>Ориентировка в окружающем пространстве:</i> а) указать рукой относительно собственного тела направления: вверх, вниз; спереди, сзади; справа, слева; б) указать рукой направление относительно человека, стоящего впереди лицом к испытуемому («Представь, что ты стоишь на моём месте. Подумай и укажи рукой на место от меня сверху, снизу, спереди, сзади, слева, справа».) 3) <i>Ориентировка на плоскости (листе бумаги):</i> а) показать, что расположено сверху/внизу от центральной фигуры, что справа/слева от неё; б) назвать место расположения предметов по отношению к центральной фигуре («Где находится солнце?» (вверху от самолёта, слева от него); в) нарисовать геометрические фигуры в указанном положении на листе: посередине, справа вверху, слева вверху, справа внизу, слева внизу; 4) <i>Определение сформированности пространственных представлений:</i> а) различение в импрессивной речи предлогов: на, над, под, в, к, за, с, из, из-под, из-за, через, около, между, перед. «Покажи на сюжетной картинке, кто в клетке, кто перед клеткой?...»; б) употребление в экспрессивной речи перечисленных выше предлогов «Посмотри на картинку и скажи, где находится кукла, куда забралась кошка, откуда она вылезла?». 4. <i>Оптико-пространственный праксис:</i> а) копирование точек (тест Керна-Йрасека «Определение школьной зрелости» Ребёнку предлагается скопировать 10 точек, расположенных одна от другой на равном расстоянии по горизонтали и вертикали; б) воспроизведение по памяти различного расположения геометрических фигур; в) изображение предъявленной фигуры по представлению (ребёнку показывается нарисованная фигура, которую необходимо запомнить, а затем нарисовать на листе бумаги); г) составление фигур из палочек по памяти (перед ребёнком выкладывается фигура из палочек, которую ему необходимо запомнить, а потом воспроизвести); д) конструирование букв печатного шрифта (ребёнку необходимо составить буквы Н, И, Р, У из элементов букв, вырезанных из картона); е) реконструирование букв печатного шрифта (ребёнку необходимо переделать букву О в С, Р в Ы, Н в И, Х в У (буквы выложены из отдельных элементов); · Методика «Графический диктант» (Эльконин Д.Б.); · «Молчаливая страничка».
Речь	Логопедическое обследование включает в себя изучение основных составляющих речевую систему компонентов: - связной самостоятельной речи; - словарного запаса (лексики); - грамматического строя речи; - звукопроизносительной стороны речи (звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия). <i>При обследовании слуха</i> рекомендуется пользоваться звучащими или озвученными игрушками (барабан, бубен, кошка, птичка), а также специально подобранными картинками. Необходимо проверить, как слышит ребёнок шёпотную и разговорную речь. Ребёнка ставят спиной к логопеду на расстоянии 6-8 м. Логопед делает полный выдох и шёпотом обычной громкости называет слова, которые ребенок должен повторить, например, школа, чайник, машина, чемодан и т.д. В случае затруднения восприятия логопед повторяет те же слова на расстоянии 4м, а затем 3м. Необходимо определить, на каком расстоянии ребёнок воспринимает шёпот. Основными видами заданий <i>при обследовании импрессивной речи</i> являются: ■ называние предметов, их частей, качеств, действий с ними на предъявленных логопедом картинках (обследование понимания слов); ■ выполнение предъявленных на слух инструкций различной сложности (обследование понимания предложений); ■ выбор предмета или картинки в соответствии с названной логопедом грамматической

	формой (обследование понимания грамматических форм); ■ пересказ текста, ответы на вопросы к нему, работа с деформированным текстом и т.п. (обследование понимания текста). <i>Обследование активной (экспрессивной) речи</i> начинается с беседы с ребенком, цель которой - выявить его общий кругозор, владение связным высказыванием. <i>Обследование связной речи</i> может проводиться в ходе беседы и включает серию заданий по углубленному изучению развернутого самостоятельного высказывания: ■ беседа; ■ составление рассказа по сюжетной картинке; ■ составление рассказа по серии сюжетных картинок; ■ пересказ; ■ составление рассказа-описания; ■ составление рассказа по представлению. <i>Изучение словарного запаса:</i> ■ выявить соответствие или несоответствие словаря возрастной норме; ■ охарактеризовать активный словарь (использование существительных, глаголов, прилагательных, других частей речи); ■ выявить точность употребления лексических значений слов. В обследование необходимо включить: <i>Предметный словарь:</i> ■ существительные, обозначающие предмет и его части (чайник, крышка, носик, доньшко); ■ существительные со сходными лексическими значениями (платье - сарафан); ■ обобщающие слова (овощи, фрукты, посуда, одежда и т.п.); ■ названия времен года; ■ названия животных и их детенышей; ■ названия профессий. <i>Глагольный словарь:</i> ■ глаголы, обозначающие действия с предметами; ■ глаголы, обозначающие состояния, чувства, явления. Глаголы предъявляются не только в форме инфинитива (бегать, мыть), но и в различных временных формах с приставками (бежал - прибежал), в различных залогах (моем - моется). <i>Словарь признаков:</i> ■ прилагательные, обозначающие: ■ величину предметов (высокий, низкий, узкий); ■ цвет (основной и его оттенки); ■ форму (круглый, овальный, квадратный); ■ качества (молочный, пушистый, гладкий); ■ сезонные признаки (летний, осенний, зимний, весенний). К словарю признаков относят и употребление наречий: быстро, медленно, громко, высоко. Дополнительно к этому обследуется словарь антонимов. Наиболее простым приёмом обследования словарного запаса является называние предметов, качеств по специально подобранным по тематическому (игрушки, мебель, транспорт) либо по ситуационному признаку (магазин, мастерская, класс) картинкам. <i>Изучение сформированности грамматического строя речи:</i> - правильность построения грамматической структуры предложения; - характер использования падежных форм существительных; - правильность употребления существительных в единственном и множественном числе; - правильность согласования различных частей речи; - характер употребления предложных конструкций; - степень владения навыками словообразования и словоизменения. <i>При обследовании грамматического строя речи используются следующие задания:</i> ■ составить предложение по сюжетной картинке (при этом отмечается преобладающее количество слов в предложениях, соответствие последовательности слов в предложении грамматической норме); ■ составить предложение по картинке, сюжет которой предусматривает употребление заданных грамматических форм («Дети видели в зоопарке слона, льва, обезьяну, белку»); ■ вставить пропущенный предлог или слово в нужной падежной форме («Самолёт летит... лесом»; «Мяч лежит... столом»); ■ преобразовать заданную грамматическую форму единственного числа во множественное («Один стол, а много...?»); ■ образовать формы родительного падежа единственного и множественного числа («На этой картинке есть дерево, а на этой нет чего?» (дерева, деревьев); ■ согласовать имена прилагательные и числительные с существительными.
--	--

	При обследовании грамматического строя речи особое внимание следует уделить выявлению навыка словообразования. Основными видами заданий здесь являются: ■ образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов (стульчик, ложечка, глазки и т.п.); ■ образование прилагательных от существительных (стакан из стекла – стеклянный и т.п.); ■ образование названий детенышей животных в единственном и множественном числе (у белки – бельчонок, бельчата; у лошади – жеребёнок, жеребята); ■ образование глаголов с помощью приставок. <i>Изучение звукопроизводительной стороны речи</i>, которое необходимо начинать с обследования слоговой структуры и звуконаполняемости слов. С этой целью подбираются слова с разным количеством и типом слогов: слова со стечением согласных в начале, середине и конце слова. При произнесении данных слов предлагается как отраженное, так и самостоятельное название картинок. Основные виды заданий для выяснения степени владения слоговой структурой слова: ■ повторение вслед за логопедом слов разной структурной сложности (ёлка, паук, стол, шкаф, пушка, бабушка, карандаш, мотоцикл, телевизор, велосипед, аквариум и т.д.); ■ самостоятельное название картинок, специально подобранных логопедом. Слова при этом варьируются в зависимости от звуконаполняемости (смородина, поросенок, стрекоза, учительница, жеребёнок, ящерица, пирамида); ■ повторение предложений, включающих в себя заданное слово, трудное по слоговой структуре («Библиотекарь выдаёт книги», «Водопроводчик чинит водопровод»). При грубом нарушении слоговой структуры и звуконаполняемости необходимо предложить ряд слогов на переключение: ■ из разных гласных и согласных звуков (тамоку); ■ из разных согласных, но одинаковых гласных звуков (мабата); ■ из разных гласных, но одинаковых согласных звуков (какоку); ■ из одинаковых согласных и гласных звуков, но с разным ударением (па-папа, папа-па); а также отстучать ритмический рисунок слова: // /// /// //. <i>Обследование звукопроизношения</i> Обследование звуков речи у детей начинается с тщательной проверки изолированного произношения. Затем исследуют звуки в словах и предложениях. Проверяются следующие группы звуков: - гласные: А, О, У, Э, И, Ы; - свистящие, шипящие, аффрикаты: С, СЬ, З, ЗЬ, Ц, Ш, Ч, Щ; - сонорные: Р, РЬ, Л, ЛЬ, М, МЬ, Н, НЬ; - глухие и звонкие парные П-Б, Т-Д, К-Г, Ф-В в твёрдом и мягком звучании: П'-Б', Т'-Д', К'-Г', Ф'-В'; - мягкие звуки в сочетании с разными гласными: ПИ, ПЯ, ПЕ, ПЮ (также ДЬ, МЬ, ТЬ, СЬ). Для исследования произношения звуков в словах используется набор специальных предметных картинок. Ребёнку предъявляются для названия картинки с изображением предметов, в названиях которых исследуемый звук находится в разных позициях - в начале, конце, середине и в стечении согласных. Далее проверяется, насколько правильно ребёнок произносит проверяемые звуки в речевом потоке. Для этого следует предложить произнести подряд несколько фраз, в которых бы возможно часто повторялся исследуемый звук. <i>При обследовании фонематического восприятия</i> исследуется, как ребёнок различает на слух отдельные звуки. Проверяется различение всех коррелирующих фонем из групп: - свистящих и шипящих (са-ша, за-жа, са-за, са-ца, са-ча и т.д.); - звонких и глухих (та-да, па-ба, га-ка и т.д.); - сонорных (ра-ла, ри-ли и т.д.); - мягких и твёрдых (са-ся, ла-ля и т.д.). Основным приёмом при этом является повторение вслед за логопедом различных оппозиционных слогов типа са-ша, ша-са, ач-аш, са-ца, ра-ла, ша-жа и т.д. Если у ребёнка нарушено произношение некоторых звуков, то ему предлагается ответить каким-либо действием (поднять руку, хлопнуть в ладоши), если он услышит заранее оговоренный слог в ряду слогов, содержащих оппозиционные звуки. При изучении фонематического восприятия выявляется также способность различать слова, близкие по звучанию: жук-сук-лук; том-дом-ком; мишка-миска; коза-коса; день-тень-пень. С этой целью ребёнку предлагается выбрать нужную картинку либо объяснить смысл каждого из парных слов, содержащих смешиваемые звуки.
--	--

Особенности высших психических функций при задержках психического развития [10]

<i>Вид ЗПР</i>	<i>Психическая функция</i>	<i>Особенности психической функции</i>	<i>Механизмы нарушения психической функции</i>
ЗПР конституционального происхождения	Восприятие	Относительная сформированность психических процессов, но замедленный темп их становления Недостаток формирования динамических характеристик восприятия	Незрелость эмоционально-волевой сферы, недостаток личностной организации: недостаточная целенаправленность, повышенная эмоциональность детей Снижение объема памяти и внимания вследствие недостаточной мотивации деятельности Замедленность протекания всех психических процессов обусловлена наследственной парциальной недостаточностью отдельных модально-специфических функций (праксис, гнозис, зрительная и слуховая память, речь), которые лежат в основе формирования сложных межанализаторных навыков
	Внимание	Внимание неустойчивое, либо отмечается его патологическая инертность, застревание.	
	Память	Отмечается парциальная недостаточность зрительной и слуховой памяти: суженный объем, недостаточная продуктивность произвольной памяти, точность и устойчивость запоминания.	
	Мышление	Недостаточный уровень сформированности мыслительных операций, трудности анализа пространственных отношений. Грубых нарушений познавательной сферы не отмечается.	
ЗПР соматогенного происхождения	Внимание	Сформированность психических процессов. У многих детей наблюдается повышенная истощаемость произвольного внимания. Дети бывают крайне рассеяны, часто отвлекаются, не способны сосредоточенно слушать или работать более 5-10 мин.	Недостаток концентрации внимания как следствие утомления ЦНС. Колебания внимания отражают незрелость нервной системы. Снижение умственной работоспособности сопряжено с постоянными астеническими состояниями, связанными с длительными соматическими недугами
	Восприятие	Восприятие характеризуется замедленностью. Детям необходим более длительный период для приёма и переработки информации.	
	Память	Снижение объема памяти в зрительной и слуховой модальностях, повышенная истощаемость.	
	Мышление	Отмечается повышенная истощаемость мышления. В мышлении обнаруживаются трудности словесно-логических операций.	

ЗПР психогенного происхождения	Восприятие Внимание Память Мышление	При сохранности психических процессов выраженное снижение мотивации учебной деятельности. Возможна «иррегулярность» в психическом развитии. Неравномерное развитие психических процессов. Ослабленное внимание к вербальной (словесной) информации. Даже во время увлекательного, интересного, эмоционального рассказа такие дети начинают зевать, отвлекаться на посторонние дела, теряют нить повествования. Внимание ослабленное, неустойчивое, отвлекаемое Отмечается ослабленность памяти. Недостаточно сформировано умение использовать вспомогательные средства для запоминания. Пониженная активность мыслительной деятельности, недостаточность процессов анализа, синтеза, сравнения, обобщения	Снижение продуктивности интеллектуальной деятельности в связи с патологическим развитием личности
ЗПР церебрально-органического генеза	Память Внимание Восприятие	Недоразвитие психических процессов и функций Снижение объема памяти и скорости запоминания. Непроизвольное запоминание менее продуктивно, чем в норме. Механизм памяти характеризуется снижением продуктивности первых попыток запоминания, но время, необходимое для полного заучивания, близко к норме. Преобладание наглядной памяти над словесной, Снижение произвольной памяти. Нарушение механической памяти. Низкая концентрация внимания: неспособность ребёнка сосредоточиться на задании, на какой-либо деятельности, быстрая отвлекаемость. Отмечаются колебания внимания, большое количество отвлечений, быстрая истощаемость и утомляемость. Низкий уровень устойчивости внимания. Дети не могут длительно заниматься одной и той же деятельностью. Более сильно нарушено произвольное внимание. Недоразвитие ориентировочно-исследовательской деятельности в первые годы жизни и, как следствие, ребенок недополучает полноценного практического опыта, необходимого для развития восприятия. <i>Особенности восприятия:</i>	Нередко наблюдается и недостаточная сформированность отдельных корковых или подкорковых функций: слухового, зрительного восприятия, пространственного синтеза, моторной и сенсорной стороны речи, долговременной и кратковременной памяти. Оказывают влияние имеющиеся у ребёнка астенические явления. Несформированность механизма произвольности у детей. Несформированность мотивации, ребенок проявляет хорошую концентрацию внимания, когда интересно, а где требуется проявить другой уровень мотивации - нарушение интереса. Нарушена интегративная деятельность коры головного мозга, больших полушарий и, как следствие, нарушена координированная работа

		Недостаточная полнота и точность восприятия связана с нарушением внимания, механизмов произвольности. Недостаточная целенаправленность и организованность внимания. Замедленность восприятия и переработки информации. Низкий уровень аналитического восприятия. Ребенок не обдумывает информацию, которую воспринимает («вижу, но не думаю».). Снижение активности восприятия. В процессе восприятия нарушена функция поиска, ребенок не пытается всмотреться, материал воспринимается поверхностно. Наиболее грубо нарушены более сложные формы восприятия, требующие участия нескольких анализаторов и имеющих сложный характер - зрительное восприятие, зрительно-моторная координация.	различных анализаторных систем: слуха, зрения, двигательной системы, что ведет к нарушению системных механизмов восприятия.
	Мышление	Несформированность познавательной, поисковой мотивации. Дети стремятся избежать любых интеллектуальных усилий. Для них непривлекателен момент преодоления трудностей (отказ выполнять трудную задачу, подмена интеллектуальной задачи более близкой, игровой задачей). Ребёнок выполняет задачу не полностью, а её более простую часть. Дети не заинтересованы в результате выполнения задания. Отсутствие выраженного ориентировочного этапа при решении мыслительных задач: дети начинают действовать сразу, с ходу. Дети заинтересованы в том, чтобы побыстрее закончить работу, а не качеством выполнения задания. Ребёнок не умеет анализировать условия, не понимает значимости ориентировочного этапа, что приводит к появлению множества ошибок. Низкая мыслительная активность, «бездумный» стиль работы (дети, из-за поспешности, неорганизованности действуют наугад, не учитывая в полном объёме заданного условия; отсутствует направленный поиск решения, преодоления трудностей). Дети решают задачу на интуитивном уровне (ребёнок правильно даёт ответ, но объяснить его не может). Стереотипность мышления, его шаблонность	Нарушения интеллектуальной деятельности обусловлены остаточными явлениями органического поражения головного мозга вследствие мозговых инфекций и травм. На развитие мышления оказывают влияние все психические процессы: уровень развития внимания; уровень развития восприятия и представлений об окружающем мире (чем богаче опыт, тем более сложные выводы может делать ребёнок); уровень развития речи; уровень сформированности механизмов произвольности (регуляторных механизмов).

Рекомендации для родителей по воспитанию ребёнка с задержкой психического развития

- Не следует на ребёнка смотреть как на маленького, беспомощного. Не рекомендуется постоянно опекать его, контролировать каждое действие ребёнка.
- Не предъявляйте завышенные требования к ребёнку. Перегрузка, особенно интеллектуальная, влечёт за собой не только снижение работоспособности, заторможенность в понимании ситуации, но может спровоцировать агрессию, срывы в поведении и настроении.
- Чтобы сохранить работоспособность ребёнка, внимательно относитесь к чередованию труда и отдыха. Перерывы во время выполнения домашнего задания крайне необходимы.
- Самооценка ребёнка во многом зависит от оценки окружающих его людей. Важно, чтобы ребёнок верил в свои силы, испытывал состояние комфорта и защищённости.
- В отношениях между взрослыми и детьми должно быть полное доверие и взаимопонимание. Контроль нужно осуществлять ненавязчиво, без лишних крайностей и категорических форм. Все устные указания подкрепляются зрительной стимуляцией.
- Следует помнить, что отклонения в поведении ребёнка неумышленные, поэтому надо стараться избегать наказания.
- В семье должен быть создан нормальный психологический микроклимат. Желательно проведение совместного досуга. Ребёнок не должен чувствовать себя обделённым вниманием. Не допускайте при нём семейные ссоры.
- Большую роль играет установление твёрдого распорядка. При выполнении заданий нужно следить, чтобы ребёнок как можно меньше переутомлялся. Чрезмерное переутомление снижает самоконтроль и увеличивает гиперактивность.
- Необходимо изучить специальную литературу по вопросу воспитания ребёнка с ЗПР, найти единомышленников - таких же равнодушных родителей таких же проблемных детей - поддержка вам просто необходима!
- Работайте с ребёнком в соответствии с рекомендациями специалистов. Перестаньте его опекать, предоставляйте больше самостоятельности, но под контролем.
- Время занятий (15-20 мин.) должно быть закреплёно в режиме дня. Постоянное время занятий дисциплинирует ребёнка, помогает усвоению учебного материала.
- Занятия должны быть регулярными и носить занимательный характер
- Закрепление знаний может проводиться во время прогулок, поездок, по дороге в детский сад. Но некоторые виды занятий требуют обязательной спокойной деловой обстановки, а также отсутствия отвлекающих факторов.
- Занятия должны быть непродолжительными, не вызывать утомления и пресыщения.
- Будьте терпеливы с ребёнком, доброжелательны, но достаточно требовательны.
- Отмечайте малейшие успехи, учите ребёнка преодолевать трудности.
- Постоянно общайтесь с ребёнком, разговаривайте с ним, давайте возможность отвечать на простые вопросы, которые требуют размышления, вдумчивости.
- Задержка психического развития - не болезнь, а индивидуальный вариант психического развития. В основе развития психики таких детей лежит та или иная несостоятельность структурно-функциональных мозговых систем, приобретённая в результате негрубого повреждения мозга. Поэтому необходимо обследование такого ребёнка врачом-психоневрологом: он поможет выявить признаки органического повреждения мозга и подобрать соответствующие медикаментозные препараты, скоординировать излишнюю заторможенность или возбудимость ребёнка, нормализовать сон, активизировать работу клеток головного мозга.

Приёмы и материалы для коррекции личности и межличностных отношений детей с ЗПР на коррекционно-развивающих занятиях [8]

Дети с отклонениями в развитии при поступлении в ДОУ с трудом контактируют со взрослыми, не умеют общаться со сверстниками, не владеют способами усвоения общественного опыта. Если нормально развивающийся дошкольник прекрасно действует по образцу или по элементарной словесной инструкции, то проблемные дети должны учиться этому.

Ребёнок развивается в процессе общения со взрослыми. В основе этого процесса лежит эмоциональный контакт взрослого и ребёнка, постепенно перерастающий в сотрудничество, которое становится необходимым условием развития ребёнка. Сотрудничество заключается в том, что взрослый стремится передать свой опыт ребёнку, а тот хочет и может его усвоить.

Способы усвоения общественного опыта весьма разнообразны, к ним можно отнести:

- совместные действия взрослого и ребёнка;
- употребление выразительных жестов, особенно указательного (жестовая инструкция);
- подражание действиям взрослого;
- действия по образцу.

Детям с ЗПР свойственна инертность, отсутствие интереса к окружающим, и поэтому эмоциональный контакт со взрослым, потребность в общении с ним у ребёнка в раннем возрасте часто совсем не возникает.

Главными задачами коррекционной работы с проблемными детьми являются, во-первых, формирование у них эмоционального контакта со взрослыми, во-вторых, обучение ребёнка способам усвоения общественного опыта.

Эмоциональное общение взрослого и ребёнка возникает *на основе совместных действий*, которые должны сопровождаться приветливой улыбкой и ласковым голосом. Нормально развивающийся ребёнок очень рано совершает действия по словесной инструкции, но первые инструкции даются в привычной для ребенка ситуации и чаще всего сопровождаются соответствующими действиями или жестами взрослого (то есть развивается ситуативное понимание речи).

У детей с ЗПР без специальной коррекционной работы очень часто ситуативное понимание речи сохраняется до конца дошкольного возраста. Поэтому *следующая задача - научить ребёнка выделять элементарную инструкцию из ситуации* (то есть научить ребёнка понимать речевую или словесную инструкцию). Это происходит через обучение ребёнка дидактическим играм (например, «Ладушки», «Догонялки»).

Первоначальная работа по созданию эмоционального общения со взрослым должна осуществляться индивидуально. На этом этапе можно обучить ребёнка не только слушать, но и слышать - понимать инструкции взрослого: проговаривать их вслух, формировать самому правила поведения во время занятий и правила выполнения конкретного задания.

Желательно на этом этапе также выработать совместно с ребёнком систему поощрений и лишения привилегий, которая поможет ему впоследствии адаптироваться в детском коллективе.

Следующий этап – вовлечение ребёнка в групповые виды деятельности (во взаимодействие со сверстниками) – тоже должен происходить постепенно. Сначала желательно создавать малые подгруппы (2-4 человека), и только после этого детей можно объединять в общегрупповые игры или занятия. В случае несоблюдения данной последовательности ребёнок может либо перевозбудиться, либо, наоборот, замкнуться, а это его приведёт, в свою очередь, к потере контроля поведения, переутомлению, дефициту активного внимания.

Все занятия проходят в занимательной для ребёнка форме. Техника модификации поведения очень проста: за хорошее поведение ребенок получает поощрение (словесное), за плохое лишается привилегий или удовольствия.

Далее с детьми отрабатываются навыки владения собой в незнакомых и травмирующих ситуациях.

Дети с ЗПР, оказавшись в незнакомой или в непредвиденной жизненной ситуации, вряд ли будут вести себя адекватно. В любой момент такой ребёнок может растеряться и забыть всё, чему

его научили. Именно поэтому необходимой частью работы является отработка навыка поведения в конкретных ситуациях.

Наиболее широкими возможностями для работы в этом направлении обладает *ролевая игра*. Играя роль слабых, трусливых персонажей, ребёнок осознаёт и конкретизирует свой страх. А используя приём доведения игровой ситуации до абсурда, педагог-психолог помогает ребёнку увидеть свой страх с другой стороны (иногда комической), относиться к нему как к чему-то не очень значимому.

Исполняя роли сильных героев, ребёнок приобретает чувство уверенности в том, что он (как и его герой) умеет справляться с трудностями. При этом очень важно не только развивать игровую ситуацию, но и обсудить с ребёнком то, как он может использовать полученный в игре опыт для решения жизненных ситуаций.

Сюжетами для ролевых игр целесообразно выбирать трудные случаи из жизни каждого ребёнка: например, если ребёнок боится отвечать на вопросы воспитателя, то следует проиграть с ним именно эту ситуацию. При этом нужно обратить внимание ребёнка на то, что происходит с ним в каждый определённый момент и как можно избежать неприятных переживаний и ощущений (используя дыхательные упражнения, методы самовнушения «Я справлюсь», приёмы саморегуляции: поочерёдное сжимание кистей рук в кулаки и расслабление их).

В работе с детьми среднего и старшего дошкольного возраста наиболее эффективно использование игр с мягкими игрушками и куклами. Выбор кукол и игрушек осуществляется исходя из индивидуальных пристрастий ребёнка. Он сам должен выбрать смелую или трусливую, добрую или злую куклу.

Роли следует распределять так: сначала за злую и трусливую игрушку говорит взрослый, а за смелую и добрую - ребёнок. Затем надо поменяться ролями. Это позволит ребёнку посмотреть на ситуацию с различных точек зрения, а пережив вновь «неприятный» сюжет, избавиться от преследующих его негативных чувств. Если ребёнок испытывает беспокойство при общении со взрослым, можно сочинить диалог, в котором кукла взрослого будет исполнять роль ребёнка, а кукла ребёнка будет отвечать за взрослого.

Для коррекции личности и межличностных отношений дошкольников огромное значение имеет игра, занятия, беседы, упражнения, знакомство с музыкой, чтение книг, наблюдение, обсуждение различных ситуаций, поощрение взаимопомощи и сотрудничества детей, их нравственных поступков – всё это становится «кирпичиками», из которых складывается личность человека.

Предпочтительной формой проведения психокоррекционной деятельности с детьми является тренинг.

Целевым ориентиром тренинговых занятий с дошкольниками выступает обеспечение оптимального уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности дошкольников как значимое условие успешной адаптации ребёнка в социуме.

Достижение поставленной цели может решаться через *ряд задач*:

1. Развитие у детей доброжелательного поведения, навыков взаимодействия, сотрудничества, умения слушать и слышать других людей.
2. Введение в мир человеческих эмоций: научить детей понимать собственное эмоциональное состояние, выражать свои чувства и распознавать чувства других людей через мимику, жесты, выразительные движения, интонации. Расширение словарного запаса в области чувств и эмоций.
3. Разрядка эмоционального и мышечного напряжения.
4. Формирование важнейших возрастных личностных новообразований: обучение положительному самоотношению и принятию других людей, обучение рефлексивным умениям, формирование потребности в саморазвитии.

В цикл психологических практических занятий могут входить специально подобранные игры и упражнения коррекционной направленности, воздействующие на эмоциональную, коммуникативную, личностную, волевую и психофизиологическую сферы.

Примерное содержание курса тренинговых занятий с детьми с ЗПР

Блок «Эмоциональная сфера»	Включает в себя знакомство с некоторыми базовыми эмоциями (радость, грусть, удивление, страх, обида, спокойствие, гнев), обучение распознаванию и произвольному проявлению чувств, развитие способности определять и выражать своё эмоциональное состояние приемлемыми способами, установление взаимосвязи черт характера и личностных качеств с эмоциональными проявлениями, развитие эмоционально положительного отношения к своему имени, обучение способам изменения своего эмоционального состояния и эмоционального состояния другого человека, формирование позитивного эмоционального отношения к самому себе, к членам своей семьи, к своим друзьям.	<i>Игры по развитию эмоциональной сферы детей:</i> «Кубик эмоций», «Контрасты», «Изобрази эмоцию», «Азбуканастроения», «Школа улыбок», «Подари улыбку», «Заколдованный ребёнок», «На что похоже моё имя», «Если бы ты превратился в животное, то в какое?», «Угадай, что я хочу тебе сказать!», «Запомни моё лицо», «Фотограф», «Закончи предложение» («Я радуюсь, когда...», «Я волнуюсь, когда...», «Я плачу, когда...», «Угадай моё настроение», «Поезд эмоций», «Моё настроение», «Лекарство от грусти», «На что похоже радостное (грустное) настроение?»). При проведении иразминки осуществляется тренинг эмоций посредством упражнений «Девочка улыбнулась – девочка загрустила», «Поссорились – помирились», «Улыбнулись - нахмурились», «Испуганный зайка – сердитый волк», «Разозлились – одумались», «Нахмурить брови, оскалить зубы, наморщить нос», «Поговорить, попеть, покричать, как рассерженный волк», «Зарядка для лица», «Улыбнись, как солнышко, нахмурься как тучка», «Произнеси своё имя с разной интонацией», «Заупрямились – успокоились», «Мимическая гимнастика» и другие. Основные базовые эмоции отрабатываются в рисовании на темы: «Весёлые мячики», «Сделай рисунок радостным», «Радостные и грустные фрукты», «Воздушные шарики», «Моё настроение», «Рисуем радость», «Волшебные цветы», «Грустный ребёнок», «Нарисуй детям лица, чтобы они не были похожи друг на друга», «Графическая музыка», «Удивлённый человек», «Поезд эмоций», «Хорошее настроение», «Радостные и грустные человечки», «Люди улыбаются», «Настроение моего друга», «Дерево радости», «Моё настроение в цвете». Для проигрывания разных эмоциональных состояний в занятия включаются этюды («Встреча с другом», «Котята», «Грустная мама», «Фокусник», «Кто съел варенье?», «Разбитая ваза», «Злой ребёнок», «Золушка», «Брезгливый ребёнок», «Новая игрушка»).
Блок «Коммуникативная сфера»	Охватывает работу, направленную на формирование позитивной мотивации общения, обучение элементарным правилам общения, развитие умения учитывать эмоциональное состояние другого человека в процессе общения, формирование навыков уверенного поведения, регулирование поведения и характера, знакомство со способами вербального и невербального общения, знакомство со способами разрешения конфликтных ситуаций, формирование чувства принадлежности к группе; коррекцию поведенческих реакций (тревожность, агрессивность, гиперактивность).	<i>Игры по формированию коммуникативных навыков:</i> «Встаньте все, кто...», «Тух-тиби-дух», «Бумажные мячики», «Доброе животное», «Кричалки–шепталки-молчалки», «Чеммы похожи», «Эхо», «Кто тебя позвал, узнай», «Комплименты», «Похвали соседа», «Зеркало», «Королева сказала», «Люблю - не люблю», «Королева на цыпочках», «У птички болит крылышко», «Угадай, кто до тебя дотронулся», «Заяц-Хваста», «Цветы на полянке», «Рассмеши ребёнка», «Бумажные мячики», «Будь внимательным!», «Волшебные очки», «Аплодисменты», «Волшебники», «Обезьянки», «Цыганка», «Дотронься до...», «Гусеница», «Смена ритмов», «Жужа», «Зайки и слоники», «Волшебный стул», «Обзывалки», «Два барана»,

	У детей формируются представления о нравственных нормах отношений с окружающими: доброжелательности, честности, правдивости, отзывчивости, справедливости, воспитывается элементарная культура общения, умение приветливо разговаривать друг с другом, внимательно слушать собеседника, вежливо отвечать на его вопрос, просьбу и т.п. Здесь же детям даётся представление о существовании и значении индивидуальных особенностей других людей, развивается умение проявлять заботу и внимание в отношениях друг с другом, происходит обучение элементам ролевого поведения.	«Попроси игрушку» - вербальный вариант, «Попроси игрушку» - невербальный вариант, «Менялки», «Прогулка с компасом», «Зайчики», «Я вижу...», «Толкалки», «Рубка дров», «Головомяч», «Аэробус», «Морские волны», «Ловим комаров», «Найди отличие», «Ласковые лапки», «Разговор с руками», «Говори!», «Менялки игрушек», «Говорящие рисунки» и др.
Блок «Личностная сфера»	Решает задачи по формированию личностных позитивных качеств, ознакомлению с некоторыми чертами характера (доброта, злость, жадность, лень, трудолюбие, храбрость, хитрость, грубость, обидчивость, робость, хвастовство, честность, справедливость, упрямство), развитию децентрации (преодолению эгоцентризма), формированию адекватной самооценки, обучению элементам самонаблюдения, оказанию детям помощи в осознании своей роли в семье, своих личностных переживаний в конфликтных ситуациях.	Ведущая роль при воздействии на личностную сферу ребёнка отводится беседам по теме занятия («Что такое дружба?», «Каким должен быть настоящий друг?», «Какие бывают привычки», «Что такое хорошо и что такое плохо?», «Расскажи о себе», «Что я умею делать хорошо», «Наши отношения», «С каким человеком приятно общаться?» и другие.
Блок «Волевая сфера»	Объединяет задачи по формированию произвольного поведения через обучение способам выражения своих эмоций и через работу с телом, по развитию умения действовать по правилам, формированию саморегуляции в процессе освоения способов общения, анализа своего характера и поступков и в конфликтных ситуациях.	Тренаж эмоционально-волевой сферы психики у дошкольников осуществляется с помощью игр «Пожалуйста!», «Делай, как я», «Кричалки-шепталки-молчалки», «Королева сказала», «Светофор», «Земля, вода, воздух, огонь», «Раз, два, три, начни!», «Жужа», «Царевна-Несмеяна», «Делайте, что я говорю», «Большие пальцы вверх, шепчем все вместе» и другие.
Блок «Психофизиологическая сфера»	Содержит задачи, направленные на развитие мимической выразительности, обучение приёмам саморасслабления для сброса психоэмоционального напряжения, развитие умения управлять своим дыханием, обучение различным техникам дыхания, приёмам релаксации. Сюда же включается работа по снижению психомоторного напряжения, преодолению двигательного автоматизма, созданию возможностей для самовыражения.	<i>Упражнения для релаксации:</i> «Путешествие в волшебный лес», «Порхание бабочки», «Огонь и лёд», «Тихое озеро», «Полёт высоко в небе», «Плывём в облаках», «Отдых на море», «Радуга», «Воздушный шарик», «Хорошее настроение», «Поза покоя», «Кулачки», «Олени», «Загораем», «Штанга», «Кораблик», «Шарик», «Любопытная Варвара», «Росток», «Потянулись – сломались», «Раскачивающееся дерево», «Парусник», «Надуваем шарик», «Солнечный зайчик», «Осенние листья», «Задувай свечу», «Ленивая кошечка», «Озорные щёчки», «Злюка успокоилась», «Лимон», «Пара», «Вибрация», «Палуба», «Лошадки», «Слон», «Снежная баба», «Птички», «Бубенчик», «Летний денёк», «Замедленное движение», «Драка», «Корабль и ветер», «Дудочка», «Сосулька», «Шалтай-Болтай», «Винт», «Насос и мяч».

Методические рекомендации по применению различных приёмов с лицами с задержкой психического развития [8]

- Необходимо постоянно поддерживать уверенность детей в своих силах, обеспечить им субъективное переживание успеха. Трудность заданий должна возрастать постепенно, пропорционально возможностям ребёнка.
- Не нужно требовать немедленного включения в работу. На каждом уроке/занятии обязательно вводить организационный момент, т.к. дети с ЗПР с трудом переключаются с предыдущей деятельности.
- Не нужно ставить ребёнка в ситуацию неожиданного вопроса и быстрого ответа, обязательно дать некоторое время для обдумывания.
- Не рекомендуется давать для усвоения в ограниченный промежуток времени большой и сложный материал, необходимо разделять его на отдельные части и давать их постепенно.
- Темп подачи учебного материала должен быть спокойным, ровным, с многократным повтором основных моментов.
- В момент выполнения задания недопустимо отвлекать детей на какие-либо дополнения, уточнения, инструкции, т.к. процесс переключения внимания у них снижен.
- Стараться облегчить учебную деятельность использованием зрительных опор на уроке (картин, схем, таблиц), но не слишком увлекаться, т.к. объём восприятия снижен.
- Активизировать работу всех анализаторов (двигательного, зрительного, слухового, кинестетического). Дети должны слушать, смотреть, проговаривать и т.д.
- В работе стараться активизировать не столько механическую, сколько смысловую память.
- Необходимо развивать самоконтроль, давать возможность самостоятельно находить ошибки у себя и у товарищей, но делать это тактично.
- Педагог не должен забывать об особенностях развития детей с ЗПР, давать кратковременную возможность для отдыха с целью предупреждения переутомления, проводить равномерные включения в урок/занятие динамических пауз (через 10 минут).
- Для концентрации рассеянного внимания необходимо делать паузы перед заданиями, меняя интонацию и используя приёмы привлечения внимания.
- Можно использовать на занятиях игровую ситуацию, прибегать к дополнительной мотивации (похвала, соревнования и др.).
- Создавать максимально спокойную обстановку на уроке или занятии, поддерживать атмосферу доброжелательности.
- Должна быть выбрана оптимальная степень сложности материала (он не должен быть слишком лёгким и слишком сложным). Ребёнок должен справиться с ним при наличии усилий и некоторой помощи взрослого. Только в этом случае будет достигаться развивающий эффект.
- Нужны чёткие и ясные указания относительно последовательности выполнения действий: прочитать, ответить на вопросы, выполнить задания или упражнения, заполнить таблицу, рассмотреть иллюстрацию и пр. Инструкция должна быть короткой.
- Нужно предусмотреть различные виды помощи: стимулирующую, направляющую, разъясняющую, обучающую.
- Материал должен быть ограничен по объёму. Необходимо многократное закрепление пройденного материала на предметно-практическом уровне. Должны применяться разнообразные формы закрепления.
- Необходима чёткая структурированность информации, выделение главных мыслей.
- Целесообразно использование наглядных изображений. Использование конкретных примеров способствует конкретизации теоретического материала. Особенно выразительными являются примеры, апеллирующие к личному опыту обучающегося, его наблюдениям.
- Рекомендуется более медленный темп обучения. Возможно уменьшение объёма заданий.
- Необходима организация внимания детей. Важна смена видов деятельности, организация динамических пауз. Увлечённость и положительный настрой способствуют сохранению работоспособности, отодвигают утомление.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Особенности высших психических функций при различных нарушениях речи

<i>Вид речевого нарушения</i>	<i>Психическая функция</i>	<i>Особенности психической функции</i>	<i>Механизмы нарушения психической функции</i>
Заикание	Внимание	Внимание характеризуется поверхностностью, истощаемостью, трудностями концентрации и переключения.	Нарушение темпо-ритмической организации речи обусловлено судорожным состоянием мышц речевого аппарата
	Память	В памяти сохраняются представления о речевых запинках и о том, что связано с ними первоначально.	Особенности памяти при заикании обусловлены наличием феномена фиксированности на своем дефекте.
	Мышление	В процессе осмысления дефектной речи при заикании задействованы все основные виды мышления от наглядно-действенного до абстрактно-логического. Происходит формирование умозаключений заикающегося о себе как о носителе дефекта.	Особенности мышления обусловлены наличием феномена фиксированности на своем дефекте.
	Воображение	Воображение как одна из форм мышления при заикании формирует образы предстоящих речевых ситуаций, предвидение своих речевых запинок, ожидание их в определенной ситуации или видах речевой деятельности.	Особенности воображения обусловлены наличием феномена фиксированности на своем дефекте.
Моторная алалия	Речь	Несформированность языковых операций процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций. Недоразвитие речи носит системный характер.	При афферентной алалии механизм нарушения речи сводится к кинестетической апраксии, при эфферентной — к кинетической апраксии (по аналогии с афазией).
	Память	Сужение объема, быстрое угасание возникших следов, ограниченность удержания словесных раздражителей. Особенно страдает вербальная память.	
	Мышление	Бедность логических операций, снижение способности к символизации, обобщению и абстракции	
	Внимание	Отмечается недоразвитие внимания, особенно страдает его произвольность	
Сенсорная алалия	Речь	Нарушение понимания речи	Недостаточность работы речеслухового анализатора при преимущественном поражении височной доли доминантного полушария. Отмечается недостаточность анализа и синтеза звуковых раздражителей, поступающих в кору головного мозга.

	Внимание	Отмечаются трудности включения, переключения и распределения внимания, повышенная отвлекаемость, истощаемость, прерывистость, колебания слухового внимания	
	Слуховое восприятие	Отмечается замедленность слухового восприятия. Ребёнок не сразу воспринимает звук, обращённую к нему речь. Не отличают ошибочно сказанное от правильного варианта.	
Фонетико-фонематическое недоразвитие	Внимание	Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения.	Дефекты восприятия и произношения фонем (звуков).
	Память	При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.	
	Мышление	Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления; с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.	
Дизартрия	Речь	Нарушение произносительной и просодической стороны речи. В лёгких случаях имеются отдельные искажения звуков, «смазанная» речь, в более тяжёлых – наблюдаются искажения, замены и пропуски звуков, страдает темп, выразительность, модуляция, в целом произношение становится невнятным.	Недостаточность иннервации речевого аппарата, возникающая в результате поражений заднелобных и подкорковых отделов мозга. Нарушения звукопроизношения при дизартрии возникают в результате поражения различных структур мозга, необходимых для управления двигательным механизмом речи
Акустико-фонематическая дислалия	Слуховое восприятие	Ребёнок не опознаёт тот или иной акустический признак сложного звука, по которому одна фонема противопоставлена другой, в связи с чем звук узнаётся неправильно.	Несформированность функции слухового различения фонем близких по акустическому подобию.
Артикуляторно-фонематическая дислалия	Слуховое восприятие	Замены смещения осуществляются на основе артикуляционной близости звуков, различающихся по одному из признаков.	Несформированность фонематического восприятия
Афферентная моторная афазия	Речь	Нарушение произнесения отдельных звуков. Больной затрудняется в артикуляции, особенно так называемых гомоганных звуков, сходных по месту (например, переднеязычные: «т», «д», «л», «н») либо по способу (щелевые: «ш», «з», «щ», «х») образования. Нарушаются все виды устной речи (автоматизированная, спонтанная, повторная, название), а также письменная речь (чтение и письмо).	Повреждение постцентральных отделов доминантного полушария большого мозга, обеспечивающих кинестетическую основу движений артикуляторного аппарата.
Динамическая моторная афазия	Речь	Нарушение активной продуктивной речи. При этом репродуктивная речь (повторная, автоматизированная) сохранена. Больной не может активно	Поражения префронтальных отделов, области, находящейся впереди от зоны Брока. В основе этой формы афазии

		высказать мысль, задать вопрос. При этом он хорошо артикулирует все звуки, повторяя отдельные слова и предложения, правильно отвечает на вопросы.	лежит нарушение внутренней речи, основными функциями которой являются программирование и структурирование предложения.
Эфферентная моторная афазия	Речь	Нарушается кинетика речевого процесса вследствие трудностей переключения, расстройств механизмов речи – персеверации (повторения слов и фраз). Произносятся хорошо отдельные речевые звуки, больной затрудняется в произнесении серии звуков либо фразы. Отмечается й телеграфный стиль: речь состоит в основном из существительных, содержит очень мало глаголов.	Повреждение нижних отделов премоторной зоны, области Брока, полей 44 и 45.
	Мышление	Умственные операции замедленны, фрагментарны. Больные с трудом понимают условия задачи, им трудно переключаться в процессе ее решения с одного звена на другое (происходит застревание на отдельных операциях).	
Сенсорная афазия	Слуховой гнозис	Элементарное восприятие слуха у больного сохранено, а фонематическое нарушено.	Сенсорная афазия возникает при поражении коры левой височной доли (средние и задние отделы верхней височной извилины - зона Вернике или поле 22 по Бродману).
	Мышление	Особенности мышления связаны с трудностями восприятия формулировки задачи, с сохранением её в памяти.	
Лобная динамическая афазия	Интеллект	Интеллектуальная недостаточность. Больные не в состоянии анализировать даже элементарные задачи, выделять существенные связи. Отсутствует мотив интеллектуальной деятельности, общая цель решения задачи.	Поражение областей лобной доли левого полушария, расположенных спереди от зоны Брока.
Общее недоразвитие речи	Мышление	Дети отстают в развитии словесно-логического мышления. С трудом овладевают мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением. Для многих детей характерна ригидность мышления. Испытывают трудности в понимании смысла сюжета, при составлении цепи сюжетных картин, не могут выявить временные, причинно-следственные связи.	Нарушения в периферическом или в центральном отделе анализатора речи. Сложности формирования всех компонентов речевой системы, связанные как с фонетической стороной речи, так и со смысловой и синтаксической.
	Воображение	Дети с ОНР по уровню продуктивной деятельности воображения отстают от нормально развивающихся сверстников: для них характерна быстрая истощаемость процессов воображения; отмечаются использование штампов в работе, однообразность.	
	Внимание	Внимание истощаемое, отвлекаемое; продуктивность снижена; трудности при планировании своих действий и распределением внимания между речью и практическим действием; все виды контроля за деятельностью часто являются несформированными или значительно нарушенными.	

	Память	Заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания. Отмечаются: слабость удержания речевых сигналов и точность воспроизведения, высокую тормозимость слухоречевых следов, низкий уровень развития произвольности и контроля слуховой памяти, нарушения узнавания слов, предъявляемых на слух, плохая тренируемость на речевые стимулы, медленная ориентировка в условиях задачи.	Носителями памяти человека являются миллиарды нейронов и бесконечное множество связей, синапсов между ними. Память – это некая последовательность событий на молекулярном уровне. Главная роль в образовании кратковременной памяти отводится лобным долям. Височные доли коры являются самыми ответственными «архивариусами» долговременной памяти
	Восприятие	При зрительном опознании предмета в усложнённых условиях дети воспринимают образ предмета с определёнными трудностями, допускают отдельные ошибки в опознании. Низкий уровень развития буквенного гнозиса: дети с трудом дифференцируют нормальное и зеркальное написание букв, не узнают буквы, наложенные друг на друга, обнаруживают трудности в назывании и сравнении сходных графически букв. Затрудняются в дифференциации понятий «справа-слева», слабо ориентируются в собственном теле.	

Приёмы и материалы для коррекции личности и межличностных отношений на логопедических занятиях

Психокоррекционная работа по коррекции личности и межличностных отношений у детей с речевой патологией предусматривает поэтапную и последовательную работу по каждому личностному компоненту и структурному элементу коммуникативной деятельности.

Этапы	Цели и задачи	Приёмы и материалы
I этап	Установление контакта, доверительных отношений; мотивация на предстоящую деятельность. Создаётся установка на активный психокоррекционный процесс, задействуются соответствующие мотивационные механизмы, развиваются социальные эмоции детей. Важно снизить эмоциональное напряжение; создать положительное эмоциональное настроение и атмосферу принятия каждого ребёнка; развить способности понимать эмоциональное состояние другого и умение выразить свое; уменьшить тревожность; воспитать уверенность в себе.	Соблюдение здоровьесберегающих приёмов: создание положительного эмоционального фона, эмоционального контакта логопеда с детьми; учёт индивидуальных эмоционально-личностных и поведенческих особенностей каждого ребёнка; интересная и разнообразная форма организации занятий; смена ситуации занятия для поддержания внимания ребёнка; сочетание приёмов работы, которые не приводят ребёнка к утомлению; оказание логопедом необходимой меры помощи при необходимости; обеспечение ребёнку ощущения успеха; избегание негативных оценок в адрес ребёнка (если он что-то научился делать хорошо, то постепенно научится и всему остальному).

II этап	Формирование социального доверия, обучение умению самостоятельно решать проблемы, развитие навыков общения со сверстниками и взрослыми. На этом этапе важно корректировать поведение с помощью ролевых игр; учить распознавать эмоции по внешним сигналам; прививать новые адекватные формы поведения; учить самостоятельно принимать верные решения; учить осознавать своё поведение; Необходимо предоставить детям возможность сопоставить своё поведение с поведением сверстников, проявить себя, понять себя и другого, осознать правила общения, что приведёт к усвоению новых способов действий и произвольному регулированию в соответствии с поставленной учебной задачей.	Применение психологических и психопрофилактических средств и методов, включающих в себя психогимнастику, игры и упражнения на развитие эмоциональной и личностной сферы, на обучение конструктивным способам коммуникативного поведения, тренинги на устранение отрицательных эмоций и снятия невротических состояний, музыкотерапию (музыкальное сопровождение педагогического процесса), релаксационные упражнения и этюды, подвижные и сюжетно-ролевые игры, создание благоприятного психологического климата с преобладанием положительных эмоций, обучение детей приёмам мышечного расслабления. Для коррекции негативных тенденций социально-эмоционального развития детей с нарушениями речи необходимо решение таких задач, как: развитие гибкости поведения, способности адекватного реагирования на различные жизненные ситуации; формирование установки «Я – хороший, ты – хороший»; формирование способности эмоциональной саморегуляции; овладение ребёнком «языком» эмоций, формирование соответствующих вербальных обозначений эмоций и эмоциональных состояний. Развитие эмоциональной сферы осуществляется через формирование у ребёнка представления о языке эмоций; знания о средствах выражения различных эмоциональных состояний; понимания ребёнком эмоциональной окраски слова; умения регулировать свои отрицательные эмоции. Развитие коммуникативных способностей происходит посредством обучения этически ценным формам и способам поведения; формирования конструктивных способов поведения в конфликтных ситуациях; раскрытия внутреннего мира ребёнка; обеспечения чувства психологической защищённости. Знакомство с моральными чертами характера предполагает формирование нравственного поведения в повседневной жизни; формирование положительных черт характера; преодоление негативных проявлений. Преодоление тревожности у детей с
-----------------------	---	--

		нарушениями речи включает формирование вербальных и невербальных средств общения, формирование конструктивных способов поведения в трудных ситуациях, формирование элементарных навыков саморегуляции.
III этап	Закрепление навыков произвольной регуляции поведения, а также навыков «кооперативно-соревновательного» общения со сверстниками и контекстного общения со взрослыми.	Включение в занятия элементов тренинговых упражнений, направленных на формирование адекватной самооценки у детей с нарушениями речи, развитие осознания детьми собственного тела, повышение уверенности в себе, оптимизация «Я-концепции» и уровня притязаний; развивать чувство эмпатии, умение выражать свои эмоциональные состояния; развивать групповую сплочённость; развивать коммуникативные навыки; развивать словарь детей, отражающий качества характера и внешности; использование словесных и подвижных игр, этюдов на выражение базовых эмоций и чувств; рисование (тематическое и свободное); беседы; проблемные ситуации; использование ролевых и театрализованных игр, этюдов на материале известных сказок; организация ролевых игр, где представлены конфликтные ситуации взрослый – ребенок, ребёнок–ребёнокпоследующим обсуждением; обучение детей приёмам саморегуляции; использование «лечебной игры» и куклотерапии как эффективных способов нивелирования негативной эмоционально-личностной и поведенческой симптоматики.

Коррекционно-развивающие занятия по развитию общения со сверстниками и взрослыми выполняют компенсаторную функцию, восстанавливая позитивность отношений с окружающим миром, снижая тревожность и эмоциональное напряжение в общении.

Методические рекомендации по применению различных приёмов с детьми с различной речевой патологией

Речевая патология	Рекомендации
Заикание	- Не показывайте ребёнку, что вы обеспокоены тем, как он говорит. Не произносите при нём слово «заикание». - Привыкайте говорить с ребёнком неторопливо, негромким, спокойным голосом. Избегайте повышенных тонов и тем более взрывных интонаций, резких жестов. - Не просите говорить ребёнка медленно, или более понятно. Не допускайте фиксации ребёнка на дефекте речи. - Будьте терпеливы, доброжелательны, чаще хвалите ребёнка.

	■ Наблюдайте за ребёнком: в каких ситуациях он говорит без запинок, в каких – начинает заикаться. Постарайтесь оградить малыша от психотравмирующих факторов, (возможно, на него негативно влияют определённые занятия, игры или даже присутствие конкретных людей из вашего окружения – быстроговорящих, нервных...). ■ Избегайте волнующих, эмоциональных ситуаций (даже если это положительные ситуации, в которых ребёнок очень бурно радуется). ■ Помните, что ребёнок подражает вашей речи. Говорите не торопясь, по слогам, протяжно, простыми фразами, ■ Не ругайте, не критикуйте ребёнка. Старайтесь организовать его день так, чтобы вам не приходилось его торопить, одёргивать. ■ Занимайтесь с ребёнком успокаивающими играми: рисуйте, лепите, стройте из песка. ■ Заикающимся детям полезны занятия музыкой, пением, танцами. Они помогают вырабатывать чувство ритма, снимают напряжение, помогают испытывать чувство покоя и радости. ■ Из видов спорта выбирайте те, которые снимают напряжение, вызывают ритмичное дыхание (плавание, теннис), не возбуждают (командные игры, состязания). ■ Постарайтесь сблизить заикающегося дошкольника с наиболее уравновешенными, хорошо говорящими детьми, чтобы, подражая им, он учился говорить выразительно и плавно. ■ Проявите к заикающемуся малышу максимум внимания, чуткости, наладьте с ним контакт, следите, чтобы его не дразнили другие дети, не шумели при ответах. ■ Не вовлекайте заикающихся детей в игры, которые возбуждают и требуют от участников индивидуальных речевых выступлений. Вместе с тем им полезно участвовать в хоровых и других играх, требующих хоровых ответов. ■ Не спрашивайте заикающегося ребёнка первым на занятиях. Лучше спросите после ребёнка, который хорошо ответил. ■ Помогите заикающемуся произнести слово (фразу) или отвлеките его внимание другим вопросом, не дав возможности говорить с запинками. ■ Не подчеркивайте недостатки речи, а, наоборот, вселяйте уверенность в свои силы, здоровый взгляд на дефект речи, желание избавиться от него. ■ По возможности спрашивайте заикающегося всегда, когда он поднимет руку или проявит желание отвечать.
Общее недоразвитие речи	■ Стоит помнить о том, что любая задача легче, если её решение осуществляется на эмоциональном подъёме. Ребёнок должен быть отдохнувшим, выспавшимся и в хорошем настроении. Не следует заставлять ребёнка заниматься, это может вызвать негативный настрой к логопедическим занятиям в целом. ■ Занятия должны осуществляться регулярно, ребёнок должен осознавать, что эта работа необходима, но организация занятий не должна иметь принудительный характер и превращаться в дополнительные уроки. ■ Стоит обратить внимание на выбор места занятия. Это необязательно стандартная форма, когда ребёнок садится за стол и выполняет задания. Лучше выбрать место удобнее и психологически комфортнее для ребёнка, например, можно разместиться на ковре. ■ Стоит ликвидировать все отвлекающие факторы и создать спокойную атмосферу. Некоторые виды работы можно осуществлять во время прогулки. В основном это различные игры, направленные на развитие

	речи детей. ■ Занятия не должны быть продолжительными и утомлять ребёнка. Если ребёнок устал, лучше дробить задания и выполнять их в несколько подходов. Не стоит утомлять ребёнка и заставлять доделывать задания, если он устал. ■ Занятия должны включать игровые виды деятельности, кроме того, следует чередовать виды работ. Например, если выполнялись задания по коррекции звуко-произносительной стороны речи, стоит их разнообразить игрой, направленной на обогащение словаря ребёнка. Кроме того, не лишними будут задания на развитие внимания, памяти, мышления. ■ При выполнении задания обязательно должен присутствовать наглядный материал. Если используются иллюстрации, необходимо, чтобы они были цветными. Если же в тетради ребёнка присутствуют чёрно-белые картинки, их следует раскрасить. ■ При работе над звуко-произносительными навыками следует помнить, что мало научить ребёнка правильно выговаривать тот или иной звук. Много сил требуется для того, чтобы автоматизировать его, ввести в речь ребёнка. Поэтому, необходимо регулярно напоминать ребёнку, чтобы он правильно произносил звуки, которые уже знает. При искажённом произнесении пройденных звуков стоит акцентировать внимание ребёнка на ошибке и попросить повторить его. ■ Одним из основных факторов успешной работы является похвала и поощрение. Ребёнка стоит хвалить не только за результат, но и за старание. Тем не менее, важно найти «золотую середину» и не перехваливать малыша. Ребенок должен понимать, что он должен постараться и хорошо позаниматься, чтобы получить одобрение. ■ Занятия должны, по возможности, проходить в одно и то же время. И если время занятий будет периодически переноситься, то учебный настрой у ребёнка пройдёт. И в следующий раз ребёнка будет сложно уговорить заниматься.
Дислексия и дисграфия	■ Для успешной работы необходимо держать тесную связь с логопедом, психологом, дефектологом и врачом-неврологом. ■ Логопедические занятия обычно проводятся по определённой системе: используются различные речевые игры, разрезные азбуки. Ребёнок должен усвоить, как произносятся определённые звуки и какой букве на письме этот звук соответствует. Обычно используются противопоставления: чем отличается твёрдое произношение от мягкого, глухое от звонкого. Упражнения включают повторения слов, подбор слов на заданный звук, слог, звукобуквенный и слоговой анализ и синтез слов, диктанты. Суть занятий - тренировка речевого слуха и буквенного зрения. ■ Неплохо обратиться к неврологу: он может помочь логопедическим занятиям, порекомендовав определенные стимулирующие, улучшающие память и обмен веществ мозга препараты. ■ На всём протяжении специальных занятий ребёнку необходим режим благоприятствования. Ребёнок должен периодически испытывать хоть маленький, но успех. ■ Помните, что нельзя давать упражнения, в которых текст написан с ошибками (надлежащими исправлению). ■ Подход «больше читать и писать» успеха не принесёт. Лучше меньше, но качественнее. На первых этапах должно быть больше работы с устной

	речью: упражнения на развитие фонематического восприятия, звуковой анализ слова. ■ Не хвалите ребёнка за небольшие успехи, лучше не ругайте и не огорчайтесь, если у ребёнка что-то не получается. Очень важно не показывать ребёнку свою эмоциональную вовлечённость: не злиться, не раздражаться и не радоваться слишком бурно. Лучше гармоничное состояние спокойствия и уверенности в успехе - оно гораздо лучше будет способствовать положительным результатам.
--	---

Использование интерактивной песочницы в коррекционной работе с безречевыми детьми

В настоящее время выделяется многочисленная группа безречевых детей, неспособных пользоваться средствами языка. В неё входят дети с моторной и сенсорной алалией, анатрией (тяжёлой степенью дизартрии), с различными задержками психоречевого развития, в т.ч. ранним детским аутизмом, интеллектуальной недостаточностью, детским церебральным параличом, нарушением слуха. Кроме того, у безречевых детей нередко отмечается неврологическая симптоматика - перинатальная энцефалопатия, ММД, синдромы гипо- и гипервозбудимости, гипертензионно-гидроцефальный синдром и церебрастенический синдром. Тот уровень речи, который есть у этих детей – вокализации, звукоподражания и звукокомплексы, эмоциональные восклицания, даже отдельные нечётко произносимые обиходные слова – не может служить для полноценного общения.

Коррекционная работа с неговорящими детьми предусматривает воздействие как на речевую деятельность, так и на невербальные психические процессы. Организация деятельности осуществляется с учётом уровня развития, на котором находится ребёнок к моменту начала обучения.

В работе с безречевыми детьми крайне важно не упустить ранний, сенситивный период для развития компенсаторных возможностей. Основными целями коррекционной работы с безречевыми детьми на начальных этапах являются: развитие речевой инициативы, создание мотивации к речевой деятельности одновременно с обогащением внутреннего и внешнего лексикона; формирование у ребёнка способности к созданию внутреннего плана, программы высказывания (по началу — примитивного). [14]

Специфика безречия исключает стандартный подход, каждый случай требует индивидуального подбора методов и приёмов работы и их оптимального сочетания. Одним из перспективных ресурсов коррекционно-развивающей работы с безречевыми детьми, доказавших свою эффективность на практике, выступает песочная терапия.

Алгоритм работы с безречевыми детьми посредством использования интерактивной песочницы

Направления	Игровые приёмы
Установление зрительного и эмоционального контакта	Первоначальная работа по созданию эмоционального общения со взрослым должна осуществляться индивидуально. ■ «Зона комфорта» Педагог предоставляет возможность ребёнку освоиться в новой обстановке, самому определить место для коммуникации в пространстве игровой комнаты. Взрослый должен с помощью голоса, улыбки и игровых жестов создать безопасную зону для ребёнка. Следует помнить, что ребёнка могут спугнуть громкий голос, резкие движения, пристальный взгляд, излишняя активность и суетливость взрослого.

	Необходимо выяснить, как ребёнок хочет, чтобы его называли, как его зовут дома. Привлечь внимание ребёнка к новой игрушке («Посмотри, какую игрушку я принесла, тебе она нравится? Хочешь поиграть?»). ■ «Правильная дистанция» Педагогу важно правильно определить и занять пространственную дистанцию, которая была бы комфортной для ребёнка на первоначальном этапе общения. Постараться встретиться взглядом с ребёнком и удержать его (исключение – дети-аутисты). ■ «Позиция равного партнёрства» В общении взрослый занимает позицию равного партнёра («Я не умею строить башню из кубиков. – Научи меня. - Покажи»). ■ «Параллельный контакт» Если ребёнок не сразу идёт на контакт, педагог может предоставить ему возможность освоиться, поиграть, а сам в это время может заняться какой-либо интересной деятельностью рядом, якобы «не обращая» внимание на ребёнка. Происходит условно-пассивное взаимодействие. Через какое-то время можно обратиться к ребёнку: «Хочешь тоже поиграть?». ■ «Маленькие комплименты» В начале знакомства можно обратить внимание на внешний вид ребёнка («Какое у тебя красивое платье!»). На начальном этапе общения можно выделить «сильные» стороны ребёнка и отметить это в словесной форме. ■ «Диалог от имени игрушки» Установлению контакта с ребёнком способствует выстраивание диалога от имени игрушки с изменением голоса, использование разных видов театра, когда одна игрушка (персонаж) у взрослого, а другая - у ребёнка («Кем ты будешь? Давай я буду Мишкой, а ты Машенькой»). ■ Анти-стресс Суть состоит в том, чтобы локализовать, заблокировать состояние обиды, разочарования, неуверенности в своих силах; переломить состояние психологического напряжения для вхождения в эмоциональный контакт. ■ Психологическое поглаживание Даёт ребёнку ощущение комфорта, снимает психологические зажимы, делает открытым для продуктивного взаимодействия, мотивирует на успех. Ребёнку крайне важно ощущать, что он любим, что его принимают. Психологическое поглаживание может выглядеть так: «Я рада тебя видеть!», «У тебя прекрасно получилось!». Психологическое поглаживание должно сопровождаться позой интереса, доброжелательной улыбкой. ■ «Предметы-контактёры» При первичном контакте эффективны так называемые «предметы-контактёры»: мячик, мыльные пузыри, перчаточные куклы, бумажная трубочка, в которую можно смотреть с двух сторон; платок, который можно использовать как ширму и поиграть с ребёнком в прятки; свистульки, игрушки-вертушки и другие.
Создание положительной мотивации на	■ «Поймите мотивацию!» Если правильно определить, что мотивирует ребёнка, то это обязательно приведёт к повышению интереса и внимания.

предстоящую деятельность	■ «Снижение тревожности» Чтобы снизить тревожность ребёнка в момент общения педагог употребляет в речи фразы: «Ничего страшного...», «Если что-то не будет получаться, я тебе помогу», «Ты ещё только учишься...», «У тебя всё получится!», «Это совсем не трудно...». ■ Предметно-действенная мотивация Внедрение в процесс какого-либо предмета или игрушки, которые могут вызвать интерес, удивление, заключать в себе загадку: письмо, сказочный персонаж, волшебная корзина, коробочка с секретом. ■ Словесная мотивация Заинтересовать детей можно поставленной проблемой, просьбой, использованием приёма соревнования. ■ Наглядное подкрепление Наглядность - это почти всегда успех! Цветные, красочные картины, рисунки, плакаты только стимулируют детей к деятельности. ■ Использование интересного персонажа Появление игрового персонажа удивляет и увлекает детей, вызывает стремление помочь ему, выручить, выполнить его поручение или просьбу. Важно! Игровых персонажей не должно быть много. ■ «Педагогическая экспрессия» Эмоциональность и выразительность поведения педагога мобилизует дошкольников, побуждает их к действиям, активизирует их познавательную активность. ■ Яркость предлагаемого образа Игрушка или игровой пособие должны быть привлекательными, красивыми, эстетичными, вызывающими эмоциональный отклик. ■ Новизна Незнакомый предмет всегда привлекает внимание детей – в них просыпаются маленькие исследователи. ■ «Иллюзия альтернативы» Предоставьте ребёнку выбор деятельности: «Сначала построим из кубиков домик или порисуем?» ■ «Изыюминка занятия» Педагог должен продумать «изыюминку» занятия (не забывайте, что познание начинается с удивления!). ■ «Волшебные» фразы Всегда хорошо работают «волшебные» фразы: <i>Раз, два, три, четыре, пять- Начинаем колдовать! Наши дети изменились- И в зверюшек превратились!</i> ■ «Фразы-мотиваторы» Используйте фразы, стимулирующие ребёнка на деятельность («Без труда не выловишь и рыбку из пруда», «Глаза боятся, а руки делают», «Любишь
--	--

кататься – люби и саночки возить», «Без труда успеха не добиться никогда», «Без труда нет добра»).

■ **«Поисковая деятельность»**

Организация, при которой ребёнок вовлекается в процесс самостоятельного поиска и открытия новых знаний, решает задачи проблемного характера. Следует постоянно менять форму вопросов, заданий, стимулировать поисковую деятельность детей, создавая атмосферу напряжённой работы.

■ **«Ритуализация учебного процесса»**

Дети по своей природе ритуальны. Они любят свою чашечку, своё место за столом и т.д. Поэтому вводя в образовательный процесс чётко заведённые ритуалы, мы не тратим лишнее время и усилия на организацию и дисциплину.

Многократность повторения ритуала делает его привычным, привычное становится легкоисполняемым, легкоисполняемое – приятным, приятное становится любимым.

■ **Сюрпризный момент, «поощрялки»**

В качестве похвалы в конце занятий раздайте детям флажочки, фишки, какие-нибудь интересные карточки, стикеры, сюрпризы. Но хвалить ребёнка нужно справедливо – постарайтесь выделить и отметить «заслуги» каждого ребёнка.

■ **Проблема**

Заинтересовать детей можно поставленной проблемой и призывом взрослого к её решению.

■ **Разнообразие**

Поддержанию мотивации и профилактике утомления на занятии способствует разнообразие интеллектуальных и практических действий, частая смена видов деятельности.

■ **Помощница-игра**

В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности детей является игра. Поэтому без неё обучение будет просто нулевое, то есть неинтересное для ребёнка. Различные игровые моменты должны присутствовать на протяжении всего занятия.

■ **Усиление мотива**

На предварительном этапе деятельности педагог может усилить мотивацию аргументами, вызывающими желание детей действовать. Например: «Нам это нужно для того, чтобы...», «Это очень важно, так как...» и др.

■ **«Справедливая похвала»**

Педагог должен адекватно оценивать работу ребёнка. Если дошкольник старается, то его мотивацию можно повысить положительной вербальной или невербальной оценкой.

Не надо каждый раз хвалить за выполненную простую работу. Похвала должна зависеть от степени вклада ребёнка в деятельность. Неоправданная похвала может убавлять человека, обидеть окружающих, если они сделали такую же работу, но остались незамеченными.

■ **Нестандартное начало**

Надолго «зарядить» ребёнка мотивацией способно нестандартное,

необычное начало занятия. Оригинальный заход, используемый педагогом, сможет вызвать у детей удивление, изумление, восторг - реакцию, которая повысит внимание дошкольников и побудит к активной деятельности.

■

«Привлекательная цель»

Педагогу необходимо продумать и правильно выбрать цель, которая была бы для ребёнка простой, понятной и, в то же время, привлекательной. Увлекательная установка простимулирует ребёнка и он с желанием выполнит то учебное действие, которое запланировал педагог.

■

«Удивляй»

Формула: педагог находит в предлагаемой деятельности такой угол зрения, при котором даже обыденное становится удивительным.

■

«Отсроченная отгадка»

В начале занятия педагог задаёт детям загадку, отгадка к которой будет открыта в процессе деятельности по изучению нового материала.

■

Коммуникативная атака

Смысл этого приёма заключается в том, чтобы на начальном этапе взаимодействия с детьми целиком «захватить» детскую аудиторию, завладеть их вниманием: увлечь, мобилизовать, собрать, т.е. моментально включить детей в деятельность.

■

Авансирование

Приём заключается в том, что педагог изначально чуть завышает планку своего мнения о ребёнке и оглашает достоинства, которые ещё не успел проявить человек. Воспитатель говорит ребёнку: «Это задание будет несложным для тебя, ведь ты уже умеешь...», «Ты всегда работаешь хорошо: трудишься и стараешься», «У тебя, такого умного (сильного), непременно получится...».

■

Скрытая инструкция

Скрытая инструкция – это завуалированная помощь ребёнку, мотивирующая на достижение положительного результата деятельности. Скрытая инструкция может выглядеть так: «Ты помнишь, конечно, что лучше начать с...», «Обычно удобнее приступить с...», «Здесь, вероятно, главное...», «Один мальчик, который был у меня на занятии, придумал... (такой-то способ)». Педагог в данном случае ненавязчиво подсказывает конкретные шаги, вариант дальнейшего поведения, оставляя при этом окончательный выбор стратегии за ребёнком.

■

«Дорисовывание ребёнка»

Педагог приписывает ребёнку какие-то качества, которыми тот либо совсем не владеет, либо владеет слабо. Тем самым взрослый мотивирует и стимулирует ребёнка соответствовать тому образу, который он «нарисовал». Формула: «Чтобы сделать ребёнка таким-то, нужно обращаться с ним так, как будто он уже такой».

■

Персональная исключительность

Данная операция возлагает ответственность, мобилизуя ребёнка («Только ты и мог бы...»; «Именно на тебя у нас большая надежда», «Олег, только ты можешь понятно объяснить детям правила этой игры», «Оля, я могу обратиться с этой просьбой только к тебе...»).

	■ Высокая оценка детали Оценивание должно быть не только детальное, но и целостное: «Особенно удалось тебе...», «Больше всего мне нравится, как ты...», «Ты прекрасно сумел справиться с ...». Этот приём помогает ребёнку эмоционально пережить успех не результата в целом, а какой-то его отдельной детали. Однако оценка должна быть искренней, потому что дети остро реагируют на фальшь. ■ Мобилизация активности или педагогическое внушение Педагогическое внушение – интонационно насыщенный, мимически оформленный способ убеждения воспитанника в большой вере в него. Этот элемент целиком зависит от педагогической техники, меры её развитости у конкретного педагога. ■ Маленький успех Главный смысл деятельности педагога состоит в том, чтобы создать ребёнку ситуацию успеха в деятельности и дать ему возможность пережить радость достижения, осознать свои способности, поверить в себя. Ситуация успеха повышает мотивацию, стимулирует к высокой результативности труда, позволяет ребёнку почувствовать удовлетворение от деятельности, нивелирует проявления тревожности и неуверенности, повышает самооценку. ■ «Даю шанс» Речь идет о заранее подготовленной педагогом ситуации, при которой ребёнок получает возможность неожиданно, может быть, впервые, раскрыть для самого себя собственные возможности, способности. Подобную ситуацию взрослый может и не готовить специально, но его педагогический дар проявится в том, что он этот момент не упустит, правильно его оценит; сумеет как-то материализовать. ■ «Неожиданная радость» Этот приём заключается в том, что педагог заранее планирует возникновение ситуации «неожиданной радости» для ребёнка, т.е. создаёт определённые условия образовательной деятельности, при которых дошкольник может достигнуть «недостигнутого». При этом ребёнок должен быть убежден, что успехом он обязан, прежде всего, самому себе, помощь педагога должна быть скрытной, иначе радость успеха может померкнуть. «Я смог! Я смогу!» - это главное для ребёнка.
Снятие эмоционального и мышечного напряжения	■ По очереди делать отпечатки кистей рук: внутренней и верхней стороны; ■ скользить ладонями по поверхности песка, выполняя зигзагообразные и круговые движения (машинка, змейка, санки и т.д.); ■ выполнить те же действия, поставив ладонь на ребро; ■ пройти по проложенным трассам, оставляя на них свои следы; ■ создать отпечатки ладоней, кулачков, ребрами ладоней всевозможные причудливые узоры на поверхности песка, попытаться найти сходство узоров с объектами окружающего мира (солнышко, цветок, ёжик и т.д.); ■ пройти по поверхности песка отдельно каждым пальцем поочередно правой и левой руки, затем одновременно (только указательным пальцем, затем средним и т.д.); ■ группировать пальцы по два, три, четыре, пять и оставить на песке загадочные следы. Можно пофантазировать с ребёнком: чьи они? ■ поиграть на поверхности песка, как на клавиатуре пианино. При этом

	двигаются не только пальцы рук, но и кисти, совершая мелкие движения. ■ Положить ладони на песок, почувствовать полное расслабление пальцев; ■ погрузить пальцы в песок, сжимать и разжимать кулачки; ■ «поздороваться» с песком каждым пальчиком, кулачками; ■ поставить ладонь на ребро и удерживать в таком положении (песок помогает детям ровно держать ладони); ■ погрузить пальцы в песок, сжимать и разжимать поочередно, то мизинец, то большой палец на одной руке, на обеих руках одновременно; ■ погрузить пальцы в песок, и легкими движениями создавать «волны»; ■ погрузить пальцы в песок и попеременно чередовать упражнения для пальцев («ушки-рожки», «один пальчик-все пальчики»); ■ при выполнении заданий пальцами ведущей руки вторая рука обязательно погружена в песок; ■ делать самомассаж песком: перетирать его между пальцами, глубоко зарывать в песок руки. Упражнение «Весёлые ребята» Оборудование: песочница, таблички с надписями «Старт», «Финиш», разноцветные пластмассовые пробки (препятствия). Описание игры. Педагог говорит, что для того, чтобы наши пальчики могли красиво рисовать, лепить, мастерить, их надо тренировать. Ребёнку предлагается совместно со взрослым побегать наперегонки пальчиками. Бежать пальчики должны от таблички «Старт» до таблички «Финиш». В конце игры ребёнок получает приз. Упражнение «Картинка пальцами» Педагог предлагает ребёнку нарисовать пальчиком картину
Развитие тактильно-кинестетической чувствительности и мелкой моторики рук	
Развитие диафрагмального дыхания	Упражнение «Выровняй дорогу» От детской машинки педагог проводит неглубокую канавку в песке, ребёнок воздушной струей выравнивает дорогу перед машинкой; Упражнение «Что под песком?» Картинка засыпается тонким слоем песка. Сдувая песок, ребёнок открывает изображение. Упражнение «Ямка» Ребенок, следуя правилам дыхания, через нос набирает воздух, надувая живот и медленно, плавно, долгой струей выдувает ямку в песке. Упражнение «Помоги зайцу» В песке делается три-четыре углубления - «следы», ведущие к игрушечному зайцу. Неподалёку располагается лиса. Необходимо «замести» все следы, чтобы лиса не обнаружила зайца. Упражнение «Дорожка» На песке расставляются две игрушки. Нужно длительной плавной струей образовать на песке дорожку от одной игрушки до другой. Упражнение «Секрет» В песок неглубоко закапывается игрушка или небольшой предмет. Необходимо сдуванием песка обнаружить спрятанное. Упражнение «Добрый великан» Из песка насыпается невысокая горка. Перед ней игрушка (слоник, черепаха и др.). Ребёнок, дуя на песочную гору, разрушает её, помогая

	герою продолжить свой путь. Упражнение «Путешествие» На песке легкие пластмассовые игрушки: ящерица, змейки, жуки. С помощью воздушной струи ребёнок передвигает фигурки до заданного места. Упражнение «Знакомые звуки» Педагог предлагает ребёнку поочерёдно вытаскивать из «волшебного мешочка» различные предметы, размещать их в песочнице и произносить соответствующие звуки: потянуть звуки «а-а-а-а» (девочка плачет), «у-у-у» (труба гудит), «ау» (заблудились дети), «и-и-и» (плачет мышонок), «уа» (плачет Ляля), «ой-ой-ой» (укусила оса) и т.д.
Артикуляционные упражнения	Упражнение «Лошадка» Щёлкать языком, одновременно пальцами ритмично, в такт щелчкам, «скакать по песку». Упражнение «Индюки» Языком быстро облизывать верхнюю губу со звуком «бл-бл-бл», пальцами в такт движениям языка двигать в толще песка. Упражнение «Качели» Языком ритмично двигать вверх-вниз, указательным пальцем ведущей руки в такт движениям языка двигать по песку в том же направлении. Упражнение «Часики» Языком ритмично двигать вправо-влево, указательным пальцем ведущей руки в такт движениям языка в том же направлении по песку. Упражнение «Накажи непослушный язычок» Губами ритмично шлепать по высунутому языку со звуком «п-п-п», ладонью ведущей руки легко похлопывать по песку.
Развитие фонематического слуха и восприятия	Упражнение «Спрячь ручки» Прятать руки в песок, услышав заданный звук. Упражнение «Где звучит?» Под толстым слоем песка спрятаны «звучащие» предметы, игрушки. Ребёнок находит их по издаваемым звукам. Упражнение «Что гремит?» Два или три вида различных круглых предметов (стеклянные и пластиковые бусинки, горох) разбросаны на песке. Ребёнку предлагается разложить их по коробочкам. Затем закрыть коробочки, погреметь ими и запомнить эти звуки. Далее ребёнок отворачивается, а педагог гремит одной коробочкой, и предлагает ребёнку угадать, какая коробочка гремела. Упражнение «Кто зовёт на помощь?» На песке наполовину спрятанные разложены игрушки, изображающие насекомых, животных, птиц. Педагог имитирует звукоподражание или предлагает послушать аудиозапись звуков и просит ребенка «помочь» тому, кто издает этот звук. Упражнение «Найди букву» (проводится при условии, если ребенок знает название букв). На песке наполовину спрятанные разложены буквы, педагог называет букву

	и просит ребёнка её найти. Упражнение «Два города» Под толстым слоем песка спрятаны предметы, игрушки или защищённые картинки с дифференцируемыми звуками. Ребёнок откапывает их и раскладывает на две группы. Упражнение «Мой город» Педагог предлагает ребёнку выбрать фигурки, в названии которых есть заданный звук, и построить город, используя эти фигурки.
Стимуляция речевой активности (при наличии у ребёнка отдельных звуков, слогов)	Упражнение «Горочка» Набрать в руку песок и произносить заданный звук (И, С, СЬ), насыпая горку. Упражнение «Дорожка» Произносить заданные слоги (па-па, та-та, топ-топ), «прошагивая» их пальчиком или легко отшлёпывая по песку ладошками. Упражнение «Кто спрятался» Педагог закапывает в песок игрушки, обозначающие животных, птиц. Далее просит ребёнка найти определённую игрушку и имитировать звукоподражание («ав», «му», «ко-ко» и т.д.; цепочка этих звукоподражаний удлиняется до 3-4 слогов: «ав-ав-ав» (подражает лаю собаки) или «ко-ко-ко» (подражает кудахтанью курицы)). Упражнение «Нарисуй букву» Педагог предлагает ребёнку объёмное изображение буквы, называя её, ребёнок повторяет и рисует (обводит) букву на песке. Упражнение «Волшебные камешки» Педагог предлагает ребёнку выложить из камешков дорожку к домику. Кладя камешек на песок, ребёнок за педагогом повторяет определённый звук (слог, слово). Упражнение «Собери бусы» Бусинки прячутся в песок. Педагог предлагает ребёнку найти бусинки, нанизать их на нитку, проговаривая определенный звук или слог (оп, у-у-у, и-и-и, ...). Упражнение «Театр на песке» Фигурки героев и атрибуты сказки расположены на песке. Педагог рассказывает сказку и предлагает ребёнку озвучить героев сказки, поучаствовать в действии (сказки: «Теремок», «Репка» и др.). Упражнение «Найди похожий» На песке лежат в ряд картинки, изображающие отдельные предметы. Такие же предметы спрятаны в песке. Педагог предлагает ребёнку найти предмет, назвать его и положить на необходимую картинку. Для игры необходимо подобрать предметы с коротким названием и знакомые ребёнку (лист, мяч, дом, ...). Это могут быть мелкие игрушки, изображающие животных, тогда ребёнку предлагается имитировать их звукоподражание.

Использование интерактивной песочницы в коррекционно-развивающем процессе приносит значимые образовательные эффекты:

- уменьшают невротические проявления у детей: повышенную тревожность, беспокойство при социальных контактах, боязливость в новых ситуациях, эмоциональную лабильность;
- усиливают желания ребенка узнать что-то новое, экспериментировать и работать самостоятельно;
- развивают тактильно-кинестетическую чувствительность, как основу ручного интеллекта;
- способствуют развитию познавательных функции (восприятия, внимания, памяти, мышления), а также речи, коммуникативных способностей и моторных функции;
- совершенствуют предметно-игровую деятельность, способствуют развитию сюжетно-ролевой игры.

Особые затруднения в установлении социальных контактов проявляют дети с расстройствами аутистического спектра (далее – с РАС). Эта категория дошкольников нуждается в постепенном вовлечении в коммуникацию и требуют особого, ювелирного подхода со стороны взрослых. На начальных этапах коррекционного процесса посредником между ребёнком и средой может выступать «интерактивная игрушка», особенно интерактивные технологии в сочетании с песком.

Домашние занятия с ребёнком с нарушением речи: вопросы и ответы

Проблема	Пути решения
Как мотивировать ребёнка выполнять инструкцию взрослого?	■ <i>Даём задания в интересной форме.</i> Учитывая то, что у дошкольников развито наглядно-образное мышление, им предлагается не просто сделать какое-то упражнение, а посчитать картинки фруктов или дорисовать по точкам сказочного персонажа. Используйте героев любимых мультфильмов, чтобы выполнить то или иное задание. ■ <i>Совмещаем разные виды деятельности.</i> В реальной жизни все виды деятельности так или иначе взаимосвязаны между собой, так почему бы не использовать такой же интегрированный подход и в обучении. Например, ребенку нравится рисовать, делать аппликации и различные поделки - отлично! - пусть малыш нарисует животных на своём рисунке, и это будет прекрасным поводом повторить и закрепить в речи звук «Ш» (коШка, мыШка, миШка, шиШка). При организации сюжетно-ролевых игр – закрепить и обогатить словарь детей по лексическим темам и т.д. ■ <i>Используем похвалу.</i> Авторитет взрослого человека, его оценки и суждения имеют очень и очень большое значение для дошкольников. Безусловно, не стоит говорить малышу неправду и хвалить его, если он и в самом деле выполнил задание плохо. Но и в этом случае постарайтесь указать ему на ошибки в мягкой форме, подсказывая ему нужное направление для их исправления. В то же время, если ребёнку действительно удалось самостоятельно выполнить артикуляционное упражнение или удачно скомбинировать цвета и предметы на собственном рисунке, не стесняйтесь похвалить его. При этом стоит не просто сказать «Ты молодец! Всё отлично!», но постараться упомянуть конкретные достижения ребёнка.

<i>Зачем выполнять «домашние задания», если ребёнок уже занимается с логопедом в детском саду?</i>	▪ Только тесный контакт в работе специалиста и родителей ребёнка может способствовать устранению речевых нарушений в дошкольном возрасте, а значит и дальнейшему полноценному школьному обучению. ▪ Используйте предложенный логопедом речевой материал, чтобы закрепить полученные на логопедических занятиях умения и навыки в свободном речевом общении – во время игр, прогулок, экскурсий, походов в магазин и т.д., то есть в повседневной жизни. ▪ Родителям нужно очень чётко понять свою роль в выполнении «домашних заданий». Избегайте две крайности: с одной стороны заставлять ребёнка делать их как школьника, абсолютно игнорируя рекомендации об игровой форме работы, развивая у него все предпосылки для будущей низкой учебной мотивации; с другой стороны относится к таким заданиям крайне небрежно, считая это чем-то необязательным и несерьёзным. Не выполняя такие задания сегодня, завтра вы не сможете потребовать от школьника собранности, самостоятельности, ответственности. ▪ Не делайте задания за детей. Ведь логопед наверняка увидит, что выполнено взрослым, а ребёнок честно скажет, что это сделала мама. Лучше не сделать вообще, чем учить ребёнка такому обману – потом это обернется против самих родителей. Помогайте ребёнку, но не делайте работу вместо него. Он ничему не научится, если не будет пробовать и ошибаться. Пусть криво наклеил или неровно нарисовал, зато сам.
<i>Что делать, если ребёнок отказывается выполнять задание?</i>	▪ Предложите ему роль учителя-логопеда, а себе роль ученика. Предложите ребёнку научить вас, как нужно выполнять это задание. Ненавязчиво, используя игровой сюжет, помогите ребёнку выполнить роль логопеда, если вы видите его неуверенность в успехе. Попробуйте выполнять задание «по очереди»: «Вот эту линию мы проведем вместе, а следующую ты сам. Теперь твоя очередь! Ой, как же у тебя красиво получилось. Я знаю, ты сможешь так же красиво выполнить задание и сам». ▪ Поощряйте своего ребёнка за хорошо выполненное «домашнее задание». Хвалите ребёнка, радуйтесь его результатам. ▪ Если вы выполняете все вышеперечисленные пункты, если малыш не болен, не голоден и достаточно выспался, значит, он просто проверяет «границы дозволенного». Мягко, но настойчиво добивайтесь выполнения работы. «Ой, смотри, как рукавички плачут и просят: «Дениска, нарисуй нам скорее верёвочки, а то мы потеряемся, и ручки у куколки замёрзнут...»
<i>Родители считают, что ребёнок слишком мал, чтобы выполнять такие задания</i>	▪ Важен не возраст, а период и качество занятий. Если вы не научили навыкам ребёнка в определённый возрастной период развития, то с каждым упущенным возрастным этапом, возникают трудности, прежде всего, для самого ребёнка. Важно не упустить формирование навыка на каждом возрастном этапе, так как именно в практической деятельности происходит накопление представлений и опыта. При своевременном обучении и воспитании – действия ребёнка приобретают осмысленный и качественный характер.

<i>Ребёнок испытывает затруднения при выполнении задания</i>	▪ В таких случаях родители не должны фиксировать внимание малыша на том, что не получается, надо подбодрить его и вернуть к более простому, уже отработанному материалу. Напомнить, что когда-то это уже получалось. Если рисунки задаются на дом, родители могут вместе с детьми перевести готовый рисунок из журнала через кальку или воспользоваться трафаретом. Простые рисунки взрослый рисует одновременно комментарием: рисуя дом, взрослый говорит: «Вот левая стена, вот правая стена, вот потолок, пол, крыша, окно, вот и нарисовали домик!» - такой приём способствует развитию у ребёнка внимания и повышает интерес. ▪ Консультируйтесь с логопедом, если видите, что ваш ребёнок испытывает затруднения с подготовкой домашних заданий.
<i>Ребенок тратит много времени на выполнения задания</i>	▪ Не надо делать всё и сразу. Ребёнок с речевыми расстройствами очень быстро утомляется. Это нам кажется, что всё легко и просто, а для него это сложная работа. Делайте перерыв, попейте чай, погуляйте. ▪ Нельзя переутомлять детей, они должны выполнять задания с удовольствием, поэтому срок работы по готовым домашним заданиям – не более 15 минут. ▪ За одно занятие не следует давать больше 2-5 упражнений (в зависимости от индивидуальных возможностей ребёнка), не следует торопить ребёнка во время выполнения заданий. ▪ Даже за незначительные успехи ребёнок должен слышать похвалу в свой адрес – это усилит его интерес к учебе, поможет быстрее преодолеть дефекты.
<i>Как правильно выполнять «домашние задания»?</i>	▪ Принуждать ребёнка заниматься нельзя! Занятия дают наибольший эффект, если они проводятся в игровой форме и интересны ребёнку. Это дошкольник и жизнь для него игра, а игра – это жизнь. И дома с детьми можно поиграть с пальчиками, с язычком, со словами; изображать обезьянок, помочь зайчику, ёжику и т.д. ▪ Подготовьте ребёнку удобное место для занятий, достаточно и правильно освещённое. ▪ Проверьте, правильно ли ваш ребёнок сидит, кладёт тетрадь, держит ручку или карандаш. ▪ Перед началом любой работы внимательно прочитайте задание, обсудите и проговорите с ребёнком его выполнение. ▪ Занятия следует проводить каждый день, откладывая ради них другие дела. ▪ Не следует приступать к работе, если вы или ребёнок раздражены или устали. ▪ Если у ребёнка не получается, нельзя повышать на него голос – лучше отложить занятие и вернуться к непонятному или трудному месту через полчаса-час, но оставлять невыполненным упражнение нельзя. ▪ Ребёнок обязательно должен видеть себя в зеркале в момент выполнения артикуляционных упражнений. ▪ Ругать или насмехаться над ошибками – навсегда отбить желание заниматься. Хвалите ребёнка, даже за самое небольшое достижение, ведь он только учится.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Алгоритм психолого-педагогического изучения аутичных детей

Основная цель: выявление у детей специфических нарушений, которые идентифицируются наличием определённого набора поведенческих симптомов, для определения оптимальных методов коррекции.

Методы:

- изучение истории развития ребёнка, анамнестических данных;
- беседа с близкими;
- наблюдение за поведением и спонтанной деятельностью ребёнка;
- психологический эксперимент;
- тестовые задания;
- анализ продуктов детского творчества.

Методики:

- диагностическая карта для детей до 2-х летнего возраста при предположении у них аутизма (Лебединская, Никольская, 1991);
- диагностическая карта аутизма для малышей (СНАТ - Baron-Cohen et al, 1992) для диагностики аутизма у детей в возрасте до 18 месяцев;
- тестовые задания «Корректирующая проба», «Шифровка», математические задачи и др.;
- проективные методики «Рисунок семьи», «Рисунок человека», САТ.

Основная часть диагностической процедуры должна быть построена в виде продолжения игры с ребёнком.

Трудности:

Изучение аутичных детей имеет особые сложности из-за трудностей установления с ними контакта.

Следует помнить, что не все категории аутичных детей смогут пройти все три этапа диагностической процедуры за один приём. Дети первой и второй групп (по О.С. Никольской) не проявляют себя так, чтобы было возможно изучение их экспериментально-познавательных процессов. В силу этих обстоятельств третий этап диагностики этих детей растягивается на некоторое продолжительное время, когда им приходится несколько раз приходить к специалисту для продолжения исследования.

Особенности проведения:

В целом процедура психолого-педагогического изучения аутичных детей предполагает выделение 3-х этапов.

Первый этап – сбор психологического анамнеза.

Второй этап – определение уровня нарушений эмоционально-волевой сферы.

Третий этап посвящен изучению особенностей познавательной сферы аутичных детей.

Оценивая особенности эмоционально-волевой сферы аутичных детей, следует иметь в виду, что дети первых двух групп (по классификации О.С. Никольской) могут быть диагностированы только в ходе продолжительного изучения. На первом и втором этапах обследования ребёнка может быть установлен лишь тип аутистического дизонтогенеза. Дети третьей группы могут быть обследованы сразу только в случае возникновения у них особой расположенности к специалисту. Изучение детей четвертой группы, учитывая их коммуникативные возможности, может включать сразу три этапа обследования.

Характеристика развития детей раннего возраста в норме и при аутизме [9]

	Здоровые дети	Дети с РДА
Развитие речи		
2 мес.	Произношение гласных звуков, гуление. Возникает способность отличать звуки речи от других.	—
6 мес.	«Диалоги» в виде издавания гласных звуков, поворачивание в сторону родителей. Появление согласных.	Плач тяжело интерпретировать
8 мес.	Различные интонации в гулении, включая интонации вопроса Повторы слогов: ба-ба-ба, ма-ма-ма. Появляются указывающие жесты.	Ограниченное или необычное гуление (визги или крики). Не имитируют визги, жесты, выражения
12 мес.	Появление первых слов. Использование лексики с интонацией, похожей на предложение Игра с использованием гласных звуков. Использует жесты и вокализацию для привлечения внимания, указывания объектов и для просьб.	Могут появиться первые слова, но часто не используются со значением. Частый громкий крик, остающийся трудным для интерпретации.
1,5 лет	Словарный запас 3-50 слов. Начинает составлять словосочетания из 2 слов. Перенесение значений слов (напр., <i>papa</i> - обращение ко всем мужчинам). Использование языка для комментариев, просьб и при совершении действий. Старается привлечь внимание людей. Возможны частые эхолалия и имитация.	Обращения ребёнка носят недифференцированный характер, трудно догадаться, чего он просит, что его не удовлетворяет. Ребёнок может однообразно «мычать», подхныкивать, кричать, не усложняя интонационно свои вокализации, не используя указательного жеста и даже не направляя взгляда к желаемому объекту.
2 года	Сочетания от 3 до 5 слов («телеграфная речь»). Задаёт простые вопросы («Где мама?»). Использование слова «это» сопровождается указывающими жестами. Называет себя по имени, но не как «я». Может кратко повторить высказывания. Выражает желание словом. Речь сфокусирована на настоящее время и место.	Обычно словарный запас менее 15 слов. Слова появляются, затем исчезают. Жесты не развиваются; присутствует несколько указывающих на объект жестов.
3 года	Словарный запас около 100 слов. Многие грамматические морфемы (мн.ч. прош. вр., предлоги и др.) используются должным образом. Возрастает использование речи для обозначения «там» и «тогда». Эхолалическое повторение редкое. Разговаривает с куклой, мишкой. Произносит фразу из трёх слов. Повторяет фразу из четырёх слов. Спрашивает: «Что это?». Употребляет слова: «ещё», «опять», «много». Задаёт много вопросов, главным образом для продолжения разговора, а не для получения информации.	Комбинации слов встречаются редко. Может повторять фразы, эхолалия, но использование языка не творческое. Плохие ритм, интонация Бедная артикуляция примерно у половины говорящих детей. У половины или более детей речь неосмысленная (без осознания значений). Берёт родителей за руку и ведёт к объекту, подходит к месту его привычного расположения и ждёт пока ему дадут предмет.
4 года	Называет два противоположных значения. Спрашивает: «кто?», «где?», «куда?», «когда?», «почему?». Употребляет придаточные предложения. Повторяет короткий рассказ. Объясняет смысл игры. Может поддерживать тему разговора и добавлять новую информацию. Спрашивает объяснения высказываний.	Может творчески создать несколько комбинаций из 2-3 слов. Эхолалия остаётся: может использоваться при коммуникации. Копирует ведущих ТВ-передач. Произносит просьбы.

	Приспосабливает уровень речи в зависимости от слушателя (например, упрощает для двухлетнего слушателя).	
5 лет	Использует большой комплекс речевых структур. В основном владеет грамматическими структурами. Способен оценивать предложения как грамматические/неграмматические структуры и делать исправления. Развивает понимание шуток и сарказмов, узнаёт вербальные двусмысленности. Рост способности приспособления речи в зависимости от слушателя.	Нет понимания или выражения абстрактных концепций (времени). Не может поддерживать разговор. Неправильно использует высказывания. Присутствует эхолалия. Редко задаёт вопросы; если они появляются, то носят повторяющийся характер. Нарушены тон и ритм речи.
Развитие общения и игры		
2 мес.	Энергично двигает ручками. Поворачивает голову и глаза на звук. Улыбается при общении.	Комплекс оживления: отставленность, слабость реакции на свет, звук, лицо, погремушку; отсутствие какого-либо компонента: двигательного, голосового, улыбки.
6 мес.	Протягивает руки в ожидании, когда его возьмут на руки. Повторяет действия, имитируя взрослого.	Менее активен, требователен, чем ребёнок с нормальным развитием. Некоторые дети очень возбудимы. Слабый зрительный контакт. Нет ответных социальных проявлений.
8 мес.	Отличает родителей от незнакомых людей. Игры типа «Дай и возьми» с обменом предметами со взрослыми. Игры в прятки («ку-ку») и др. сходные по сценарию. Показывает объекты взрослым. Машет рукой на прощание. Плачет или ползёт за мамой после того, как она уходит из комнаты.	Ребенка трудно успокоить, если он огорчён. Около 1/3 детей чрезмерно замкнуты и могут активно отвергать взаимодействие. Около 1/3 детей любят внимание, но мало выражают интерес к другим.
12 мес.	Ребёнок чаще инициирует игры. Ведущая в той же мере, как и отвечающая роль при взаимодействии. Возрастает зрительный контакт со взрослыми во время игр с игрушками.	Контакты обычно уменьшаются, как только ребёнок начинает ходить, ползать. Не волнуется при разлуке с матерью.
1,5 лет	Появляется что-то похожее на игру: показывает, предлагает, берёт игрушки. Игра с самим собой или параллельная являются более типичными.	Арсенал невербальной коммуникации не пополняется.
2 года	Появляются эпизоды, похожие на игру. При активной деятельности проявляется деятельность, похожая на игровую (напр., игры типа «Догони и дотронься» в большей степени, чем общая игра с игрушками).	Обычно отличает родителей от других, но большой привязанности не выражает. Может обнять, поцеловать, но делает это автоматически, если его кто-то попросит. Не различает взрослых (кроме родителей). Могут иметь место сильные фобии. Предпочитает быть в одиночестве.
3 года	Обучается взаимодействию со сверстниками. Эпизоды поддержания взаимоотношений со сверстниками. Часто ссорится со сверстниками. Любит помогать родителям в ведении домашнего хозяйства. Любит смешить других. Хочет сделать что-то хорошее родителям.	Не допускает к себе других детей. Чрезмерно возбудим. Не понимает значения наказания. Часто отмечаются проявления агрессии и самоагрессии, негативизм, страхи, непонятные влечения; усиливается выраженная стереотипность поведения.
4 года	Распределяет роли со сверстниками в игре. Предпочитает друзей по игре. Взаимодействует со сверстниками вербально,	Не способен понять правила игры. Использует предметы только по их прямому назначению. Если играет с куклами, то

	иногда физически. Исключает нежелательных детей из игры.	выступает в роли ведущего лица.
Развитие воображения		
6 мес.	Недифференцированные действия с одним объектом.	-
8 мес.	Действия дифференцированы в соответствии с характеристиками объектов. Использование 2 объектов в комбинациях.	Повторяющиеся механические движения. Может превалировать бодрствование.
12 мес.	Социально приемлемые действия с объектами (функциональное использование объектов). Использует 2 или более объектов с адекватным соотношением.	Кидает предметы, берёт их в рот, иногда может вращать игрушками около глаз, облизывать их. Отмечается двигательная расторможенность, «взгляд мимо», хаотичные, нецеленаправленные действия с предметами.
18 мес.	Частые символические действия (притворяется, что пьёт, говорит по игрушечному телефону и т.п.). Игра связана с ежедневным распорядком дня ребёнка.	Стереотипные манипуляции с предметами. В свободной игре может расставлять кубики, но без учёта формы постройки. Не умеет обыгрывать постройку. Наиболее привычной формой обыгрывания постройки является её разрушение.
2 года	Часто использует правила игры применительно к куклам, игрушечным животным, взрослым. Выполняет действия, похожие на неограниченную собственную деятельность (воображает, что гладит бельё). Развиваются несколько последовательных воображаемых действий (накормить куклу, укачать её и уложить в постель) Воображаемая игра приводится в движение с помощью игровых предметов.	Слабый интерес или отсутствие интереса к окружающему миру. Необычное использование игрушек - вращает, переворачивает, выстраивает предметы в один ряд.
3 года	Перепланировка символической игры, объявление о попытке и поиске нужных предметов. Замена одного объекта другим (например, кубиком заменяется машина). Объекты воспринимаются как имеющие независимую деятельность (например, куклы поднимают свою собственную кружку).	Часто берёт в рот различные предметы. Не играет в символические игры. Продолжаются повторные механические движения - раскачивание, вращение, ходьба на пальцах ног. Изумление от зрительного восприятия предметов: внимательно и долго смотрит на свет и т.п. Многие проявляют достаточную активность зрительных / механических манипуляций.
4 года	Присутствует социодраматическая игра - творческая игра с двумя или более детьми. Использование пантомимы для представления предмета, в котором нуждается (например, воображает наливание из несуществующего чайника). Темы реальной жизни и фантазии могут играть важное значение в течение продолжительного времени.	Функциональное использование предметов. Некоторые действия направлены на куклы или другие предметы; в большинстве случаев предполагается, что ребенок является субъектом действия. Символическая игра, если она и присутствует, ограничивается простыми повторяющимися схемами. Хотя развиваются более сложные игровые навыки, всё же и на простые действия тратится много времени. Многие дети не используют игрушек в сочетании.
5 лет	Активно использует речь при представлении темы, распределении ролей и разыгрывании драмы.	Неспособность к пантомиме. Нет социодраматических игр.

Примечание. Таблица данных развития детей с РДА не может рассматриваться слишком буквально. Во-первых, ранние стадии аутизма полностью не изучены. Во-вторых, очень важны индивидуальные особенности.

Дифференциальная диагностика аутизма от сходных заболеваний (умственной отсталости, шизофрении, депривации и депрессии)

	<i>РДА</i>	<i>Умственная отсталость</i>	<i>Шизофрения</i>	<i>Депривация и депрессия</i>
Развитие познавательной сферы	Чрезвычайно большие отличия в уровне интеллектуального развития: ▪ Отставание Проявляется в интеллектуальной пассивности, отсутствии, либо значительном отставании формирования речи, трудностях сосредоточения и резкой пресыщаемости внимания, нарушениях целенаправленности и произвольной деятельности, одинаковой актуальности временных впечатлений настоящего и прошлого. ▪ Парциальное ускорение Характерно раннее развитие речи, фантазии и сверхценные интересы с накоплением знаний в отдельных, достаточно отвлеченных областях, любовь к слушанию чтения; сложность сюжета игры. Интерес к знаку (букве, цифре, географической карте), форме, цвету при игнорировании функциональных свойств предмета. Преобладание интереса к изображаемому предмету над реальным. Необычная пространственная и слуховая память. ▪ Распад Ему обычно предшествует период ускоренного интеллектуального и речевого развития с необычной выразительностью лица, «осмысленным» взглядом. Распад речи, познавательной деятельности,	При умственной отсталости аутистическая симптоматика не является центральной в клинической картине, а сопутствует интеллектуальному недоразвитию. Страдает произвольность внимания и памяти, сравнение и обобщение поверхностны, мышление наглядно, инертно, примитивно и стереотипно. Дети не переносят изученное по аналогии.	По мере течения заболевания психика ребёнка всё более разлагается, более отчётливо проявляется диссоциация всех психических процессов, и прежде всего мышления. В фазе острой шизофрении внимание функционирует короткое время. Как только усиленная стимуляция прекращается, так сразу происходит остановка в выполнении задания, а внимание приобретает блуждающий характер. Восприятие отличается фрагментарностью, изображенное воспринимается односторонне, субъективностью, часто случайностью. Характерно: - одновременное возникновение мыслей, при этом каждый ряд мыслей способен существовать отдельно; - угасание мыслей в разговоре; - невозможность отогнать мысли, по причине их изобилия; - амбивалентность (противоречивость) суждений; - отсутствие единой линии понимания, подход к проблеме с разных позиций; - неуверенность в том, что говорят, а также делают; - сложности при необходимости отвечать на вопросы; - трудности при обобщении; - разорванность и бессвязность	Общее развитие продолжает замедляться. Ядро депривационного симптомокомплекса составляет задержка психофизического развития, отдельные стороны которого (соматофизическая, психическая, личностная) могут наслаиваться друг на друга, что придает ему характер «мозаичности». Отмечается искажение интеллектуального развития - от лёгких парциальных форм до тотальных проявлений интеллектуальной недостаточности.

	навыков поведения чаще возникает на втором году жизни.		мышления; - внедрение без смысла слов; нарушение высших интеллектуальных процессов, обеднение психики, ослабление ее гибкости; - повторение мыслей, автоматизм мышления.	
Развитие эмоционально-волевой сферы	Нарушение эмоционально-волевой сферы является ведущим признаком при синдроме РДА. Отсутствие ясных интересов и адекватных эмоциональных реакций на ситуацию, целенаправленной деятельности. Неспособность к самостоятельному психическому напряжению. Отсутствие эмоциональной дифференциации отношения к одушевленным и неодушевленным предметам (при наличии дифференциального отношения предпочтение отдается неодушевленным предметам). Холодность и безразличие к близким, не проявляют привязанность. Повышенная ранимость и чувствительность к тону, громкости голоса. Внутренний мир заполнен страхами и фантазиями: самые обычные вещи воспринимаются как несущие вредоносное воздействие. Страхы ригидные, сохраняются годами. Во многом страхи определяют нелепое поведение ритуального характера. Характерной чертой является сильнейшая психическая пресыщаемость.	У умственно отсталых детей в меньшей степени нарушено или не нарушено совсем эмоциональное отношение к одушевленным и неодушевленным предметам окружающего мира. Общая вялость, бедность эмоций, неразвитость ориентировочно-исследовательской деятельности. Для умственно отсталых детей характерны низкий уровень осознанности мотивов, неустойчивость ведущих мотивов, объясняющаяся сильной зависимостью мотива от ситуации.	По мере течения заболевания нарастают изменения личности по типу аутизма и эмоционального снижения и нарушения психической активности. Характерно притупление эмоций - голос и выражение лица не меняются в ситуациях, предполагающих эмоциональный отклик. Нарастает стереотипность в поведении, возникают своеобразные бредоподобные деперсонализации, когда ребенок перевоплощается в образы своих сверхценных фантазий и увлечений, возникает патологическое фантазирование; утеря навыков самообслуживания. Наблюдается необоснованная тревога и страхи, которые выходят за рамки нормальных детских страхов. Проявляется экстремальная капризность - перепады настроения, не спровоцированные видимыми внешними факторами. - отсутствие эмоционального контакта и потеря чувства симпатии, равнодушие, отсутствие радости; - смешивание чувства радости и печали, переживания по поводу неудач в школе; - появление грубости, бестактных поступков; - большой эгоцентризм, любовь к себе, отсутствие привязанности к родным;	Патологические состояния могут сопровождаться депрессивными синдромами (анаклитической депрессией), проявляющимися плаксивостью, раздражительностью, безучастностью, уходом в себя. В таком состоянии ребенок может страдать бессонницей, отказываться от пищи и быть подверженным простудным и инфекционным заболеваниям. Через три месяца после отлучения младенца от матери у него может наступить такое состояние, которое характеризуется «окоченелостью» и невосприимчивостью посторонних людей. Характерны эмоциональные расстройства, включая атипичские депрессивные состояния и стойкие изменения эмоционально-личностного реагирования (обедненность реакций, неспособность к эмпатии, уплощенность чувств); • волевые нарушения - от лёгких форм повышенной внушаемости и конформности до снижения волевой активности, слабости и истощаемости побудительных мотивов; • невротические реакции в виде двигательной стереотипии и

			- любовь к дальнему и одновременно отвращение к близкому; - негативизм, противодействие тому, что требуют взрослые; - ослабление воли и нежелание жить, что-либо делать; - недоверие к себе, медлительность, бесцельность; - сосредоточение лишь на коротком временном отрезке. Часто в подростковом возрасте наблюдаются ипохондрические переживания, а также идеи преследования, воздействия и отравления. Среди галлюцинаций преобладают слуховые, в то время как в детском возрасте чаще встречаются зрительные галлюцинации.	привычных «патологических» действий.
Развитие речи и общения	Характерно своеобразное развитие речи: отсутствие её прямого социального назначения, информативной роли и в наличии эхолалий и персевераций. Ребёнок с РДА может иметь и формально хорошо развитую речь с большим словарным запасом, развёрнутой «взрослой» фразой. Однако такая речь носит характер штампованности, «попугайности», «фотографичности». Ребёнок не задаёт вопросов и может не отвечать на обращённую к нему речь, может увлеченно декламировать одни и те же стихи, но не использовать речь даже в самых необходимых случаях, т.е. имеет место избегание речевого взаимодействия. Для ребенка с РДА характерны речевые эхолалии, длительное отставание в правильном использовании в речи личных	Симптомы поначалу сходны с ОНР; тотальное недоразвитие речи, бедный словарь, однако на примитивном уровне к 6-7 годам путём подражания дети овладевают простыми грамматическими стереотипами, затем темп речевого развития ускоряется и на первый план выходит бедность мышления. Формирование мотивации общения, в особенности речевого, у умственно отсталых детей сопровождается большими трудностями. В младенческом возрасте дети позже, чем в норме, вступают в контакт с матерью. При этом контакт отличается сниженной эмоциональной насыщенностью. У таких детей слабо выражено стремление подражать речи взрослого: интонации, ритму, звукам. Позже формируется способность понимать смысл	Нарушения речи могут проявляться в изменении речи, в ускоренном речевом потоке, тенденции к персеверациям, речевым стереотипам, эхолалии или фонографизме (повторении вопросов, задаваемых пациенту). При ранней манифестации детской шизофрении отграничение речевых расстройств от аутистической речи может представлять сложности. Часто наблюдаются неологизмы и использование общеупотребляемых слов в ином значении. Регрессы в развитии речи; наличие собственного мира, уход от контактов); наличие аутистических фантазий, которые часто путают с бредовыми. Раздробленность речи - ребёнок постепенно или внезапно, теряет способность вести обычную модель разговора.	У детей тоже может нарушаться способность к контакту, проявляющаяся чаще в форме депрессивной симптоматики. Иногда отсутствует дистанция в поведении, но нет типичных симптомов детского аутизма. Тяжёлые депрессивные расстройства, как правило, проявляются симптомами аутистического характера, характеризующимися уходом в себя и стереотипными движениями типа раскачивания. Отмечаются нарушения общения - от лёгких форм тормозимости до выраженного псевдоаутистического поведения. Однако эти нарушения, являющиеся следствием депривации, отступают и могут совсем исчезнуть, если ребёнок помещён в эмоционально

	местоимений. Обращает на себя внимание необычный темп, ритм, мелодика речи ребёнка. Ослабление или полное отсутствие каких-либо контактов с окружающей средой. Нарушения социальных взаимодействий: неспособность использовать зрительный контакт, мимику, положения тела, жестикацию для регулирования социального взаимодействия; неспособность устанавливать отношения со сверстниками, связанное с общими интересами. Недостаток социально-эмоциональной взаимности (искаженные или девиантные реакции на эмоции других, недостаток поведенческих манипуляций соответственно контексту). Недостаточность спонтанного разделения радости, интересов или деятельности с другими; относительная неспособность вступать или поддерживать вербальный контакт с взаимным коммуникативным обменом; недостаток спонтанных ролевых или социально-имитационных игр.	обращённых к ним высказываний и реагировать на них. Умственно отсталые дети в раннем возрасте пассивны в общении, не стремятся сами его инициировать. Они редко бывают инициаторами диалогов, не могут поддерживать беседу и адекватно реагировать на высказывания собеседника. Сниженная мотивация общения умственно отсталых детей отражается и на такой важной для обучения способности, как способность принимать помощь другого человека. Такие дети слабо ориентированы на использование помощи, не выделяют ее, в силу чего она оказывается мало эффективной.	Отмечается появление неологизмов, словообразований (например, погреб – погребение; кладовая- кладбище); - замедленная речь, с заиканием, глухой голос, иногда речь быстрая или отрывистая, немногословная; - многословность, стремление к изысканности формулировок; временная потеря, понимая слов; - незавершенность мысли; Наблюдается изолированность - ребёнок нехарактерно для возраста отказывается от любимых детских занятий, не общается со сверстниками и не может поддерживать дружеские отношения. Дети выключаются из обычной, а также коллективной жизни. На первый план выходят личностные нарушения. У детей меняются интересы, поведение, идеалы. Часто у подростков отмечаются выраженная замкнутость и тенденции к изоляции. Часто отмечаются аффективные расстройства, особенно недоверчиво-тревожное настроение, аффективная лабильность, негативизм и регрессия к инфантильным формам поведения.	удовлетворительные условия.
Особенности деятельности	Отмечается негативная реакция или вообще отсутствие какой-либо реакции при попытках привлечения внимания ребёнка к предметам окружающей действительности. Наблюдаются грубые нарушения целенаправленности и произвольности внимания, недостаточность общего, и в том числе психического, тонуса, сочетающаяся с повышенной	Отмечается недоразвитие целенаправленности деятельности: нарушение ориентировки в задаче, при выполнении сложного задания ребёнок действует не в соответствии с поставленной целью, а руководствуется своей собственной, своеобразно осознанной задачей, при столкновении с затруднениями в процессе деятельности умственно-	Признаком шизофрении у детей выступает быстро сменяющаяся активность внимания по причине быстрой утраты интересов к любой деятельности. Отмечаются трудности в учёбе, отвлекаемость, переживания по поводу неудач в школе; рассеянность при чтении; нерешительность, неуверенность; дефект целенаправленности, разрыв	Характерно снижение жизненной активности. Часто дети страдают нарушениями сна в виде длительного засыпания, частых пробуждений с плачем. У многих детей выявляется синдром срыгивания и рвота. Достаточно распространены раскачивания, сосание пальцев рук, замедление психического и моторного развития.

	сенсорной и эмоциональной чувствительностью. Одни дети проявляют общую вялость и бездеятельность, а другие повышенную активность: их привлекают сенсорно воспринимаемые свойства предметов (звук, цвет, движение), манипуляции с ними имеют стереотипно повторяющийся характер. Не пытаются изучить предметы путём ощупывания, разглядывания и т.п. Действия по самообслуживанию формируются у них медленно. Характерно влечение к ритму: стремление к раскачиванию, верчению, трясению предметов под ритмичную музыку; скандированию стихотворений; выкладыванию рядов из мелких предметов; одержимости листанием страниц книги; безудержному стремлению к качелям. Поведенческие стереотипы, ритуальность в соблюдении режима, выборе еды, одежды, маршрута прогулок, сюжета игры.	отстальные дети обнаруживают тенденцию «соскальзывать» с пути выполняемой задачи и производить такие действия и операции, которые уведут их в сторону от первоначальной цели; отношение к полученным результатам не критичное; не осознавая специфических особенностей задачи, дети выполняют её в соответствии с прошлым опытом, приобретённым в сходной ситуации, не подвергая его изменению и перестройке. При выполнении учебных задач, дети руководствуются близкой мотивацией, ближайшей задачей.	ассоциаций; снижение интеллектуальной активности; эмоциональная опустошенность, отсутствие интересов и бездеятельность. Существенным характерным признаком у подростков являются часто отмечающаяся утрата побуждений: больные утрачивают всякую спонтанность и инициативу. Они часами безучастно сидят в комнате и не обнаруживают никакого интереса к беседе, чтению или какому-либо занятию. Снижение побуждений может быть настолько выраженным, что они сидят совершенно неподвижно, не говорят и не едят, а также не регулируют свои выделительные функции (ступор).	Дети предпочитают лежать ничком в кроватках, у некоторых появляется маскообразное выражение лица. Дети плохо спят, теряют аппетит, вес.
Особенности двигательной сферы	Страдает общая и тонкая моторика, часто имеется мышечная гипотония и потому неправильная осанка. В общем моторном облике преобладают двигательная заторможенность, вялость, либо, наоборот, расторможенность, возбудимость с порывистостью, марионеточностью движений. Динамика развития моторных функций характеризуется задержкой формирования навыков жевания, сидения, ползания, вставания,	Отмечается недоразвитие психомоторики, проявляющееся в замедлении темпа развития локомоторных функций, в непродуктивности и недостаточной целесообразности последовательных движений, в двигательном беспокойстве и суетливости. Движения бедны, угловаты, замедленны, неуклюжи, что является помехой формированию сложного механизма бега и прыжков. Особенно плохо	Спонтанная моторика часто отличается общей дисгармоничностью (манерностью, угловатостью), а также редукцией спонтанных движений. Возможны кататонические проявления и каталептические симптомы. Часто встречаются моторные стереотипы (например, стереотипные позы или причудливые игры пальцами). Часто наблюдаются навязчивости, проявляющиеся сначала в основном в двигательной сфере.	Общее снижение двигательной активности. Моторное развитие замедляется. Часто отмечается задержка моторного развития.

	«неоткликаемостью» на помощь взрослого при формировании этих навыков; длительным интервалом между способностью стояния и началом ходьбы, «внезапностью» перехода к ходьбе, часто – одновременно к бегу. Отмечается импульсивность бега, его вычурный ритм (перемежение с застыванием), поза (с расставленными руками, на цыпочках). Обращает внимание некоординированность, «деревянность» походки (на негнувшихся ногах, по типу «заводной игрушки»), слабость имитаций движений взрослого. Отчётливо выступает дефицитарность элементарной мелкой моторики. Мимику отличает бедность мимических комплексов (улыбки, испуга, плача), напряжённость взгляда. Характерны двигательные стереотипии: раскачивания, однообразные повороты головы, ритмические сгибания пальцев, машущие движения кистью, разряды прыжков. Обращает внимание вычурный рисунок двигательных стереотипий.	сформированы тонкие и точные движения, жестикуляция и мимика. Статические и локомоторные функции развиваются со значительной задержкой и недостаточно дифференцируются. Нарушена координация, точность и темп движений. Дети с трудом воспроизводят заданные движения или позы. При этом нередко появляются синкинезии. У них возникают большие сложности при выполнении действий, требующих переключений движений или быстрой смены поз. У одних двигательное недоразвитие проявляется однообразием движений, замедленностью их темпа, вялостью, неловкостью. У других повышенная подвижность сочетается с нецеленаправленностью, беспорядочностью, некоординированностью движений. Грубые дефекты моторного недоразвития могут воспрепятствовать формированию навыков самообслуживания. Рисунки выполнены нетвёрдыми, кривыми линиями, отдалённо передающими контур предмета.		
Специфические особенности	РДА характеризуется функциональными ограничениями в трёх основных областях: социальном взаимодействии, коммуникативном поведении и мотивационной сфере. Специфические особенности: - первые признаки сразу после рождения; - начинают ходить раньше, чем говорить;	Снижение интеллекта у умственно отсталых детей носит равномерный, тотальный характер. Социальная адаптация затруднена главным образом из-за преобладающего интеллектуального дефекта. Сопутствующие нарушения адаптивного функционирования (т.е. несоответствие развития нормам, характерным для	При ранней детской шизофрении преобладает тип непрерывного течения заболевания. При этом часто бывает трудно определить его начало, так как шизофрения возникает обычно на фоне аутизма. При шизофрении регрессы не зависят от возрастных кризов и происходят, как правило, чаще, чем при аутизме; ярче выражен период нормального развития; уход от реальности носит	Дети с тяжёлой степенью депривации, а также находящиеся в тяжёлой депрессии, обнаруживают многие симптомы (особенно социальные и коммуникативные нарушения), типичные для аутизма. Основное отличие в том, синдромы депривации и депрессии проявляют значительную чувствительность к влиянию со стороны окружающей среды или фармакологическому

	- речь не имеет коммуникативных функций; - при госпитализации нет тоски по дому; - отсутствие потребности в общении и отсутствие целенаправленного поведения; - стремление к сохранению стабильности окружающей среды; - своеобразные страхи; - своеобразие моторики; - симптомы нарушения этапности и иерархии психического и физического развития; - своеобразие речи и её формирования; - интеллектуальная неравномерность; - стереотипии в поведении, моторике, речи, игре; - нарушение формулы сна; - недостаточность или отсутствие реакции на дистантные раздражители; - нарушение дифференцировки одушевлённых и неодушевлённых предметов.	возрастной или социальной группы) проявляются по меньшей мере в двух из следующих областей: общение, самообслуживание, домашняя жизнь, социальные (межличностные) контакты, использование ресурсов общества, самоконтроль, учебные навыки, работа, досуг, состояние здоровья и безопасность. Возраст начала расстройства - до 18 лет.	активный характер, но формы контакта сохраняются. Детская шизофрения редко встречается в возрасте до 7 лет. Она сопровождается галлюцинациями или бредом, судорожные припадки встречаются крайне редко, умственная отсталость не типична. Детская шизофрения обычно начинается после периода относительно нормального развития. Также имеется наследственная отягощённость шизофренией. У детей с шизофренией часто выявляют бредовую симптоматику или галлюцинации, но до момента их появления анамнез обычно без особенностей. Протекание заболевания у детей заключается в том, что у них на первый план выступают двигательные нарушения и катонические расстройства, нарастающий аутизм с деперсонализацией и своеобразными прожекторскими фантазиями, рудиментарными формами бреда с тревогой и страхом.	вмешательству, включая полное восстановление.
--	--	---	--	--

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Алгоритм психолого-педагогического изучения детей с нарушениями зрения [5; 18]

Основная цель: выявление структуры психической деятельности для определения оптимальных путей коррекционной помощи.

Комплексная дифференцированная диагностика позволяет решать следующие **задачи:**

- получить информацию о качественном своеобразии физиологического и психического развития детей с нарушением зрения;
- определить уровень медико-психолого-педагогического сопровождения детей;
- выявить детей с различными отклонениями в психофизическом развитии, в том числе, нуждающихся в организации специальных условий обучения и воспитания;
- отследить динамические изменения в развитии ребенка с нарушением зрения;
- дифференцировать нарушения развития у детей с нарушением зрения с учетом данных клинико-психолого-педагогического обследования.

Методы:

- изучение истории развития ребенка;
- наблюдение;
- беседа;
- психологический эксперимент;
- тестирование;
- психофизиологические методы;
- анализ продуктов детской деятельности.

Стандартизированные диагностические методики, адаптированные для работы с детьми, имеющими нарушения зрения:

- **Методика «Коробочка форм»**

Направлена на определение сформированности представлений о форме. Так как при выполнении заданий по этой методике возникают трудности, связанные с восприятием глубины и объёмности, следует предварительно проанализировать вместе с ребёнком фигуры-вкладыши, вычленив необходимую плоскость объёмной фигуры так, чтобы ребёнок мог идентифицировать её с прорезью. Возможны трудности практического вкладывания фигур из-за недоразвития микрокоординации движений. Психолог должен выявить эти отличия, ставя уточняющие вопросы.

- **Методики «Пирамидка» и «Мисочки»**

Направлены на определение сформированности предметных действий и представлений о величине.

При выполнении предметных действий у детей с нарушениями зрения может страдать точность и координированность движений, что обуславливает замедленное выполнение теста. Для более адекватной оценки следует предварительно выяснить сформированность у детей понятия о величине и умение располагать предметы в сериационном ряду.

- **Методика «Разрезные картинки»**

Направлена на выявление уровня зрительного синтеза и пространственного восприятия.

При выполнении теста следует сначала проанализировать целостную картинку и установить, сформирован ли у ребёнка этот образ. Убедившись, можно приступать к воссозданию соответствующего образа и на разрезной картинке.

- **Методика «Конструирование по образцу»**

В этой методике должны быть чётко выделены различия в трёх характеристиках строительных деталей: цвете, отличающейся друг от друга поверхности, а также в форме предъявления - на контрастном фоне так, чтобы ребёнок мог выделить места сочленения деталей.

■ **Методика «Свободный рисунок»**

Выявляется уровень сформированности представлений об окружающем, уровень владения техникой рисования и развитие мелкой моторики.

Ребёнку предоставляется бумага (не глянцева), простые и цветные карандаши, фломастеры. Карандаши подбираются более контрастными по отношению к бумаге (красный, синий, зелёный, чёрный, коричневый). Слепые используют прибор Н. В. Клушиной.

■ **Методика «Рисунок человека»**

Результаты, полученные по этой методике, должны быть соотнесены с другими тестами, направленными на выявление сформированности представления об образе человека.

■ **Методика «Дорисовывание фигур»**

Эта методика может показать не только уровень развития воображения и способность создавать оригинальные образы, но и пробелы в формировании реальных образов, связанных с нарушениями зрения.

При обследовании могут быть использованы стандартизированные диагностические методики для определения уровня умственного развития и учебной деятельности детей с нарушениями зрения. Однако это возможно лишь при наличии условий, позволяющих детям решать эти задания, а именно, при адаптации материала в соответствии с общими требованиями к зрительным и тактильным возможностям детей с нарушениями зрения.

Трудности:

Сложность изучения психики слепых и слабовидящих заключается в том, что контингент лиц, подпадающий под данное определение весьма разнообразен как по характеру заболеваний, так и по степени нарушений основных зрительных функций (острота, поле зрения и др.).

Проведение психологической диагностики детей с нарушениями зрения требует специальных методик, которых, к сожалению, мало. Адаптация стимульного материала при исследовании детей с нарушениями зрения вызывается необходимостью его четкого и точного восприятия детьми и требует от тифлопсихолога знания диагноза заболевания и состояния основных зрительных функций исследуемого ребенка: остроты зрения, цветового зрения, характера зрения и др.

В связи с этим стимульный материал для обследования должен учитывать индивидуальные особенности и трудности восприятия материала каждым ребёнком. Предлагаемые для обследования задания могут состоять из реальных объектов, геометрических плоскостных и объемных форм, рельефных и плоскостных изображений в контурном или силуэтном виде, выполненных в различной цветовой гамме.

Особенности проведения психолого-педагогической диагностики детей с нарушениями зрения в разные возрастные периоды:

1) Период осознания своего отличия от нормально видящих детей:

Первое направление при обследовании - выяснение того, осознает ли ребёнок себя как личность, имеющую свои собственные потребности и особенности.

■ Определение степени и уровня возможности к саморегуляции: -
знание ребёнком своих органов чувств;

- понимание пользы ношения очков; лечения, даже с помощью окклюзии; специальных занятий по развитию зрения; приборов, помогающих видеть и осуществлять необходимую деятельность;
- понимание необходимости организации своего личного места для игр, занятий, отдыха;
- желание общаться с избранными детьми и взрослыми, создавать свое личное окружение, личностное пространство;
- понимание возможности попросить о помощи именно в то время, когда она требуется;
- появление интереса к своему внешнему виду и внешнему виду окружающих, умение оценивать его; отношение к необходимости носить очки, виду своих глаз;

- различие одежды, требующейся в разных условиях: для игры на площадке, для поездки в гости, для занятий физкультурой, для помощи по дому и т.д.;
- осуществление самоконтроля за поведением, понимание несоответствия своего поведения в некоторых ситуациях и стремление выработать с помощью взрослого правильные и приемлемые для общества формы поведения.

Второе направление при обследовании – изучение специфических проблем социальной адаптации дошкольника с нарушениями зрения (наличие и развитие навыков и качеств ребёнка, помогающих ему жить в обществе, разрешая возникающие конфликты и трудности как с помощью взрослых, так и самостоятельно).

Необходимо выяснить:

- как у ребёнка развивается процесс расширения знаний и представлений об обществе, о других людях, об окружении; как он использует полисенсорный характер восприятия при знакомстве с людьми и окружением, не вызывает ли у него страх встреча с новыми предметами;
- как он получает информацию от других людей и использует её; нет ли у него боязни общения с людьми; не замыкается ли он в узком кругу родных и близких;
- задаёт ли он вопросы, чтобы получить новую информацию, или пассивен в приобретении новых знаний;
- создаёт ли он свою индивидуальную систему средств получения информации, ограниченную нарушением зрения; имеет ли навыки использования окружающей обстановки, людей;
- предлагает ли он свою помощь другим детям и взрослым;
- понимает ли он, что для участия в общем деле с коллективом детей и взрослых необходимо соответствующее поведение, уважение к участникам и подчинение общественным правилам;
- использует ли зрительный контакт с людьми вне зависимости от остроты зрения и периода лечения;
- есть ли интерес к людям, находящимся за пределами семьи, интересуется ли соседями, имеет ли с ними контакт;
- узнаёт ли друзей не только по имени, но и по голосу, походке, одежде, росту и индивидуальным качествам, присущим только им.

Третье направление при обследовании – выявление готовности ребёнка выйти за пределы узкого коллектива и расширить контакты с людьми и обществом, преодолевая страх перед новыми людьми, незнакомым пространством у детей.

связано с необходимостью формирования знаний, навыков и психологической. Следует выяснить:

- расширяются ли у ребёнка представления об обществе; какие общественные институты он знает;
- знаком ли с их функциями (почта, магазин, поликлиника, пекарня, метрополитен, банк и т.д.); может ли назвать и описать некоторые профессии (медсестра, пожарный, милиционер и т.д.);
- может ли ребёнок описать словесно маму, папу, соседа по дому: какой у него внешний вид, кто он по профессии, чем занимается, как зовут (полное имя, отчество и желательно фамилия);
- что знает о деньгах и их использовании;
- имеет ли представление о времени и о единицах его измерения;
- умеет ли пользоваться телефоном, может ли включать-выключать радио, телевизор, магнитофон и другие технические средства получения информации;
- знает ли транспортные средства; как ими пользоваться;
- как платить за проезд.

Четвёртое направление при обследовании - определение сформированности потребности к трудовой деятельности, особенно к тем видам труда, формирование навыков к которым может быть затруднено из-за нарушений координации движений при глубоком нарушении зрения.

2) Период подготовки и перехода ребёнка к школьному обучению В этот период важно определить:

- готовность ребёнка к учебной деятельности;
- возможности ребёнка в использовании в новых условиях знаний и навыков, приобретенных в предыдущий период;
- сформированность мотивации к учебной деятельности.

На этапе становления учебной деятельности, во время которого происходит адаптация детей к требованиям школьного обучения, важно определить:

- степень изолированности ребёнка, чувство дискомфорта в новой для него ситуации; -
- степень неуверенности или компетентности ребёнка; - зависимость самосознания ребёнка от оценки его дефекта.

3) Период перехода к обучению в средних классах общеобразовательной и специальной школ

В этот период важно определить:

- уровень сформированности учебной деятельности, степень усвоения программного материала;
- уровень теоретического, абстрактного мышления, рефлексии;
- произвольность, способность к саморегуляции, сформированность познавательной мотивации;
- типы взаимоотношений и уровень коммуникативности;
- степень самоопределения и самостоятельности;
- характер и содержание самооценки;
- пробелы в знаниях с целью их коррекции.

Особенности высших психических функций при нарушениях зрения [5; 18]

<i>Психическая функция</i>	<i>Особенности психической функции</i>	<i>Механизмы нарушения психической функции</i>
Восприятие	Выпадение, сокращение и редуцирование (ослабление) зрительных образов, избирательность восприятия; слабость апперцепции; осмысление и обобщение образов осложнено, зона константного зрительного восприятия сокращена; снижена скорость восприятия. Низкий уровень дифференцированности визуального восприятия: недостаточно точное различение или неразличение сходных, но и существенно различающихся между собой объектов. Невозможность тонкой зрительной дифференцировки, неспецифичность узнавания. Затруднено восприятие перспективы, ухудшено восприятие глубины пространства. Резкое сужение представлений, фрагментарность, схематизм, низкий уровень обобщенности (генерализованность) и вербализм.	Нарушения в совокупной, интегративной деятельности анализаторов, которые затрудняют образование временных нервных связей. Узкий круг интересов, снижение активности отражательной деятельности, меньшее по сравнению с нормой эмоциональное воздействие объектов внешнего мира; недостаточный чувственный опыт, снижение полноты и точности отображаемого.

Внимание	Низкий уровень развития внимания, сниженная устойчивость внимания; быстрая утомляемость и рассеивание внимания при воздействии слуховых раздражителей; недостаток объема, переключаемости и устойчивости внимания; затруднения в подражательной деятельности.	Выпадение из сферы ощущений и восприятий огромного количества сигналов, информирующих человека о важнейших свойствах предметов и явлений; узость интересов к окружающему миру, уменьшение количества раздражений; замедленное и недостаточно полное восприятие, препятствующее разнообразию впечатлений и действий
Память	Пониженная продуктивность запоминания, недостаточная осмысленность запоминаемого материала, быстрое забывание усвоенного. Замедленное и менее точное узнавание объектов, недостаточно полное и замедленное воспроизведение материала. Недостаточное развитие логической памяти; суженный объем, пониженная скорость; наиболее продуктивное запоминание начала материала.	Дефекты зрительного анализатора, нарушение соотношения возбуждения и торможения. Особенности высшей нервной деятельности, усиление тормозного процесса. Недостаток наглядно-действенного опыта, повышенная утомляемость, нарушения в сфере чувственного отражения. Своеобразие восприятия и связанные с ним особенности мышления.
Мышление	Недостаток тонкого различения и дифференцировки объектов, имеющих сходные признаки и свойства, их сравнения; затруднения при классификации: выделение несущественных или чрезмерно общих признаков, трудности определения родовых признаков; обобщения производятся в более суженной сфере опыта; дивергенция чувственного и логического в понятиях; неверные либо формальные суждения и умозаключения	Пробелы в чувственном опыте, в сфере конкретных знаний; сужение сенсорной сферы, снижение полноты, точности и дифференцированности чувственного отражения внешнего мира.
Воображение	Бедность воображения; ограниченность творческих возможностей слепорожденных	Узость круга, фрагментарность, недостаточная обобщенность и другие недостатки образов; недостатки восприятия и бедность чувственного опыта

Приёмы и материалы для коррекции психических процессов у детей с нарушениями зрения

Психические процессы	Приёмы и материалы для коррекции
Слуховое восприятие	Основные задачи по развитию и коррекции слухового восприятия: формирование умения вслушиваться, правильно определять направление, откуда идёт звук; узнавание знакомых звуков и голосов; различение, шумов, звуков и голосов по громкости, высоте, звонкости, протяжности; развитие фонематического слуха. При обучении ребёнка различению на слух неречевых звуков можно соблюдать следующую последовательность: ■ <i>звуки природы</i>: шум ветра и дождя, шелест листьев, журчание воды и др.; ■ <i>звуки, которые издают животные и птицы</i>: лай собаки, мяуканье кошки, карканье вороны, чириканье воробьев и гуление голубей, ржание лошади, мычание коровы, пение петуха, жужжание мухи или жука и т.д.; ■ <i>звуки, которые издают предметы и материалы</i>: стук молотка, звон бокалов, скрип двери, жужжание пылесоса, тиканье часов, шуршание пакета, шорох пересыпаемой крупы, гороха, макарон и т.п.; ■ <i>транспортные шумы</i>: сигналы автомобилей, стук колес поезда, скрип тормозов, гудение самолета и т.п.; ■ <i>звуки, которые издают различные звучащие игрушки</i>: погремушки, свистульки, трещотки, пищалки; ■ <i>звуки детских музыкальных игрушек</i>: колокольчик, барабан, бубен, дудочка, металлофон, гармошка, пианино и др.; ■ <i>звуки музыки</i>. В процессе развития слухового восприятия можно использовать специфические приёмы: ■ воспроизведение фраз, сказанных в условиях шумовых помех; воспроизведение фраз, сказанных в смежных помещениях (двое детей размещаются в смежных комнатах, при этом один из них составляет предложения по сюжетным картинкам и произносит их голосом нормальной громкости в среднем темпе, а другой воспроизводит услышанное); ■ запоминание и воспроизведение (моментальное и отсроченное) слов и фраз, воспринятых через наушники магнитофона; ■ пересказ текста, воспринятого через магнитофон, диктофон (тексты проговариваются различными голосами: мужским, женским, детским); ■ декламация стихотворений и небольших текстов под музыкальное сопровождение; ■ последовательное воспроизведение двух слов или фраз, сказанных одновременно двумя людьми третьему, который сидит между ними и должен повторить сказанное каждым из своих товарищей; ■ ответы на два вопроса, одновременно заданные двумя детьми (трое детей становятся на расстоянии 3-4 м друг от друга; двое по команде педагога одновременно задают по одному вопросу, продуманному заранее; третий ребенок должен последовательно ответить (не вербально или вербально) на каждый вопрос; ■ вербальное «музыкакорисование» на основе прослушанных музыкальных фрагментов (дети прослушивают с закрытыми глазами музыкальный отрывок, представляя различные образы и сюжетные картины, рисуя их в воздухе; по окончании прослушивания рассказывают, что они нарисовали); ■ составление рассказов по слуховым образам проводится после проведения предварительной лексико-грамматической работы по определенной теме; после составления рассказа по опорным картинкам данной тематики; прослушивания отдельных невербальных звуков, соотносимых с изучаемой темой; ■ возможность видеть выражение лица, мимику говорящего оказывает определенную помощь акустическому восприятию устной речи. Игры: «Тук-тук-тук», «Что гудит?», «Кто там?» (учить прислушиваться к неречевым звукам; показать, что неречевые звуки (стук) могут о чём-то сообщать, предупреждать), «На чём играл Зайка?» (учить различать звучание двух резко различных инструментов (барабана и гармони), «Весёлый Петрушка» (вырабатывать отношение к звуку как значимому сигналу; учить быстро реагировать на звук), «Шагаем и танцуем» (различать звучание различных инструментов и действовать на каждое звучание по-разному: под барабан – шагать, под гармонь – танцевать), «Клоуны» (различать более близкие по звучанию инструменты, осуществляя выбор из двух-трёх инструментов; развивать слухо-зрительное восприятие), «Кто играл?» (учить различать близкие по звучанию инструменты, учить различать их на слух с закрытыми глазами; воспитывать слуховое

	внимание), «Звени, колокольчик», «Поймай меня» (учить по звуку определять направление в пространстве, действовать по звуковому сигналу), «Где позвонили?» (учить определять месторасположение звука), «Кто за дверью?», «Кто как кричит?» (учить прислушиваться к речевым звукам, соотносить их с предметами; учить звукоподражанию), «Какая у меня картинка?» (определять слова, резко различные по звуковому составу), «Лото (определи слово)» (учить различать близкие по звучанию слова), «Угадай, кто пришёл?», «Кто тебя позвал?» (учить прислушиваться к звукам человеческого голоса, различать голоса знакомых людей), «День рождения куклы» (учить воспринимать на слух слова с различным фонетическим составом), «Кто в домике живёт?» (учить воспринимать слова с близким звуковым составом), «Поезд» (обратить внимание на звуковой состав слова; учить выделять первый и последний звуки в слове), «Кто что слышит?» (учить обозначать словом звуки – стучит, звенит, шуршит, гудит, играет и др.), «Шумящие коробочки» (развивать слуховое внимание и слуховую память), «Дождик» (различать ритм постукиваний по металлофону), «Послушай, что за окном», «Волшебная ложечка» (определить, по чему стучит ложечка), «Хлопни, как я: один хлопок, два хлопка, три хлопка», «Далеко – близко» (определить тихое – громкое звучание колокольчика), «Самолет летит высоко – низко» (высота голоса), «Звуковые ручейки»: высокое звучание: «буль-буль», низкое звучание «буль-буль», «Ветер-шалун» (слышать тихое и громкое шуршание листьев), «Кто летит?» (жуки жужжат «Ж-Ж-Ж», комарики звенят: «З-З-З-З»), «Кто услышит то, что не услышат другие?», «Морская раковина», «Спрятанный звук» (ориентировка в пространстве по звуковому сигналу). Имитация и дифференциация голосов: грубый – тонкий, высокий – низкий, мужской, женский, детский; определение настроения человека по его голосу.
Зрительное восприятие	Для слабовидящих необходимым условием правильного восприятия является достаточная угловая величина объектов, их контрастность, яркость, необходимый уровень освещённости и пр., что достигается за счёт применения оптических средств коррекции и использования специально приспособленных наглядных пособий, которые могут восприниматься и осязательно, и визуально (контрастно раскрашенные рисунки, контуры которых выполнены рельефно). <i>Основные стратегии формирования сенсорных эталонов у детей с нарушениями зрения:</i> 1. Организация зрительного поиска ребёнком заданного элемента в системе эталонов по образцу, находящемуся в поле зрения. Педагог должен научить ребёнка осуществлять чисто зрительное движение по системе сенсорных эталонов, представленных в ряду или в матрице. Оно должно быть направлено на поиск эталона, идентичного заданному образцу; 2. Организация зрительного поиска эталона по представлению (мнемическому образу). Педагог показывает ребёнку образец, просит его запомнить, а затем убирает образец из поля зрения. От ребёнка требуется найти заданный эталон, опираясь на его мнемический образ. 3. Формирование устойчивой связи между эталоном и словом. Подготовительный этап – называние объектов и их свойств. Затем организуется зрительный поиск эталона по его названию, по словесному описанию. <i>Дидактические игры:</i> «Дай такой же кубик, шарик и т.д.», «Дай такой же предмет», «На что похожа эта фигура?», «Найди предмет указанной формы», «Из каких фигур состоит машина?», «Коврик», «Найди предмет такой же формы», «Какая фигура лишняя?», «Составь целое из частей», «Определи правильно», «Зрительный диктант», «Определи форму предмета», «Обведи фигуру», «Узнай фигуру на ощупь», «Собери бусы», «Сложи картинку из фигур», «Чем похожи домики?», «Подбери силуэт к предмету», «Дорисуй фигуры», «Подбери заплатку», «Узнай, кто это?», «Сравни предметы по высоте», «Палочки в ряд», «Самая длинная, самая короткая», «Пирамидки», «Матрешки», «Разноцветные кружки», «Разложи по размеру», «Расставь по порядку», «В какую коробку?», «Дальше - ближе», «Какого цвета не стало?», «Какого цвета предмет?», «Собери гирлянду», «Сплети коврик из цветных полосок», «Сложи радугу», «Неразлучные цвета», «Какие цвета использованы?», «Уточним цвет предмета», «Сложи в жёлтую корзину жёлтые овощи» (в зелёную – зелёные, красную - красные), «Подбери пару: обувь, носочки, варежки», <i>Восприятие целостного образа предмета</i> Восприятие предмета как целого формируется в определённой последовательности - от узнавания к восприятию и представлению. <i>Игры:</i> «Найди свою игрушку», «Найди своё место», «Игрушки идут на праздник», «Что на картинке?», «Поставь правильно», «Найди свою половинку», «Чего не хватает?», «Что забыл нарисовать художник?», «Двойственные изображения», «Перепутанные

	изображения», «Угадай, чья тень?», «Зашумлённые изображения», «Собери целое», «Лото-вкладки», «Узнай овощ, фрукт по контуру». <i>Дидактические пособия и игрушки:</i> пирамидки, матрёшки, вкладыши, логические кубы, «Сложи узор», палочки Кюизенера, блоки Дьенеша, «Почтовый ящик», различные виды мозаик, конструкторов, лабиринты, шнуровки, рисование по точкам, рисование через кальку, обводка по контуру, вырезание, кольцеброс, метание в цель; плетение «ковров» из разноцветных полосок, цветное лото, раскрашивание картинок. ■ Рекомендуется применять упражнения со зрительными стимулами. На конце указки прикрепляем яркий предмет (бабочка, лошадка, самолётик и т.д.) и предлагаем вместе с ним отправиться в путешествие. Педагог перемещает указку в заданном направлении, сопровождая движения словами: «Посмотри вверх-вниз, влево – вправо, покружились». Показ предмета осуществляется в медленном темпе. Чтобы ребёнок до конца проследил глазами его движение. Зрительный стимул находится чуть выше уровня глаз впереди стоящих или сидящих детей. Упражнение можно сопровождать стихами. Эффективно использование лазерного фонарика. ■ Эффективно применение офтальмотренажёров, зрительная гимнастика (петля Базарнова)
Тактильное восприятие	<i>Формирование предметных представлений и способов обследования предметов</i> Первые занятия начинаются с формирования зрительных образов элементов. Основными приёмами, используемыми на этом этапе, являются опознание предъявленных элементов, сравнение двух или нескольких элементов, поиск заданного элемента и выделение его из числа других, группировка элементов по отдельным признакам (цвет или форма) или по группе признаков (например, цвет и форма одновременно). Затем ребёнку предлагается вместе с педагогом проанализировать готовые символические изображения. Ребёнок должен рассказать, из каких элементов состоит изображение. После этого ему даются задания, предусматривающие анализ-синтез изображений и построение символических изображений из элементов. При построении изображений и композиций из них используются три стратегии: вначале изображения строятся по образцу, присутствующему в перцептивном поле. На втором этапе композиция строится по мнемическому образу-представлению. Ребенку предъявляется для осмотра и запоминания изображение (без ограничения времени). Затем педагог убирает из поля зрения ребёнка образец и просит его воспроизвести изображение. На третьем этапе занятий ребёнку предлагается построить изображение на основании словесного описания педагога. На заключительном этапе занятий ребенок должен строить композиции на основе своего воображения. Игры: «Найди свою игрушку в мешочке» (учить узнавать на ощупь знакомые предметы), «Платочек для куклы» (узнавать знакомые предметы на ощупь, опираясь на один признак - фактуру материала), «Чья это конура (норка, домик)?» (учить осуществлять пробы тактильно-двигательно, с закрытыми глазами), «Почтовый ящик», «Холодно-тепло-горячо», «Чудесный мешочек», «Найди кукле (мишке, зайке) игрушку», «Что лежит в мешочке?», «Магазин» (различать на ощупь ткани разной фактуры и другие предметы, имеющие разную поверхность или сделанные из разного материала), «Обведи, покажи, назови» (учить узнавать предмет по обводящему движению), «Угости зверюшек», «Накроем стол для кукол» (осуществлять выбор на ощупь по речевой инструкции), «Ощупай и слепи», «Найди картинку» (соотнести тактильно-двигательный образ предмета со зрительным), «Маленькая няня» (учить находить по словесной инструкции тёплый, холодный, горячий предметы), «Большие и маленькие шары» (учить находить по словесной инструкции большие и маленькие предметы на ощупь). ■ Развитию тактильно-двигательных ощущений способствуют: - лепка из глины, пластилина, теста; - аппликация из разного материала (бумага, ткань, пух, вата, фольга); - аппликационная лепка (заполнение рельефного рисунка пластилином); - конструирование из бумаги (оригами); - рисование пальцами, кусочком ваты, бумажной «кисточкой»; - игры с крупной и мелкой мозаикой, конструктором (металлическим, пластмассовым, кнопочным); - собирание пазлов; - сортировка мелких предметов (камушки, пуговицы, желуди, бусинки, фишки, ракушки), разных по величине, форме, материалу. ■ Повышению тактильной чувствительности способствуют традиционная пальчиковая гимнастика, элементы массажа и самомассажа рук.

	■ Хороший эффект даёт использование массажных разные по форме, упругости и фактуре поверхности мячей-валиков, обеспечивающих широкий спектр разнообразных ощущений. ■ Новые тактильные ощущения дети получают, купаясь в шариковых ваннах, наполненных разноцветными пластмассовыми шариками, или опуская в них руки. ■ По аналогии можно применять «осязательные» ванны - в небольшой коробке рассыпать горох или бобы, фасоль, жёлуди. Поиск мелких предметов в такой «ванне» способствует активизации пальцевого гнозиса. ■ Эффективно использование игрового тактильного панно «Поляна в лесу» (сенсорная панель для рук), изготовленного из коврового материала и ряда съёмных деталей (пенька, деревьев, кустов, цветов, ягод, ёжика и др.), которые крепятся с помощью кнопок, крючков, различных застёжек, липучек. Детали различны по цвету, форме, размеру, фактуре, материалу. Составляя сюжетные композиции на панно из предложенных деталей, дети испытывают разнообразные тактильные ощущения, одновременно познавая качества различных материалов, упражняясь в моделировании пространственных отношений по инструкции педагога, а в дальнейшем и по собственному замыслу. ■ Полезна ходьба по «сенсорной тропе», на которой расположены разные по фактуре «кочки» (мешочки из тонкой, но прочной ткани с разными наполнителями (тряпочки, кусочки кожи, поролона, мелкие камушки, горох и др.); использование резинового коврика с неострыми шипами (постоять, полежать, походить). ■ Эффективен самомассаж и взаимный массаж рук, ног, спины с помощью массажных щёток, махровых рукавичек, колёсикового массажёра, массажного валика для ног. ■ По возможности следует использовать естественные условия природной среды: организовывать игры с водой (причём разной температуры), мелкими камушками, сухим песком (теплым и холодным) и др. ■ Очень полезны игры с цифрами из шершавой (бархатной, наждачной и др.) бумаги: «Определи на ощупь», «Найди нужную цифру», «Покажи цифру». Ребёнок многократно проводит рукой по цифре, ощупывает её и называет.
Произвольное внимание	Основные пути формирования внимания детей в дошкольном возрасте: ■ использование внешних опор, указательных слов и жестов, которые учат ребёнка управлять своим вниманием и поведением. Указывая на необходимость каких-либо действий («посмотри», «послушай», «потрогай» и т.д.), педагог помогает ребёнку усвоить алгоритм концентрации на нужном предмете (деятельности), который впоследствии переходит на внутренний план (т.е. ребёнок сам себе будет давать соответствующие команды); ■ применение обучающей игры, т.к. она всегда имеет задачу, правила, действия и требует сосредоточенности. Чтобы своевременно развивать у детей определённые качества внимания (целенаправленность, устойчивость, сосредоточенность) и способность управлять ими, необходимы специально организованные игры и упражнения. В одних играх надо учитывать разные требования задачи, в других – уметь выделять и помнить цель действия, в третьих – вовремя переключать внимание, в четвертых – сосредоточенность и устойчивость внимания; ■ полезно использование специальных упражнений, тренирующих основные свойства (качества) внимания: объем, распределение, концентрацию, устойчивость и переключение; ■ включение ребёнка в новые виды деятельности, такие как игры по правилам, конструирование и т.п., которые направляют и организуют его внимание. Вводя ребёнка в эти виды деятельности, взрослые организуют его внимание при помощи словесных указаний. Ребёнка направляют на необходимость выполнять заданные действия, учитывая те или иные обстоятельства; ■ активное использование игр с правилами, которые кроме повышения уровня развития основных качеств произвольного внимания содействуют воспитанию в детях волевых черт характера, активности, самостоятельности и целеустремленности. Формирование произвольного внимания дошкольника зависит и от характера деятельности: однообразие ослабляет ее, многообразие усиливает. <i>Коррекционные игры:</i> «Внимательные руки», «Переплетённые линии», «Кодирование», «Повторение нумерации», «Корректурка», «Веселый счет», «Счетчики», «Пишущая машинка», «Будь внимателен», «Каких чисел недостает?», «Найди отличия», «Борьба за цифру», «Сумеешь ли ты увидеть?», «Какие цифры скрыты?», «Что слышно?», «Слушай звуки», «Разведчики».

Память	Для детей самостоятельное нахождение и использование приёмов запоминания является сложным видом интеллектуальной деятельности. Поэтому в работе по развитию памяти необходимо уделять внимание логической памяти и показывать детям на примерах, какие приёмы можно использовать для запоминания материала. К таким приёмам относят: выделение смысловых опор (наглядных, словесных); смысловое соотнесение; составление плана; классификация; группировка; структурирование; схематизация; установление аналогий и др. При работе надо учитывать и те виды памяти, которые оказываются наименее развитыми у ребёнка (зрительная, слуховая, двигательная). Работу по формированию памяти целесообразно проводить на не учебном материале в различных жизненных ситуациях. ■ Проконтролируйте, чтобы тот материал, который запоминает ребёнок, был ему понятен. ■ Время для изучения материала лучше поделить на разумные временные отрезки, т.к. малыми порциями материал запоминается не только быстрее, но и надолго. ■ Попросите ребёнка выученный материал повторить на второй день. ■ При заучивании предлагайте ребёнку проговаривать вслух. ■ Заинтересуйте ребёнка той информацией, которую он изучает, т.к. высокая мотивация обучения оказывает очень большое положительное влияние на память. ■ Если ребёнок затрудняется запомнить слова, которые вы ему называли, дайте ему бумагу и цветные карандаши. Предложите к каждому слову сделать рисунок, который помог бы ему потом вспомнить эти слова. ■ Если ребёнок не может пересказать текст, прочитайте ему рассказ ещё раз, но попросите его обращать при этом внимание на отдельные детали. Задайте ему вопрос: «О чём этот рассказ?» Попытайтесь связать прочитанное с тем, что хорошо знакомо ребёнку, или с какой-то аналогичной историей, сравните эти истории (в чём сходство и различие). Отвечая на ваши вопросы, ребёнок мыслит, обобщает, сравнивает, выражает свои мысли в речи, проявляет активность. ■ Можно помочь ребёнку запомнить стихотворение через игру-драматизацию с привлечением игрушек и различных игровых атрибутов. Сначала текст читает взрослый, а «играет» ребёнок, потом наоборот. ■ Для лучшего запоминания можно предложить ребёнку нарисовать, (вылепить) то, о чём говорится в стихотворении. Затем нужно обсудить с ребёнком все то, что он нарисовал (вылепил): цвет, форму, размеры предметов. ■ Чёткий ритм и отсутствие выразительности при чтении (главное достоинство считалки) очень привлекают детей. Суть заучивания - в многократности повторов, которые не утомляют детей, а доставляют радость. <i>Игры:</i> «Запомни и воспроизведи», «Вспомни и покажи», «Цепочка действий», «Шкафчики», «Что изменилось?», «Чего не стало?», «Запомни картинки (фигуры)», «Запомни фразы», «Запоминаем парами», «Узнай фигуры», «Каскад слов», «Сложи такую же фигуру», «Я – фотоаппарат», «Слово – рисунок», «Вспомни, что было нарисовано на картинке»
Наглядно-действенное мышление	В основу формирования наглядно-действенного мышления дошкольников положено развитие самостоятельной ориентировочно-исследовательской деятельности при решении проблемно-практических задач, а также формирование основных функций речи. В процессе действия с предметами у дошкольника появляется мотив для собственных высказываний: рассуждений, умозаключений. Самым эффективным способом развития наглядно-действенного мышления является предметно-орудийная деятельность, которая наиболее полно воплощается в деятельности по конструированию. Эффективные виды деятельности: ■ игры с конструктором (деревянным, металлическим, пластмассовым); ■ лепка из пластилина; ■ выкладывание геометрических фигур из спичек; ■ работа с ножницами и бумагой; ■ рисование пальчиковыми красками; ■ занятия оригами; ■ создание поделок из круп и сыпучих материалов. <i>Дополнительные игры:</i> «Лови шарик». «Покорми мишку», «Покатаем зайчиков», «Достань ключик», «Собери картинку», «Построй дом», «Матрёшка», «Пирамидка»,

	«Достань шарики», «Столкни мяч», «Напои птичку», «Построй забор», «Покачай матрёшек», «Плავает или тонет?», «Почему шарик не упал?», «Угадай, что в коробочке», «Качели».
Наглядно-образное мышление	В процессе формирования наглядно-образного мышления используются следующие педагогические приёмы: специально созданная практическая ситуация и фиксация практических действий в речи ребёнка; наблюдения за действиями сверстников, а затем словесный отчёт о последовательных действиях; приём припоминания; организация целенаправленных наблюдений за явлениями природы; беседа; сюжетно-ролевые, подвижные и дидактические игры; выбор и соотнесение иллюстрации с содержанием прочитанного текста; составление на тактильной панели сюжета соответственно прочитанному тексту; составление рассказа по серии сюжетных картинок; отгадывание загадок и др. Развитию наглядно-образного мышления способствуют следующие виды заданий: ■ рисование и раскрашивание; ■ прохождение лабиринтов; ■ работа по конструированию (не по наглядному образцу, а по словесной инструкции, а также по собственному замыслу ребенка, когда он должен, прежде всего, продумать объект конструирования, а затем самостоятельно его реализовать); ■ прохождение лабиринтов по словесной инструкции; ■ ролевые игры; ■ задания типа «Найди лишний предмет», «Составь рассказ по картинке», «Соедини части одного предмета»; ■ собирание пазлов. <i>Дополнительные игры:</i> «Полей цветов», «Помоги достать игрушку», «Как построить поезд?», «Помоги детям украсить зал», «Как достать колпачок», «Рыболов», «Помоги рыбкам», «Зимой», «Дорисуй», «Чего не хватает?», «Увядающие цветы», «Ветреная погода», «Шкодливая кошка», «Разбитая чашка», «Шарик упал», «Кошка и молоко», «Сломанная ветка», «Купание куклы», «Утро мальчика», «Одевание на прогулку», «Зайчик и снеговик», «Исключение лишнего», «Подбери заплатку к коврику», «Раздели на группы», «Логические цепочки», «Ёж и гриб» «На приёме у доктора», «В зоопарке».
Словесно-логическое мышление	В процессе обучения необходимо ставить перед детьми больше конкретных задач, сочетать словесные и наглядные средства обучения и делать это в условиях практической деятельности. Большое место должно быть уделено обучению операции сравнения, с помощью которой устанавливаются сходства и различия предметов и явлений окружающего мира. Обучая умению сравнивать предметы, мы учим выделять отдельные свойства, признаки предметов (величина, цвет и т. д.). Затем учим сравнивать один предмет с другими, непохожими, а после этого — с похожими объектами. Так как различие устанавливается легче, чем сходство, следует больше внимания уделить работе по обучению умению устанавливать общие признаки. Детей необходимо учить выделять в предметах и явлениях главные, существенные признаки, устанавливать причинно-следственные зависимости. Необходим постепенный переход от практической деятельности с предметами и наглядных опор к становлению внутреннего плана действия. Эффективные игровые задания: ■ задания на подсчёт букв и звуков в слове; ■ решение лёгких примеров по математике; ■ нахождение отличий на 2 картинках; ■ загадки, ребусы, шарады и другие «игры со словами»; ■ игровые задания на коррекцию и развитие: - умения рассуждать: «Бывает - не бывает» (предлагают рассмотреть картинку и модель ситуации, которая в реальной жизни не встречается, надо ответить, почему так не бывает); - «Зачем и почему?» (педагог задаёт вопросы, а дети на них должны логично ответить. Вопросы могут быть на: угадывание, додумывание, предположение, выяснение причины, выяснение смысла, принятие решения, планирование действий); - установление причинно-следственных связей (взрослый рассказывает о событии одним предложением: «Дети бросили в лесу зажжённую спичку». Дети должны придумать и описать возможные последствия этой ситуации. Либо: педагог называет следствие, а дети выясняют варианты причин (в лесу начался пожар.); - рассказ по алгоритму: педагог предлагает детям последовательность описания событий:

	кто – что – где – зачем – как – когда - ...; - пословицы: предлагают простые пословицы, дети дают своё объяснение смысла; - логические задачи: что тяжелее 1 кг железа или 1 кг ваты; - характеристика предмета по заданным признакам: детям предлагают дать словесное описание предмета, руководствуясь алгоритмом или схемой описания (предмет: цвет, материал, форма, величина, свойства, вид). Яблоко – красное, круглое, большое, сладкое, сочное, для варенья, фрукт; - узнавание предметов по описанию: дети должны определить предмет, спрятанный за ширмой, задавая педагогу вопросы относительно свойств и качеств предмета. Либо: детям предлагают определить предмет по описанию в виде готовой книжной загадки или придуманной самими детьми; - сравнение предметов: предлагают сравнивать предметы, противопоставляя их один другому по ряду признаков (грач черный, а воробей - ...; грач крупная птица, а воробей - ...; грач – перелетная птица, а воробей - ...). Либо дети самостоятельно находят признаки, сравнивая предметы попарно (роза-василек, платье-туфли, тетрадь-книга); - группировка предметов по их основным свойствам: детям предлагаются карточки с изображением 4-х предметов, три из которых принадлежат одной группе, а 4-ый – лишний. Это можно провести как на геометрическом материале, так и на буквах (гласные-согласные), словах и т.д.; - классификация предметов по заданному (видовому, родовому) признаку: можно проводить на любом предметном материале (одежда, мебель ...); - сериация (упорядочивание) объектов: требуется найти закономерность в расположении объектов, упорядоченных по одному признаку и размещенных в ряд. Для этого можно использовать задания, в которых к уже упорядоченным по этому признаку объектам необходимо добавить еще один такой, чтобы он не нарушал их закономерности (числовые последовательности, рисунки, слова, объекты, признаки и т.д.); - сформированность понятий: предлагают назвать одним словом ряды конкретных понятий (платье, пальто, брюки – одежда); - конкретизация понятий: предлагают назвать объекты, входящие в понятия более широкого объема (птицы – перелетные, зимующие...); - определение конкретных понятий: предлагают дать определение знакомых конкретных понятий, ориентируясь на существенные признаки (яблоня – это дерево, на котором растут яблоки); - сравнение понятий: предлагают сравнивать между собой конкретные понятия 9утро-вечер, растения-животные, дождь-снег...); - исключение понятий: предлагают 5 слов, 4 из которых объединяются родо-видовым понятием, а 5-ое – нет. Необходимо найти это лишнее слово: береза, сосна, дуб, сирень, ель (дерево-куст); - выявление общих понятий: предлагают подобрать слова, имеющие общеродовые признаки, т.е. имеющие логические связи с определенным обобщающим словом: река: берег, рыба, рыболов, тина, вода; - смысловое соотношение понятий: предлагают завершить неоконченное утверждение самостоятельно: дом-кирпич, стакан - ...?; - смысловая сериация: предлагаются задачи, в которых заданы определённые отношения между объектами. По одному известному признаку надо ответить на вопросы: дружили три девочки – Катя, Маша, Таня. Катя училась лучше Тани, а Таня училась лучше Маши. Кто учился лучше (хуже) всех? <i>Дополнительные игровые задания:</i> «Что круглое, а что квадратное?», «Съедобное – несъедобное», «Живое – не живое», «Что бывает сверху, а что внизу?», «Что бывает сладким?», «Отвечай быстро», «Определи понятие», «Отгадывание загадок», «Летает, плавает, ползает», «Чем походи?», «Придумай слово», «Угадай, какое слово не подходит!», «Угадай, плывёт или тонет!», «Загадки и отгадки», «Бывает – не бывает», «Закончи предложение», «Придумай предложение», «Наоборот», «Простые аналогии»; рассказы-загадки «Шарик упал», «Почему укатился мячик?», «Что было ночью?»; «Рассказ о маленьком Вове», «Экскурсия», «Зима наступила», «Не покатались!», «Снежный колобок», «Дождливая погода», «Почему?».
--	---

Рекомендации для родителей по воспитанию ребёнка со зрительным дефектом [5; 18]

Особой задачей родителей становится ознакомление ребёнка с предметным миром посредством осязания, а при наличии остаточного зрения и посредством зрения. Очень важно научить ребёнка обследовать предметы, выработать у него желание познавать мир, не бояться незнакомых предметов. Для этого родители должны использовать любые подходящие ситуации – прогулки, экскурсии, поездки за город и т.д.

Очень важно, чтобы сами родители не стеснялись дефекта своего ребёнка, останавливались у каждого незнакомого для ребёнка предмета и давали ему возможность его обследовать, направляли руки, указывая существенные и характерные признаки предмета.

В процессе ознакомления с окружающим родители должны учить ребёнка узнавать предметы, явления по доступным для слепых признакам (например, узнавать предметы по звукам, которые они издают), учить делать простейшие умозаключения.

С теми предметами, которые ребёнку нельзя дать в руки, его можно познакомить через игрушки. Игрушки нужно покупать с большим выбором. В некоторых из них не выдержаны пропорции. Это создаёт у слепого неправильные представления. Такие игрушки покупать не следует.

Для слепого ребёнка очень важно, чтобы поверхность игрушки была похожей на поверхность натурального предмета. Хороши озвученные игрушки. Многие родители могут их сделать сами. Например, чтобы ребенок мог играть с мячом, нужно его озвучить. Сделать это очень просто: в обыкновенную волейбольную камеру положить горох. В такой мяч слепой ребёнок сможет без специальной помощи играть вместе со своими зрячими товарищами.

Для развития движений очень хорош велосипед. Ребёнок может кататься на нем в безопасном месте. Самым главным в этот период является воспитание у детей стремления к движению.

Ограничение движений слепого ребёнка приводит к тому, что у него не развивается вся двигательная сфера, в особенности руки – основные орудия познания слепого, появляются навязчивые стереотипные движения.

Знания маленькому ребёнку следует давать в занимательной форме.

С раннего детства следует приучать слепого ребёнка к самостоятельности в самообслуживании – научить его одеваться, обуваться.

При обучении навыкам самообслуживания детей с глубокими нарушениями зрения родителям необходимо знать некоторые общие требования и приёмы работы со слепым и слабовидящим ребенком. При обучении его какому-либо новому действию взрослый встаёт сзади ребёнка, укладывает свои руки на руки ребёнка и его руками производит те движения, которыми должен овладеть ребёнок. Все действия необходимо называть, объяснять их назначение и порядок выполнения. Каждое действие выполняется в строго определённой последовательности, которая сохраняется в течение всего времени обучения до усвоения ребёнком этого действия и его автоматизации.

Вторым важным условием формирования навыков по самообслуживанию является постепенное уменьшение помощи ребёнку при выполнении действий. Можно начать осуществление действия, закончить или выполнить наиболее трудную часть, но основное – это предоставление ему все большей самостоятельности при постоянном контроле за правильностью выполнения действий.

Третье условие состоит в том, чтобы добиться от ребёнка с нарушением зрения точного и правильного выполнения навыков самообслуживания. Необходимо быть с ребенком терпеливым, не делать того, что он уже может сам, не опережать событий и не подгонять его.

Особое внимание следует обратить на процесс раздевания, соблюдение его строгой последовательности, сопровождая свои действия словесным описанием одежды. Следует знакомить с частями одежды: воротник, рукава, молния, пуговицы, карманы и т.д.

Большое затруднение вызывает у слепых овладение застегиванием пуговиц, шнуровкой ботинок. Эти навыки они также постепенно приобретают, но целесообразнее использовать одежду и обувь с молниями, липучками.

■ Важно выработать у ребёнка привычку самостоятельно убирать на выделенное ему место в шкафу свою одежду и обувь, четко соблюдать это правило, что позволит ему быть более самостоятельным в их нахождении и выборе.

■ Выдержка и доброжелательное отношение к ребёнку, для которого овладение всеми этими навыками без контроля зрением очень трудно, обеспечат положительный результат в воспитании.

■ Есть еще очень важная задача в воспитании слепого ребёнка – развитие его рук. Ведь рукой он будет читать и писать. Она должна быть физически крепкой и очень ловкой, способной к нежным и лёгким движениям. Застёгивая пуговицы, определяя по осязанию лицевую и изнаночную сторону одежды, ребёнок упражняет руку, готовит ее к восприятию шрифта Брайля.

■ У многих незрячих детей может быть нарушена координация и сила рук. Часто они сопротивляются обучению действиям указанным способом, вырывают свои руки из рук взрослого, отталкивают от себя незнакомые предметы. Поэтому воспитательный эффект может быть достигнут на основе предварительно созданного доверительного отношения к взрослому и положительно окрашенного эмоционального общения.

■ В трудовом и нравственном воспитании слепого на первый план выступает воспитание правильного отношения к своему труду и труду своих близких. Родители слепых детей часто освобождают ребёнка от трудовых обязанностей (включая и самообслуживание), что невольно вызывает и формирует у него сознание исключительности своего положения, мнение о том, что взрослые и вообще все окружающие зрячие должны заботиться о нём. В дальнейшем это может перерасти в эгоизм и иждивенчество. Поэтому, незаметно помогая своим слепым детям справиться с трудовыми операциями, родители должны приучать их самостоятельно справляться с простейшими видами бытового труда, труда по самообслуживанию, укрепляя веру ребёнка в то, что он может непосредственно участвовать в труде всей семьи.

■ Необходимо определить для незрячего ребёнка некоторые домашние обязанности, выполнение которых позволит ему почувствовать себя полноправным членом семьи, свою значимость в ее жизни.

■ Следует привлекать его к уборке квартиры (комнаты, кухни); ему доступны вытирание пыли с мебели, сервировка стола, поливка цветов.

■ Музыкальное воспитание служит одним из главных средств эстетического воспитания слепого. Детские музыкальные передачи по радио, телевидению, магнитофонные записи детских песен, пьес позволят родителям научить детей понимать мир музыки, научить прислушиваться к ритму жизни, понимать и слышать природу.

■ В эстетическом воспитании слепого огромную роль играет чтение художественной литературы. Пока ребёнок не умеет читать, родители выбирают стихи, рассказы и сказки, знакомящие слепых с жизнью. Одновременно с чтением необходимо объяснять слова, непонятные детям, знакомить с предметами, стоящими за незнакомыми словами.

■ Огромное место в эстетическом воспитании занимает активное воспроизведение – заучивание и рассказывание стихотворений, разучивание песен.

■ В семейном воспитании слепого дошкольника следует широко использовать лепку, аппликации. Они развивают руки, подготавливают к письму и к восприятию шрифта Брайля. Полезны и специальные занятия по ознакомлению с брайлевскими колодками, прибором, грифелем, упражнения в написании и узнавании групп точек при различном их расположении. Вся эта работа подготавливает слепого ребенка к школе.

Приёмы и материалы для коррекции личности и межличностных отношений детей с нарушениями зрения на коррекционно-развивающих занятиях [5; 18]

Основные задачи формирования коммуникативных умений:

- формирование алгоритма восприятия речи, лица и тела;
- обучение способам ориентировки «на себе», «от себя» в микро- и макространстве;
- обучение воспроизведению изолированных элементов речи, мимики, жестов, интонации;
- обучение восприятию и воспроизведению выразительных поз и жестов, присущих человеку при выполнении различных видов деятельности;
- обучение передаче своего эмоционального состояния неречевыми и речевыми средствами;
- развитие, укрепление и стимуляция общей и мелкой моторики;
- обучение адекватному восприятию выразительных поз животных;
- формирование приёмов воспроизведения речевых конструкций, основных эмоций;
- формирование потребности в сопереживании;
- формирование интереса к общению;
- формирование самоконтроля и произвольной психорегуляции.

Алгоритм формирования коммуникативных умений:

1 этап. Усвоение эталонов вербального и невербального общения.

Невербальные сигналы включают в себя несколько подсистем: пространственная (межличностное пространство); взгляд; оптико-кинестическая (внешний вид собеседника, мимика, пантомимика – позы и жесты); околоречевая (качества голоса); неречевая (темп речи, паузы, смех и т. д.).

2 этап. Узнавание одних и тех же объектов в различных ситуациях.

3 этап. Использование сложного сюжета для восприятия и осмысления. Соотнесение с прежним зрительным и речевым опытом.

Необходимо учитывать, что восприятие детей с нарушениями зрения отличается от нормы по темпу, степени адекватности реальному образу, полноте, точности, дифференцированности, поэтому важно соблюдать следующие требования:

- предварительная работа по обогащению сенсорного, речевого и социального опыта ребёнка;
- доступность упражнений;
- реализация личностно-ориентированного подхода;
- многоэтапность занятия, взаимосвязь всех компонентов;
- выбор темпа восприятия;
- повторение, закрепление в различных ситуациях.

Основным источником моторных новообразований у детей с нарушениями зрения является *непосредственный показ нового движения* и требование выполнить его в хорошо организованных условиях (спокойная обстановка, комфортное освещение, наличие зеркала и др.) Знакомя детей с жестами и позами, необходимо использовать *приём сопряжённых действий*, который помогает детям правильно принять нужную позу. Все жесты, позы, выражения лица, с которыми педагог знакомит детей, необходимо чётко выражать словами. Закрепление и отработку выразительных движений лица и тела целесообразно осуществлять в этюдах и играх.

Начинать знакомство с мимическим воспроизведением различных эмоциональных состояний целесообразно с положительных эмоций (радость, удовольствие, удивление, любовь), потому что они распознаются легче, чем отрицательные (печаль, отвращение). Важно организовать наблюдение выразительных движений лица и тела с помощью всех сохранных анализаторов.

Игра-драматизация по сюжету сказки или рассказа с детьми старшего дошкольного возраста способствует употреблению ими жестов, поз, мимики. Она даёт им возможность понять связь между эталонами неречевых средств общения и собственным поведением.

Приём театрализации очень помогает детям с нарушением зрения усваивать общепринятые манеры, постановку головы, движения рук, позы.

Одним из основных приёмов формирования представлений о чувствах и отношениях является *чтение художественных произведений и их анализ*. Особая роль отводится сказкам. Через их

восприятие и обсуждение дети учатся понимать внутренний мир героев, сопереживать им, верить в силы добра, при этом дети активно используют как положительную, так и отрицательную эмоциональную лексику.

Основные виды деятельности, формирующие навыки общения:

- наблюдение за деятельностью детей в группе;
- рассматривание рисунков, иллюстраций, фотографий с последующим обсуждением;
- свободное и тематическое рисование;
- упражнения подражательно-исполнительского и творческого характера;
- этюды, театрализованная деятельность, моделирование и анализ заданных ситуаций;
- игры с правилами: настольно-печатные, словесные, подвижные, музыкальные, спортивные;
- творческие игры: сюжетно-ролевые, игры-драматизации, режиссёрские;
- чтение художественных произведений и их анализ;
- логоритмика, ритмопластика, игры на развитие вокальной мимики);
- использование пальчиковой гимнастики;
- беседы с использованием неречевых средств общения;
- моделирование (использование символов-схем лица и тела);
- дидактические игры с использованием слухового, обонятельного, вкусового, тактильного анализаторов;
- тренинги межличностного общения.

**Методические рекомендации по применению различных приёмов
с лицами с нарушением зрения [5; 18]**

- Обращайтесь со слепым ребёнком так же, как со всяким другим. Разговаривая с ребёнком, обращайтесь напрямую к нему, а не к стоящему рядом взрослому. Входя в комнату, где присутствует незрячий ребёнок, представьтесь, покидая комнату – скажите, что уходите.
- Адресуйте к ребёнку по имени, чтобы он знал, что вы обращаетесь именно к нему. В разговоре с ребёнком, имеющим нарушение зрения, не бойтесь использовать такие обычные слова и фразы как «смотреть», «видеть», «смотреть телевизор».
- Если вам кажется, что незрячему ребёнку нужна помощь – спросите его, он вам ответит, нуждается ли в ней. Если вы видите, что незрячему ребёнку угрожает какая-то опасность, скажите ему об этом чётко и спокойно.
- Тянуть ребёнка за собой или толкать перед собой – некомфортно и для вас, и для него. Не хватайте ребёнка за руку, лучше позвольте ему взяться за ваш локоть или запястье. Таким образом, он сможет контролировать ситуацию. Если вы хотите провести незрячего ребёнка куда-либо, поинтересуйтесь: «Тебя провести?». Объясняя ребёнку с нарушением зрения как пройти куда-либо, учитывайте, что такие фразы как «через улицу», «прямо до следующего угла и налево» помогают больше, чем туманное «туда», и «где-то здесь».
- Оставляя ребёнка с нарушением зрения одного в незнакомом ему пространстве, удостоверьтесь, что рядом есть что-нибудь, до чего можно дотронуться: стена, стол, перила, и т.п. Находиться в открытом незнакомом пространстве может оказаться для него очень некомфортной ситуацией.
- Не передвигайте мебель и не перекладывайте личные вещи ребёнка, не предупредив его об этом.
- Нужно пробовать использовать естественные жесты, сопровождая ими свои словесные инструкции. Например, предлагая устно ребёнку какую-то еду, нужно одновременно поднести его руку ко рту. Очень полезным для развития общения может стать жест, обозначающий конец действия. Повторение этого жеста в конце каждой ситуации помогает ребёнку быстро понять его значение и использовать в случаях отказа от какой-то ситуации.
- Очень полезным бывает подражание взрослому вокализациям самого ребёнка. Когда ребёнок произносит любые звуки, нужно попытаться их имитировать. Это стимулирует новую голосовую активность ребёнка, он замирает и ждёт от взрослого нового повторения и начинает более внимательно прислушиваться к голосу взрослого и даже подражать ему.

- Если слепой ребёнок не обращает внимания на обращённую к нему речь, нужно развивать его внимание к вибрационному, тактильному восприятию речи. Для этого нужно, когда ребёнок сидит у взрослого на руках, прикладывать его ручку к своему горлу или щеке во время говорения или пения. Всячески стимулировать развитие его вибрационной чувствительности при восприятии музыки не только на слух, но и через прикосновение к звучащему и вибрирующему предмету.
- Для ориентировки ребёнка во времени, для понимания последовательности смены жизненных ситуаций, для развития речи и контактов с окружающими, для ощущения разумности, предсказуемости и безопасности окружающей жизни, ребёнку необходим чёткий, ежедневно повторяющийся распорядок дня.
- Усвоенный ребёнком режим и ритм повседневной жизни позволяет использовать предметы-символы ситуаций для общения в случаях, когда формирование обычных речевых средств общения затруднено. Для этого наиболее значимые для ребёнка ситуации предваряются осмотром (ощупыванием) и выкладыванием определённого предмета. Например, перед тем как пойти в туалет, достаётся туалетная бумага перед умыванием – мыльница, перед едой – ложка. Набор таких предметов является постоянным, он выкладывается в специально приготовленные коробки утром. Каждый предмет достаётся в начале определённой ситуации и убирается после её окончания. Постепенно ребёнок начинает сам использовать предметы-символы, чтобы показать свои желания. При успешном развитии реальные предметы-символы постепенно заменяются на их уменьшенные копии, жесты, устные или письменные брайлевские слова.
- Организация повседневной жизни ребёнка предполагает обязательное овладения навыками самообслуживания. По мере возможностей, слепой ребёнок с дополнительными нарушениями должен самостоятельно и достаточно аккуратно есть с помощью ложки, пить из чашки, пользоваться туалетом, одеваться, раздеваться, обуваться и складывать свои вещи. Освоение самых простых навыков самообслуживания для такого ребёнка занимает много времени, но является обязательным. В самых тяжёлых случаях такие навыки при постоянном повторении закрепляются после 2-3х лет обучения. В крайних случаях требуется связать навыки самообслуживания с непосредственными потребностями в еде и комфорте. Это означает, что ребёнку позволяют есть только с использованием ложки, а грязные штаны стирают вместе с ребёнком так долго и нудно, что исчезает желание их пачкать.
- Повседневная жизнь детей с нарушениями зрения должна быть по-своему приятной и интересной. Она не должна всегда состоять только из выполнения повседневных навыков. Эти навыки надо скреплять какими-то радостными для ребёнка событиями и играми. Очень важно найти такие предметы и занятия, которые нравились бы малышу.
- Если слепому ребёнку с остаточным зрением нравятся яркие и светящиеся предметы, можно использовать различные лампы, фонарики и гирлянды со световым эффектом. Если ему нравится качаться или скатываться, можно устроить дома качели или горку. Необходимо особенно внимательно и бережно относиться к привлекательным для ребёнка игрушкам и предметам. Они помогают правильно организовать предметные действия ребёнка, дают использовать их в качестве поощрения после любого хорошо выполненного задания. Для этого все эти интересные предметы не должны валяться по комнате и быть всегда доступными, их следует хранить в недоступном месте и предлагать в определённое время для самостоятельных и совместных занятий.
- Особую помощь в психическом развитии слепого ребёнка даже с дополнительными нарушениями может играть лепка и конструирование. Эти виды деятельности не только способствуют развитию ручных умений, но и помогают в развитии речи. Вылепленная или собранная вместе со взрослым модель реального предмета, названная общим с изображённым предметом словом позволяет лучше освоить и запомнить название самого предмета. Ребёнку легче бывает перейти от называния собственно предмета через его изображение к письменному слову и чтению.

Алгоритм беседы с родителями ребёнка с нарушением зрения:

■ Фамилия, имя, отчество родителей.

■ Образование, специальность, место работы.

■ Состав семьи. Есть ли другие дети, их возраст.

■ Возраст матери (отца) при рождении ребёнка.

■ В каком возрасте ребёнку поставлен диагноз?

■ Кем и где впервые было обнаружено нарушение зрения?

■ Предполагаемые причины нарушения зрения?

■ Наследственные заболевания. Наличие у родителей нервно-психических, хронических, соматических заболеваний до рождения ребёнка.

■ От какой по счёту беременности ребёнок?

■ Протекание беременности (токсикоз – 1-я пол., 2-я пол. беременности; падения, травмы, психозы, хронические, соматические заболевания, инфекции).

■ Роды (досрочные, срочные, быстрые, стремительные, обезвоженные).

■ Стимуляция родовой деятельности (механическая, химическая, электростимуляция).

■ Когда закричал ребёнок?

■ Наблюдались ли асфиксия?

■ Вес и рост при рождении. Резус-фактор (отрицательный, положительный, совместимый).

■ Вскармливание: когда принесли кормить; как взял грудь; как сосал; наблюдались ли срыгивания, поперхивания; до какого возраста осуществлялось грудное вскармливание.

■ Когда выписались из роддома (если задержались, то почему).

Раннее развитие

■ Когда стал держать голову.

■ Когда стал сидеть.

■ Когда стал ходить.

■ Когда появились первые зубы.

■ Перенесённые заболевания (тяжёлые соматические заболевания, инфекции, ушибы, травмы, судороги при высокой температуре) с указанием их остроты, характера, длительности, лечения и наличия осложнений: до 1 года; после года; до 3 лет; после 3 лет

■ Как протекало речевое развитие (первые слова, первые фразы)?

■ Особенности сна. Особенности аппетита.

■ Наличие энуреза, его частота, связь с психогенной ситуацией.

■ Метеозависимость.

■ Когда научился брать руками и есть маленькие кусочки пищи?

■ Когда научился самостоятельно держать кружку и пить из неё, есть ложкой из тарелки?

■ Любимые игры, игрушки, занятия ребёнка.

■ Характерное поведение ребёнка.

■ Отмечаются ли у ребёнка проявления агрессивности?

■ Самостоятелен ли ребёнок?

■ В каком настроении чаще всего пребывает ребёнок?

■ Какие качества характерны для ребёнка?

■ Отрицательные черты, присущие ребёнку (упрямство, непослушание и т.п.)?

■ Какие необычные особенности в поведении ребёнка вы замечали?

■ Совершает какие-либо навязчивые движения или действия?

■ С кем больше всего любит общаться ребёнок (с детьми, со взрослыми, с родителями, любит сидеть в одиночестве)?

■ Быстро ли устаёт ребёнок?

■ Как ребёнок реагирует на неудачи (на замечания, наказания)?

■ Легко ли расстраивается (обижается) ребёнок? Из-за чего он может расстроиться?

■ Какие у вас отношения в семье? К кому из членов семьи ребёнок больше привязан?

■ Не ревнует ли ребёнок братьев (сестёр)?

■ Ведутся ли развивающие занятия дома (какие, насколько часто)?

■ Какие кружки, секции посещает ребёнок?

■ Насколько часто родители с ребёнком ходят куда-нибудь (куда)?

■ Какие меры поощрения/ наказания применяются в семье к ребёнку, какие из них наиболее действенны?

■ Как относится ребёнок к посещению детского сада?

■ Какие у ребёнка отношения с детьми, если есть трудности, то какие?

■ Что беспокоит родителей в ребёнке?

■ Чьё мнение для ребёнка является наиболее важным, с кем чаще играет?

■ В какой помощи, на ваш взгляд, нуждается ребёнок?

Алгоритм беседы с ребёнком с нарушением зрения:

Примерные вопросы:

■ Назови своё имя и фамилию.

■ Сколько тебе лет?

■ Ты девочка или мальчик? Кем ты будешь, когда вырастешь: дядей или тетей?

■ Сейчас утро или вечер?

■ Назови свой адрес.

■ Назови членов своей семьи. Как зовут твоих родителей?

■ Как называется детский сад, в который ты ходишь? Как зовут твою воспитательницу?

■ Что больше всего тебе нравится в детском саду? Чем любишь заниматься?

■ Ты любишь играть одна (один) или с другими детьми (взрослыми)?

■ У тебя есть в детском саду друзья? Как их зовут? Во что вы с ними играете?

■ Кем ты чаще всего бываешь в играх? Кем бы ты хотел(а) быть в играх?

■ Что ты можешь рассказать о себе? Какой ты?

■ Какие игрушки есть у тебя дома? Есть ли у тебя любимые игрушки?

■ Чем ты любишь больше всего заниматься дома?

■ Помогает ли ты родителям по дому? Что ты умеешь делать?

■ Есть ли в вашем доме домашние животные? Какие? Как их зовут?

■ Занимаешься ли ты в каких-нибудь кружках или секциях? В каких?

■ Чему ты больше всего радуешься? Из-за чего ты чаще всего огорчаешься (злишься, плачешь)?

■ Если бы у тебя была волшебная палочка, то какое желание ты бы загадал?

■ Случалось ли с тобой вчера, позавчера или ещё раньше что-нибудь интересное (важное, смешное)? Расскажи, пожалуйста.

■ Какого цвета этот карандаш? (Исключение: слепые дети).

■ Нарисуй дерево, домик, себя (Исключение: слепые дети).

■ Сколько у тебя пальцев на руке? Покажи один - много, покажи два пальчика, три пальчика.

■ Сколько глаз у куклы? У тебя?

■ Покажи части тела на кукле, на себе.

■ Что делают карандашом, вилкой, веником, полотенцем, пылесосом и т.д.?

■ Каких ты знаешь животных, птиц? Какие знаешь овощи, фрукты (деревья, цветы)?

■ Кто больше: корова или коза?

■ У кого больше ног у собаки или петуха?

■ Назови времена года, части суток. Какое время года нравится тебе больше всего, почему?

■ Когда ты встаешь? Когда ложишься спать?

■ Покажи левую, правую руку (ногу) у себя. Покажи левую, правую (ногу) у меня.

■ Возьмись левой рукой за правое ухо, правой рукой за левое ухо, правой рукой за правое ухо, покажи левой рукой правый глаз.

■ Хлопни в ладоши впереди себя, сзади, сверху, внизу.

■ Что это? (демонстрация реальных предметов, муляжей, рисунков; контурные, силуэтные, зашумлённые изображения предметов) (Исключение: слепые дети).

■ Какого цвета кубик? Найди предмет такого же цвета (Исключение: слепые дети).

Диагностический материал для обследования ребёнка с нарушениями зрения

Изучаемая функция	Диагностический материал
Общая моторика	Оценивается «уклюжесть» ребёнка: способность делать ритмические и координированные движения, марширование, бег на месте, различные виды прыжков, а также умение бросать и ловить мяч, играть в «ладушки» (перекрёстные поочерёдные движения) и т.п. Тесты мотометрической шкалы Озерецкого-Гельнитца. Обследуются статическая и динамическая координация, одновременность, отчётливость движений. <u>4 года</u> 1. Стояние в течение 15 с. закрытыми глазами; руки вытянуты по швам, ноги поставлены таким образом, чтобы носок левой ноги тесно примыкал к пятке правой ноги, стопы расположены по прямой линии. (Схождение с места, балансирование при выведении балльной оценки учитывается как минус). 2. Коснуться, закрыв глаза, указательным пальцем правой и левой рук (по очереди), кончика носа. (Задание считается невыполненным, если ребёнок коснется не кончика носа, а какого-либо другого места, или сначала коснется другого места, а потом кончика носа. Допускается повторение задания 3 раза для каждой руки. Положительная оценка выставляется при двукратном правильном выполнении задания.) 3. Подпрыгивание. Одновременно отделяются от земли обе ноги. Высота прыжка не учитывается. Задание считается невыполненным, если обследуемый не умеет сразу отделить от земли обе ноги, становится при подпрыгивании на пятки, а её на носки, в течение 5 с. производит меньше 7 подпрыгиваний. Допускается повторение. 4. Обследуемому предлагается в течение 10 с. указательными пальцами горизонтально вытянутых рук описать в воздухе круги произвольного, но одинакового размера. Правой рукой круги описываются по направлению часовой стрелки, левой – в обратном направлении. Задание считается невыполненным, если ребёнок вращал руками в одноименную сторону, описывал круги неправильной формы или неодинакового, размера. Задание может повторяться не более 3 раз. Экспериментатор подает обследуемому руку и просит крепко пожать ее сначала правой, потом левой и, наконец, обеими руками. При наличии лишних движений задание считается невыполненным. <u>5 лет</u> 1. Стояние в течение 10 с. на пальцах ног («на цыпочках») с открытыми глазами. Руки вытянуты по швам, ноги плотно сжаты, пятки и носки сомкнуты. Задание считается невыполненным, если обследуемый ребенок сошел с первоначальной позиции или коснулся пятками пола. Учитывается шатание, балансирование, приподнимание и опускание на пальцах ног. Допускается повторение до 3 раз. 2. Прыгание с открытыми глазами попеременно на правой и левой ноге на расстояние 5 м. Ребенок сгибает под прямым углом ногу в коленном суставе, руки на бедрах. По сигналу он начинает прыгать и, допрыгав до заранее указанного ему места, опускает подогнутую ногу. Скорость не учитывается. Задание считается невыполненным, если обследуемый больше чем на 50 см отклоняется от прямой линии, касается пола подогнутой ногой и размахивает руками. Допускается повторение задания 2 раза для каждой ноги. 3. Справа и слева по бокам спичечной коробки (на расстоянии, равном длине спички) расположены тесно в ряд (вертикально) по 10 спичек с каждой стороны. По сигналу обследуемый начинает укладывать спички в коробку, для чего он должен большим и указательным пальцами обеих рук одновременно брать с каждой стороны по спичке и одновременно же класть их в коробку. Первыми берутся спички, ближайšie к стенкам коробки. В течение 20 с. должно быть уложено не менее чем по 5 спичек. (Задание считается невыполненным, если ребенок производил движения разновременно или уложил менее 5 спичек за 20 с. Допускается повторение задания). 4. Обследуемому предлагается оскалить зубы (широко улыбнуться). Следят за тем, чтобы не было лишних движений. <u>6 лет</u> 1. Стояние с открытыми глазами в течение 10 с. попеременно на правой и левой ноге. Одна нога согнута под прямым углом в коленном суставе, руки вытянуты по швам. Задание считается невыполненным, если обследуемый опустил приподнятую ногу, коснулся пола подогнутой ногой, сошел с места. Учитывается и приподнимание подогнутой ноги,

	балансирование, подпрыгивание. 2. Попадание мячом в цель с расстояния 1 м. Цель - квадратная доска 25X25 см на стене, на уровне груди обследуемого. Ребёнок кидает мяч диаметром 8 см с «развернутого плеча» сначала правой, затем левой рукой. Задание считается выполненным, если из 3 метаний правой рукой мальчики 2 раза попадут в цель (девочки - 2 раза из 4 метаний). В протоколе указывается, для какой руки задание не выполнено. 3. Перепрыгнуть с места без разбега через верёвку, протянутую на высоте 20 см от пола. При прыжке необходимо сгибать обе ноги и одновременно отделять их от земли. Из трёх проб испытуемый должен 2 раза перепрыгнуть верёвку, не задев её. Задание считается невыполненным при касании руками пола, падении. 4. Обследуемый марширует по комнате в любом темпе. Маршируя, он должен, взяв катушку в левую руку, сматывать с неё нитку и наматывать её на указательный палец правой руки в течение 15 с. После перерыва в 5-10 с. предлагают взять катушку в правую руку. Задание считается невыполненным, если обследуемый во время маршировки более 3 раз менял темп или проделывал задание разновременно (отмечается, для какой руки выполнение не удалось). Допускается повторение 2 раза. 5. Ребёнку предлагается взять в руки перкуссионный молоток и несколько раз сильно ударить им по столу. Следят за тем, чтобы не было лишних движений. Выполнение заданий оценивается по трёхбалльной системе.
Мелкая моторика	Особое внимание уделяется оценке сформированности мелкой моторики (скоординированные движения пальцев, манипуляция с мелкими предметами), а также моторным навыкам в графической деятельности (рисунок, лепка, аппликация, владение ножницами). Здесь необходимо отметить такие важные особенности, как умение делать мелкие, точные движения на бытовом уровне (застёгивание пуговиц, шнуровка ботинок и т.п.). Определение качества и степени дифференцированности движений: - Сжать пальцы в кулак. - Загнуть каждый из пальцев попеременно то на правой, то на левой руке («Пальчики прячутся»). - Соединить пальцы одной руки с пальцами другой («Пальчики здороваются»). Обследование действий с предметами: - Выложить узор из мозаики. - Самостоятельно застегнуть пуговицы. - Чертить карандашом вертикальные палочки в разлинованной тетради. - Нанизывать на нитку бусинки. - Укладывать в коробку правой и левой руками по одной 5 спичек. Оценка: 1 балл - чёткое выполнение всех заданий; 2 балла - выполнение не более 5 заданий из предложенных; 3 балла - выполнение одного-двух заданий из числа предложенных, плохая координация, неловкость движений.
Зрительно-моторная координация	▪ Методика «Домик» Гуткиной Н.И.; ▪ зрительно-моторный гештальт тест Бендер; ▪ ориентационный тест школьной зрелости Керна-Йерасика (задания №№2-3); ▪ методика «Узор» (Л.И. Цеханская); ▪ методика «Срисовывание образцов» (З. Матейчик, М. Стрнадова); ▪ методика «Квадрат и круг» (Й. Черначек).
Восприятие	<u>Дифференциация цвета:</u> ▪ название цветового спектра; ▪ классификация предметов по цвету; ▪ подбор парных предметов по цвету, картинок ; ▪ составление цветоряда от тёмного к светлому и наоборот. <u>Дифференциация формы:</u> ▪ узнавание и название основных геометрических форм; ▪ соотношение предмета с формой в окружающем пространстве; ▪ классификация предметов по форме; ▪ вычленение формы в заштрихованном рисунке .

	<u>Дифференциация формы:</u> · узнавание и название основных геометрических форм; · соотнесение предмета с формой в окружающем пространстве; · классификация предметов по форме; · вычленение формы в заштрихованном рисунке. <u>Дифференциация величины:</u> · сравнение предметов по величине на уровне узнавания и названия (большой, маленький, средний, больше - меньше); · выстраивание предметного ряда по величине от самого большого до самого маленького и наоборот; · классификация предметов по величине . <u>Предметный гнозис:</u> Предъявляются предметные картинки в условиях постепенного изменения количества информативных признаков: а) узнавание реальных объектов; б) узнавание изображений реальных объектов; в) узнавание предметов, изображенных контурно; г) узнавание предметов, изображенных пунктирно; д) узнавание предметов в условиях заштриховки фона изображения; е) узнавание предметов в условиях наложения; ж) узнавание вписанных друг в друга геометрических фигур; з) узнавание пунктирных изображений предметов с недостающими деталями. <u>Буквенный гнозис:</u> а) название букв печатного шрифта, данных в беспорядке; б) нахождение буквы, предъявленной зрительно среди ряда других букв; в) узнавание букв в условиях заштриховки; г) узнавание букв, изображенных пунктирно; д) узнавание букв в неправильном положении; е) узнавание букв, наложенных друг на друга; ж) дифференциация правильно и зеркально написанных букв; з) название букв, сходных графически; и) нахождение нужной буквы среди сходных по начертанию букв. <u>Исследование слухового восприятия:</u> · определение направления звука – диагностическое задание «Где позвонили?»; · дифференциация звучащих музыкальных игрушек (бубен – баян – балалайка барабан – аккордеон – металлофон гармонь – пианино – дудочка) · определение силы звука: громко - тихо, громче – тише; · методика «Молчаливая страничка» (Абрамова Г.С.); · методика «Бусы» (Венгер А.Л.). <u>Исследование конструктивного праксиса:</u> · складывание пирамидки; · складывание фигурок из палочек: по образцу, по памяти; · складывание из картинок-квадратов орнаментов по образцу (методика Коха); · заполнение отсутствующих деталей в изображении (методика Равена); · методика «Кубики Кооса»; · методика «Чего не хватает?»; · методика «Разрезные картинки».
Память	· Методика «Запоминание 10 слов» (А.Р.Лурия); · методика «Запомни и назови» (Немов Р.С.): - для детей с 4 лет – 8 предметных картинок; - для детей с 5 лет – 10 предметных картинок; · методика «Повторение фраз»; · методика «Запоминаем парами»; · методика опосредованного запоминания по Л.Н. Леонтьеву; · методика «Пиктограмма».
Внимание	· Методика Пьерона-Рузера; · методика «Найди такую же картинку»; · методика «Найди пару»;

	▪ методика «Лабиринт»; ▪ методика «Сравни картинки»; ▪ методика «Корректурная проба»; ▪ методика «Кодирование»; ▪ тест Риссу; ▪ тест «Переплетённые линии»; ▪ таблицы Шульте; ▪ корректурная проба с кольцами Ландольта; ▪ методика Мюнстерберга; ▪ методика «Расстановка чисел»; ▪ тест «Таблица Горбова-Шульте».
Мышление	▪ Методика «Матрёшка»: - для детей до 5 лет 3-4-5-составная; - для детей с 5 лет - 6-составная; ▪ методика «Пирамидка»: - для детей 3-5 лет - 4-5 колец большого размера; - для детей от 5 лет - 6-8 колец меньшего размера; ▪ методики «Почтовый ящик», «Коробочка форм», «Вкладыши»; ▪ методика «Невербальная классификация»; ▪ методика «Конструирование по образцу»; ▪ Стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена. Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена; ▪ методика «Классификация предметов» (детский вариант, стандартный вариант); ▪ методика «Классификация объектов по двум признакам» (лото В.М. Когана); ▪ методика «Понимание переносного смысла метафор, поговорок, коротких рассказов со скрытым смыслом»; ▪ методика «Кубики Кооса»; ▪ методика «Установление последовательности событий»; ▪ методика «Исключение предметов» («Четвёртый лишний»); ▪ опросник ориентировочного теста школьной зрелости Я.Йирасек (оценка словесно-логического мышления; определение понятий, объяснение причин, выявление сходства и различий в объектах); ▪ методика «Установление последовательности событий»; ▪ методика «Нелепицы»; ▪ методика «Отгадывание загадок»; ▪ тест Векслера; ▪ методика «Простые аналогии»; ▪ методика «Интервью» (оценка словесно-логического мышления); ▪ методика «Доски Сегена»; ▪ методика исследования способности формирования понятий (методика Выготского-Сахарова, модификация для детей дошкольного возраста).
Пространственная ориентировка	Выявляются знания ребенка о взаиморасположении объектов в пространстве, правильный показ по инструкции взрослого с употреблением предлогов и слов, обозначающих пространственные отношения (в, на, над, под, за, перед - спереди, сзади - позади, сверху, снизу, сбоку, слева, справа, внутри, снаружи, между и т.п.) на конкретных предметах. Оптико-пространственный гнозис: 1) ориентировка в схеме тела: а) нахождение и показ правых и левых частей собственного тела; б) выполнение проб Хэда («показать правой рукой левое ухо, закрыть левой рукой правый глаз»); в) нахождение и показ правых и левых частей тела человека, сидящего напротив. 2) Ориентировка в окружающем пространстве: а) указать рукой относительно собственного тела направления: вверх, вниз; спереди, сзади; справа, слева; б) указать рукой направление относительно человека, стоящего впереди лицом к испытуемому («Представь, что ты стоишь на моём месте. Подумай и укажи рукой на место от меня сверху, снизу, спереди, сзади, слева, справа».) 3) Ориентировка на плоскости (листе бумаги): а) показать, что расположено сверху и внизу от центральной фигуры, а что справа и слева от

	неё; б) назвать место расположения предметов по отношению к центральной фигуре («Где находится солнце?») (вверху от самолёта, слева от него); в) нарисовать геометрические фигуры в указанном положении на листе: посередине, справа вверху, слева вверху, справа внизу, слева внизу; 4) Определение сформированности пространственных представлений: а) различение в импрессивной речи следующих предлогов: на, над, под, в, к, за, с, из, из-под, из-за, через, около, между, перед и др. «Покажи на сюжетной картинке, кто в клетке, кто перед клеткой?...»; б) употребление в экспрессивной речи перечисленных выше предлогов «Посмотри на картинку и скажи, где находится кукла, куда забралась кошка, откуда она вылезла?». 4. <i>Оптико-пространственный праксис:</i> а) копирование точек (тест Керна-Ирасека «Определение школьной зрелости»). Ребёнку предлагается скопировать 10 точек, расположенных одна от другой на равном расстоянии по горизонтали и вертикали; б) воспроизведение по памяти различного расположения геометрических фигур; в) изображение предъявленной фигуры по представлению; Ребёнку показывается нарисованная фигура, которую необходимо сначала запомнить, а затем нарисовать на листе бумаги; г) составление фигур из палочек по памяти; Перед ребёнком выкладывается фигура из палочек, которую ему необходимо запомнить, а потом воспроизвести. д) конструирование букв печатного шрифта; Ребёнку необходимо составить буквы Н, И, Р, У из элементов букв, вырезанных из картона. е) реконструирование букв печатного шрифта; Ребёнку необходимо переделать букву О в С, Р в Ы, Н в И, Х в У (буквы выложены из отдельных элементов). ▪ Методика «Графический диктант» (Эльконин Д.Б.); «Молчаливая страничка».
Речь	Логопедическое обследование включает в себя изучение основных составляющих речевую систему компонентов: - связной самостоятельной речи; - словарного запаса (лексики); - грамматического строя речи; - звукопроизносительной стороны речи (звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия). <i>При обследовании слуха</i> рекомендуется пользоваться звучащими или озвученными игрушками (барабан, бубен, кошка, птичка), а также специально подобранными картинками. Необходимо проверить, как слышит ребенок шепотную и разговорную речь. Ребенка ставят спиной к логопеду на расстоянии 6-8 м. Логопед делает полный выдох и шепотом обычной громкости называет слова, которые ребенок должен повторить, например, школа, чайник, машина, чемодан и т.д. В случае затруднения восприятия логопед повторяет те же слова на расстоянии 4 м, а затем 3 м. Необходимо определить, на каком расстоянии ребёнок воспринимает шепот. Основными видами заданий <i>при обследовании импрессивной речи</i> являются: ▪ называние предметов, их частей, качеств, действий с ними на предъявленных логопедом картинках (обследование понимания слов); ▪ выполнение предъявленных на слух инструкций различной сложности (обследование понимания предложений); ▪ выбор предмета или картинки в соответствии с названной логопедом грамматической формой (обследование понимания грамматических форм); ▪ пересказ текста, ответы на вопросы к нему, работа с деформированным текстом и т.п. (обследование понимания текста). <i>Обследование активной (экспрессивной) речи</i> начинается с беседы с ребенком, цель которой - выявить его общий кругозор, владение связным высказыванием. <i>Обследование связной речи</i> может проводиться в ходе беседы и включает серию заданий по углубленному изучению развернутого самостоятельного высказывания: ▪ беседа; ▪ составление рассказа по сюжетной картинке;

	■ составление рассказа по серии сюжетных картинок; ■ пересказ; ■ составление рассказа-описания; ■ составление рассказа по представлению. <i>Изучение словарного запаса:</i> ■ выявить соответствие или несоответствие словаря возрастной норме; охарактеризовать активный словарь (наличие существительных, глаголов, прилагательных, использование других частей речи); ■ выявить точность употребления лексических значений слов. В обследование необходимо включить: <i>Предметный словарь:</i> ■ существительные, обозначающие предмет и его части (чайник, крышка, носик, донышко); ■ существительные со сходными лексическими значениями (платье - сарафан); обобщающие слова (овощи, фрукты, посуда, одежда и т.п.); названия времен года; названия животных и их детенышей; названия профессий. <i>Глагольный словарь:</i> ■ глаголы, обозначающие действия с предметами; ■ глаголы, обозначающие состояния, чувства, явления. Глаголы предъявляются не только в форме инфинитива (бегать, мыть, рисовать), но и в различных временных формах с различными приставками (бежал - прибежал), в различных залогах (моем - моется). <i>Словарь признаков:</i> ■ прилагательные, обозначающие: ■ величину предметов (высокий, низкий, узкий); цвет (основной и его оттенки); форму (круглый, овальный, квадратный); ■ качества (молочный, пушистый, гладкий); ■ сезонные признаки (летний, осенний, зимний, весенний). К словарю признаков относят и употребление наречий типа: быстро, медленно, громко, высоко. Дополнительно к этому обследуется словарь антонимов. Наиболее простым приёмом обследования словарного запаса является называние предметов, качеств по специально подобранным по тематическому (игрушки, мебель, транспорт) либо по ситуационному признаку (магазин, мастерская, класс) картинкам. <i>Изучение сформированности грамматического строя речи:</i> - правильность построения грамматической структуры предложения; - характер использования падежных форм существительных; - правильность употребления рода существительных, форм единственного и множественного числа; - правильность согласования различных частей речи; - характер употребления предложных конструкций; - степень владения навыками словообразования и словоизменения. <i>При обследовании грамматического строя речи используются следующие задания:</i> ■ составить предложение по сюжетной картинке (при этом отмечается преобладающее количество слов в предложениях, соответствие последовательности слов в предложении грамматической норме); ■ составить предложение по картинке, сюжет которой предусматривает употребление заданных грамматических форм («Дети видели в зоопарке слона, льва, обезьяну, белку»); ■ вставить пропущенный предлог или слово в нужной падежной форме («Самолёт летит... лесом»; «Мяч лежит... столом»); ■ преобразовать заданную грамматическую форму единственного числа во множественное («Один стол, а много...?»); ■ образовать формы родительного падежа единственного и множественного числа («На этой картинке есть дерево, а на этой нет чего?» (дерева, деревьев); ■ согласовать имена прилагательные и числительные с существительными. При обследовании грамматического строя речи особое внимание следует уделить выявлению навыка словообразования. Основными видами заданий здесь являются: ■ образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов (стульчик, ложечка, глазки и т.п.); ■ образование прилагательных от существительных (стакан из стекла - стеклянный, стол из
--	--

	деревя - деревянный и т.п.); ■ образование названий детенышей животных в единственном и множественном числе (у белки - бельчонок, бельчата; у лошади - жеребенок, жеребята); ■ образование глаголов с помощью приставок. <i>Изучение звукопроизводительной стороны речи</i>, которое необходимо начинать с обследования слоговой структуры и звуконаполняемости слов. С этой целью подбираются слова с разным количеством и типом слогов: слова со стечением согласных в начале, середине и конце слова. При произнесении данных слов предлагается как отраженное, так и самостоятельное называние картинок. Для выяснения степени владения слоговой структурой слова основными видами заданий являются следующие: ■ повторение вслед за логопедом слов разной структурной сложности (ёлка, паук, стол, шкаф, пушка, бабушка, карандаш, мотоцикл, телевизор, велосипед, аквариум и т.д.); ■ самостоятельное называние картинок, специально подобранных логопедом. Слова при этом варьируются в зависимости от звуконаполняемости (смородина, поросенок, стрекоза, учительница, жеребенок, ящерица, пирамида); ■ повторение предложений, включающих в себя заданное слово, трудное по слоговой структуре («Библиотекарь выдаёт книги», «Водопроводчик чинит водопровод»). При грубом нарушении слоговой структуры и звуконаполняемости необходимо предложить ряд слогов на переключение: ■ из разных гласных и согласных звуков (тамоку); ■ из разных согласных, но одинаковых гласных звуков (мабата); ■ из разных гласных, но одинаковых согласных звуков (какоку); ■ из одинаковых согласных и гласных звуков, но с разным ударением (па-папа, папа-папапа, папа-па и т.д.); ■ а также отстучать ритмический рисунок слова: // /// /// //. <i>Обследование звукопроизношения</i> Обследование звуков речи у детей начинается с тщательной проверки изолированного произношения. Затем исследуют звуки в словах и предложениях. Проверяются следующие группы звуков: - гласные: А, О, У, Э, И, Ы; - свистящие, шипящие, аффрикаты: С, СЬ, З, ЗЬ, Ц, Ш, Ч, Щ; - сонорные: Р, РЬ, Л, ЛЬ, М, МЬ, Н, НЬ; - глухие и звонкие парные П-Б, Т-Д, К-Г, Ф-В ё в твердом и мягком звучании: П'-Б', Т'-Д', К'-Г', Ф'-В'; - мягкие звуки в сочетании с разными гласными, т.е. ПИ, ПЯ, ПЕ, ПЮ (также ДЬ, МЬ, ТЬ, СЬ). Для исследования произношения звуков в словах необходимо иметь набор специальных предметных картинок. Самым простым приёмом при обследовании звукопроизношения является следующий: ребёнку предъявляются для называния картинки с изображением предметов, в названиях которых исследуемый звук находится в разных позициях - в начале, конце, середине и в стечении согласных. Далее проверяется, насколько правильно ребёнок произносит проверяемые звуки в речевом потоке. Для этого следует предложить произнести подряд несколько фраз, в которых бы возможно часто повторялся исследуемый звук. <i>При обследовании фонематического восприятия</i> необходимо выяснить, как ребёнок различает на слух отдельные звуки. В первую очередь это относится к звукам, сходным по артикуляции или близким по звучанию. Проверяется различение всех коррелирующих фонем из групп: - свистящих и шипящих (са-ша, за-жа, са-за, са-ца, са-ча и т.д.); - звонких и глухих (та-да, па-ба, га-ка и т.д.); - сонорных (ра-ла, ри-ли и т.д.); - мягких и твердых (са-ся, ла-ля и т.д.). Основным приёмом при этом является повторение вслед за логопедом различных оппозиционных слогов типа са-ша, ша-са, ач-аш, са-ца, ра-ла, ша-жа и т.д. Если у ребёнка нарушено произношение некоторых звуков, то ему предлагается ответить каким-либо действием (поднять руку, хлопнуть в ладоши), если он услышит заранее оговоренный слог в ряду слогов, содержащих оппозиционные звуки. При изучении фонематического восприятия выявляется также способность различать слова, близкие по звучанию: жук-сук-лук; том-дом-ком; мишка-миска; коза-коса; день-тень-пень. С этой целью ребёнку предлагается выбрать нужную картинку либо объяснить смысл каждого из парных слов, содержащих смешиваемые звуки.
--	---

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Основная цель: изучить особенности психического развития детей с нарушениями слуха для организации адекватной коррекционной работы.

Специфические задачи изучения детей с нарушениями слуха в зависимости от возраста и периода психического развития, в котором находится конкретный ребёнок [23]

В раннем детстве, дошкольном и младшем школьном возрасте особое внимание следует уделять особенностям развития речи и познавательной сферы, в первую очередь - формированию взаимоотношений между мышлением и речью, а также развитию движений.

В подростковом и юношеском возрасте при правильной организации обучения отставание в развитии познавательной сферы обычно наблюдается в отношении самых сложных психических процессов, формирование которых зависит от уровня развития словесной речи, - словесной памяти, абстрактно-понятийного мышления, воображения. Исследование этих процессов нужно провести в первую очередь.

Трудности в развитии двигательной сферы к подростковому возрасту в основном компенсируются, но некоторые особенности сохраняются и в последующем (замедленный темп выполнения движений, овладения двигательными навыками, трудности сохранения статического и динамического равновесия). Наличие этих особенностей нужно учитывать при профессиональной ориентации детей с нарушениями слуха. В подростковом и юношеском возрасте особенно важно изучение развития личности и самосознания как факторов, влияющих на степень компенсации нарушения и определяющих социально-трудовую адаптацию.

При анализе психологических особенностей ребёнка необходимо, в первую очередь, выделить те факторы, которые могут оказывать влияние на развитие познавательной сферы (на ранних этапах психического развития большее влияние оказывает само нарушение слуха, на последующих этапах - вторичные отклонения: отсутствие или отставание в развитии речи, замедленное по сравнению с нормой формирование мышления).

Методы:

- *наблюдение* (основной метод изучения детей с нарушениями слуха в младенчестве и раннем детстве);
- *анализ продуктов деятельности* (изучению подлежат материальные или материализованные результаты разных видов деятельности - изобразительной, конструирования, учебной, трудовой);
- *экспериментально-психологические методики;*
- *все виды психологического эксперимента* (лабораторный, естественный, обучающий), направленные на выявление особенностей в развитии восприятия, пространственных представлений, памяти, наглядно-действенного и словесно-логического мышления;
- *тесты* для определения уровня интеллектуального развития детей и взрослых с нарушениями слуха (с этой целью создаются специальные шкалы действия, включающие задания на составление узоров, идентификацию картинок, решение головоломок из блоков, складывание фигур по образцам и т.п. Основной особенностью этих заданий является то, что решение достигается путём операций с различными элементами предметов, а использование речи минимально).

Методики:

Хорошо зарекомендовали себя при обследовании детей с нарушениями слуха матрицы Дж. Равена (Т.В. Розанова) и подобные им наглядные задачи. Плодотворными являются попытки использования стандартизированных шкал, широко применяемых по отношению к детям с нормальным слухом (шкала Д. Векслера, школьный тест умственного развития).

Трудности:

Диагностика уровня психического развития ребёнка с нарушенным слухом в младенчестве, раннем детстве и дошкольном возрасте продолжает оставаться сложной проблемой. Трудно

отграничить глухоту от частичной потери слуха, от снижения интеллекта, от речевых нарушений. При этом дети с нарушениями слуха, особенно глухие, часто квалифицируются как умственно отсталые, слабослышащие дети – как дети с сенсорной или моторной алалией. Трудности дифференциальной диагностики отдельных нарушений психического развития по отношению к детям раннего возраста обусловлены тем, что разные отклонения в развитии могут иметь сходные внешние проявления (трудности общения, отсутствие речи).

Непонимание ребёнком обращённой к нему речи, отсутствие речи или её неразборчивость осложняют общение с ним, что ограничивает возможности применения экспериментальных методик.

Особенности проведения:

При предъявлении заданий и анализе результатов нужно учитывать структуру нарушения, степень и время потери слуха.

Если дети не владеют словесной речью или владеют ею недостаточно, используется невербальная форма заданий, когда ребёнок и взрослый могут не пользоваться устной речью. Условия предъявляемых заданий вытекают из характера материала или могут быть показаны с помощью естественных жестов.

Если ребёнок владеет жестовой речью, то её можно использовать для объяснения инструкции. При этом особые требования предъявляются к отработке согласованного взаимодействия между психологом и переводчиком.

Так как объяснение инструкции посредством жестовой речи при обследовании особенностей познавательной сферы может содержать подсказку, многие психологи при предъявлении инструкций рекомендуют использовать только естественные, например указательные, жесты. Т.В. Розанова советует использовать предварительное аналогичное задание - относительно более лёгкое, но по существу такое же, как основное. Только после того как ребёнок выполнит предварительное задание, можно переходить к основному.

В более старшем возрасте возможно письменное предъявление инструкций. По мнению американских сурдопсихологов при использовании жестовой речи в процессе обследования лиц с нарушениями слуха следует учитывать и этические аспекты проблемы - личностную реакцию человека с нарушением слуха на использование жестовой речи слышащим психологом.

Основные направления коррекционной работы по развитию психических процессов у детей с нарушенным слухом [23]

Психический процесс	Направление развития
Память 1) <i>Образная</i>	- Совершенствование познавательной деятельности детей, развитие их речи, формирование мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, абстракции); - формирование умения пользоваться различными средствами для запоминания.
2) <i>Словесно-логическая</i>	Создание условий для: - формирования у детей точных значений слов; - понимания многосторонних связей слова с другими словами; - включения слова в разные речевые контексты; - наличия у детей возможности для постоянного высказывания.
Внимание	- Формирование произвольного внимания как сознательного и контролируемого; - формирование основных свойств внимания: устойчивости, распределения, переключаемости;

	- развитие речи; - формирование и автоматизация навыка считывания с губ. К <i>общим условиям</i> организации учебной деятельности, способствующим формированию произвольного внимания, относят: - организацию учебного материала, его структурирование, подбор ярких примеров; - формирование мотивации учебной деятельности, устойчивых познавательных интересов; организацию деятельности самого учителя (особенно — оптимальное соотношение устной, тактильной и письменной форм речи, правильное дозирование нагрузки, использование разнообразных методов педагогического воздействия); формирование у учащихся навыков учебной деятельности, в частности контроля и самоконтроля К <i>специфическим условиям</i> формирования произвольного внимания относят: - использование специальных технических средств (звукоусиливающей аппаратуры индивидуального и коллективного пользования); - широкое применение наглядных средств обучения, с помощью которых можно привлекать непроизвольное внимание и развивать произвольное (схемы, диаграммы, таблицы); - использование в процессе обучения различных видов чувствительности (тактильной, вибрационной) для привлечения и регуляции внимания.
Мышление <i>Словесно-логическое</i>	Совершенствование наглядно-действенного, наглядно-образного и понятийного мышления: - учить сначала практическому анализу и синтезу предметов, группировке предметов по тому или другому признаку, сравнению предметов по их свойствам со словесным обозначением всех этих свойств; - затем следует переходить к формированию у детей мысленных действий с предметом при его отсутствии, учить сравнивать и анализировать предметы по памяти, вспоминать предмет по совокупности названных им свойств и, наоборот, называть основные свойства предмета, ранее виденного, но теперь отсутствующего. - Формирование речи как средства мыслительной деятельности на материале наглядно-практических задач; - побуждение глухих детей не только называть предметы и действия с ними, но и использовать словесные обозначения пространственных отношений между ними, научить их характеризовать временную последовательность действий; - обучение умению мыслить обратимо, понимать относительность тех или иных явлений на основе овладения речевыми средствами для выражения относительных понятий, для описания пространственных и временных отношений; - развитие всех мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, абстракции, обобщения): ▪ учить выделять малозаметные части и свойства предметов, находить сходства между предметами и явлениями; ▪ учить сначала выделять внешние свойства предметов, потом -

	внутренние, их функциональное назначение, родовую и видовую принадлежность; · учить классифицировать сначала предметы, потом их изображения и затем уже словесные обозначения; · учить проводить классификацию одних и тех же объектов по-разному, на основе различных критериев; · учить вычленять главное свойство объекта и отвлекаться от остальных его свойств; - овладение началами логической грамоты: усвоение принципов классификации логических понятий, построение дедуктивных и индуктивных умозаключений, установление логических связей; - обучение оперированию понятиями разной степени обобщённости - родовыми, видовыми; - формирование умения устанавливать внутренние зависимости между событиями, явлениями типа «причина - следствие», «цель - действие».
Сенсорно-перцептивная сфера 1) Зрительное восприятие 2) Ощущения	- Развитие всех функций речи с выполнением компенсирующей роли в управлении восприятием, в его уточнении, в формировании понятийных компонентов системного образа; - развитие зрительного восприятия формы предметов в практической предметно-манипулятивной деятельности детей при одновременном овладении соответствующими обозначениями; - Развитие двигательных ощущений; - развитие кинестетического контроля за качеством движений; - развитие кожных ощущений; - развитие вибрационной чувствительности как средства познания; - содействие осмысливанию совершаемых движений, их анализу посредством оречевления выполняемых движений; - развитие осязания: обучение последовательному обследованию признаков предмета с последующим синтезированием их в образ предмета
Воображение	- Обогащение опыта детей, знаний и представлений о мире; - формирование умений мысленно оперировать представлениями и образами, преобразовывать их, т.е. развитие операциональных компонентов творческого воображения (использование разных видов конструирования, иллюстрирование прочитанных литературных произведений, проведение ролевой игры по рассказу, драматизации).
Речь	- Совершенствованию речевого слуха: развитие у глухих детей остаточного слуха, на базе которого создаётся слухозрительная основа восприятия устной речи; - формирование разных видов речевой деятельности (устной, письменной, дактильной), её сторон – импрессивной (зрительной, слухо-зрительной и слухового восприятия) и экспрессивной (говорение, дактилирование, письмо); - формирование речевого общения в различных видах деятельности.

РЕКОМЕНДАЦИИ

«Как организовать занятия с маленьким неслышащим ребёнком» [23]

- С детьми с нарушения слуха очень важно раннее начало занятий. Успешность коррекционной работы с неслышащими детьми определяется, прежде всего, **наличием полноценного общения с малышом и возможности речевого контакта с ним**. С ребёнком необходимо проводить занятия по развитию движений, умственному воспитанию в процессе действий с предметами, игре, в ходе изобразительной деятельности и на музыкальных занятиях.
- Содержание занятий в первую очередь определяется возрастом ребёнка и уровнем его психофизического развития, которое подчиняется тем же законам, что и развитие слышащих детей. Однако снижение слуха и отсутствие или недоразвитие речи диктует необходимость **применения особых методических подходов**.
- Следует подчеркнуть, что **нарушение слуха особенно пагубно сказывается на овладении устной речью**. Большое значение для развития речи неслышащего малыша имеют условия, в которых он воспитывается, отношение к нему окружающих взрослых, их воспитательное воздействие, также собственная активность ребёнка в различных видах деятельности. **Строгое выполнение режима дня** способствует хорошему физическому развитию и здоровью. Правильное чередование сна, питания, бодрствования позволяет создать благоприятные условия для эмоционально-личностного контакта взрослого и ребёнка, что является залогом успеха коррекционной работы.
- Коррекция дефекта включает в себя **проведение специальной работы по формированию и развитию его устной речи**. В раннем детстве имеется возможность приблизить процесс становления устной речи у неслышащего ребенка к аналогичному процессу у нормально развивающихся сверстников. Одним из основных условий, позволяющих реализовать эту возможность, является **проведение интенсивной систематической работы по формированию и развитию слуховой функции ребенка**. Воспитание ребёнка и проведение коррекционной работы требуют создания таких условий, при которых он в той или иной степени может слышать обращённую к нему речь. Это достигается в некоторых случаях **простым приближением говорящего взрослого к уху малыша**. Усиление речи таким способом возможно и даёт достаточно разборчивое восприятие речи, но при этом ребёнок, имеющий значительную потерю слуха, часто лишается возможности воспринимать окружающие его различные неречевые звуки, что приводит к резкому обеднению представлений о звуках окружающего мира.
- С определёнными трудностями связано и обеспечение такого восприятия речи ребенком при уходе за ним, при проведении разнообразных упражнений по развитию его познавательной деятельности. Кроме того, без слуховых аппаратов многие дети не слышат собственной речи. Поэтому большинство глухих и слабослышащих детей постоянно (в течение всего дня) пользуются индивидуальными слуховыми аппаратами при отсутствии медицинских противопоказаний к звукоусилению. **Своевременное и адекватное слухопротезирование** при условии раннего начала коррекционной работы позволяет уже на первом-втором году жизни нивелировать разницу между глухим ребенком и малышом со значительной тугоухостью.
- Содержание и организация занятий определяются не столько состоянием слуха малыша, сколько его возрастными и индивидуальными особенностями психофизического развития. В раннем детстве все формирование разнообразных видов деятельности происходит в ходе общения. Именно **в процессе общения** по поводу совместной деятельности у ребёнка развивается понимание речи, а в дальнейшем и самостоятельная речь.
- Общаясь с неслышащим малышом, следует помнить, что **речь взрослого является для него образцом для подражания**. Поэтому она должна быть естественной, без утрированного произнесения отдельных звуков и слогов, нормальной по темпу, очень выразительной.
- Для успешного овладения речью неслышащим ребёнком важно в общении с ним использовать **все имеющиеся языковые средства**, в том числе мимику и жесты. Например, прося у

ребёнка игрушку, взрослый жестом, мимикой и интонацией должен подчеркнуть свою просьбу. Или другой пример: взрослый организует игру с собачкой, в процессе которой она, лая, пугает игрушки. Мама ругает её: «Ай-яй-яй! Нельзя!» – и при этом грозит пальцем, делает строгое лицо, хватается за голову. Этому же она учит и малыша. При таком обучении ребёнок рано начинает использовать интонированные голосовые реакции, слово.

- Общаясь с ребёнком, **взрослый постоянно побуждает его к речи**. Если у младенца мать стремится вызвать ответную голосовую реакцию, то после года взрослый побуждает малыша к повторению слова, фразы, называнию игрушки, предмета, выражению своих желаний в речи в любой доступной ему форме: голосом, лепетным или полным словом, фразой. **Говорить с ребёнком нужно всегда голосом разговорной громкости и ни в коем случае не кричать**: громкие звуки могут вызвать у малыша акустическую травму, и его слух снизится. Если ребёнок со слуховыми аппаратами, то нужно обращаться к нему с расстояния **0,5-1 м**. В этом случае ребёнок одновременно и слышит речь, и видит лицо говорящего, т.е. воспринимает речь слухо-зрительно.
- Для развития слуховой функции малыша необходимо также предъявлять тот же речевой материал только на слух. Поэтому взрослый повторяет одно и то же слово, выражение несколько раз: один-два раза при слухо-зрительном восприятии, затем исключив зрительный компонент, т.е. прикрыв рот рукой или говоря сбоку от ребёнка, и в последний раз вновь произносит слово так, чтобы ребёнок и слышал речь, и видел лицо говорящего.
- В том случае, когда ребёнок без аппаратов (умывание, купание, укладывание спать), говорить нужно также голосом разговорной громкости, но ушной раковиной малыша. В этом случае ребёнок воспринимает речь только на слух. Затем слово, фраза произносятся так, чтобы ребёнок мог видеть лицо говорящего, и в третий раз выражение вновь повторяется у уха малыша.
- Коррекционная работа в первую очередь предполагает **правильную, рациональную организацию деятельности малыша в период его бодрствования**. Педагогическое воздействие на ребёнка оказывается в течение всего дня: во время кормления, одевания, прогулок, в ходе игровых действий и т.д. В процессе формирования у ребёнка культурно-гигиенических навыков и норм поведения развиваются подражание, внимание, память, речь (как её понимание, так и самостоятельное воспроизведение), слуховое восприятие.
- Одновременно ежедневно с ребёнком проводят занятия, направленные на развитие его движений, познавательных функций, изобразительной деятельности, на музыкальное воспитание. Также организуются специальные коррекционные занятия по формированию речи, развитию слухового восприятия и навыков произношения.
- В течение дня с малышом проводится несколько занятий, длительность которых зависит от возраста ребёнка. Так, на первом году жизни продолжительность занятий увеличивается от 1-2 мин до 5-7 мин к году, в 1,5 года занятие длится уже 10-12 мин, а в 2 года – 15 мин. Естественно, что занятия идут не друг за другом, а перемежаются со свободной деятельностью малыша, прогулкой, кормлением, сном.
- Целесообразно часть занятий проводить в первой половине дня, а другую часть - во второй. Родителям, которые могут заниматься с ребёнком только вечером, можно порекомендовать сократить количество занятий в неделю по каждому разделу и проводить ежедневно два занятия, а в субботу и воскресенье – 4-5 занятий.
- Каждое занятие (даже самое маленькое) взрослым **тщательно продумывается**. Надо чётко представить цель занятия, т.е. чему учить ребёнка. В соответствии с этим взрослый подбирает к занятию всё необходимое: игрушки, картинки, таблички и т.п. Важно правильно выбрать время занятий, чтобы в момент их проведения ребёнок был активен, а маму не отвлекали другие дела.

ИСПОЛЬЗУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА:

1. Детская психиатрия. Учебник /под редакцией Э. Г. Эйдемиллера. – СПб: «Питер», 2005.
2. Детский аутизм: Хрестоматия / Под ред. Л.М. Шипицыной. СПб: ИСПиП, 1998.
3. Детский аутизм: диагностика и коррекция. Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Авторы - Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. - СПб., Изд-во «Дидактика Плюс», - 2004.
4. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога/ Под ред. Епифанцева Т.О.; 2-е изд. - Ростов н/Д: Феникс, 2007.
5. Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Учебное пособие для вузов / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин.– М.: Владос, 2000.
6. Иванов Е.С, Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В. Направления психокоррекционной работы с аутичными детьми /В сб.: Психолого-педагогические аспекты образования детей с отклонением в развитии. 2001. М.: Изд-во МГУП, 2001.
7. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство.- СПб.: Речь, 2003.
8. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005.
9. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие. - М.: Издательство Московского университета, 1985.
10. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб: Речь, 2001.
11. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах. – М.:Издательство: Владос, 2010.
12. Московкина А. Ребёнок с ограниченными возможностями здоровья в семье. – М.: издательство «Прометей», 2015.
13. Настольная книга педагога-дефектолога / сост. Т.Б. Епифанцева, Т.Е. Киселенко, И.А. Могилева, И.Г. Соловьёва, Т.В. Титкова. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2005.
14. Никитенко А.В., Фролова Е.А. Приёмы активизации речевой деятельности у неговорящих детей [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). - Пермь: Меркурий, 2015. - С. 218-222.
15. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи - М.: Теревинф, 2000.
16. Ньюмен Сара. Игры и занятия с особым ребёнком. Пер. с англ. Н.Л. Холмогоровой. – М.: Теревинф, 2004.
17. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горский и др.; Под ред. Б.П. Пузанова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001.
18. Основы олигофренопедагогики: учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений/ В.М.Мозговой, И.М.Яковлева, А.А.Еремина. - М.: Издательский центр «Академия», 2006.
19. Особенности психологической помощи детям с нарушениями зрения в дошкольном учреждении: Методические рекомендации / под ред. Л. И. Солнцевой.– М., 2001.
20. Педагогика, которая лечит: опыт работы с особыми детьми. Сост. Дименштейн М.С. – М.: Теревинф, 2008.
21. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: АРКТИ, 2001.
22. Солнцева Л.И. Развитие компенсаторных процессов у детей с нарушением зрения дошкольного возраста / Л. И. Солнцева.– М.: Педагогика, 1980.
23. Шипицына Л.М., Заширинская О.В. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте. – СПб.: Издательство: Речь, 2009.
24. Шматко Н.Д., Пелымская Т.В. Если малыш не слышит. - М.: Просвещение, 1995.
25. Янушко Е. Игры с аутичным ребёнком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теревинф, 2004.

Приложение 1

**Наличие (перечень) диагностического инструментария
для проведения психологического обследования**

№ п/п	Название методики	Автор	Назначение, цель тестирования	Возрастная категория
Познавательная сфера				
1.	Методика «Запоминание 10 слов»	А.Р.Лурия	Исследование объема и скорости слухоречевого запоминания, возможности и объема отсроченного воспроизведения	5-7 лет
2.	Методика «Запомни и назови»: - для детей с 4 лет – 8 предметных картинок; - для детей с 5 лет – 10 предметных картинок	Немов Р.С.	Определение уровня объема кратковременной зрительной памяти	4-7 лет
3.	Методика «Дорисуй фигуры»	под ред. Урунтаевой Г.А.	Изучение оригинальности решения задач на воображение, уровня развития образного мышления, воссоздающего воображения	5-7 лет
4.	Методика Пьерона-Рузера	Пьерон Рузер	Изучение возможности удержания инструкции (программы, алгоритма деятельности), целенаправленности деятельности, устойчивости, распределения и переключения внимания, динамики изменения темпа деятельности, динамики изменения количества ошибок, динамики работоспособности и её влияния на количество ошибок, характера необходимой мотивации деятельности (мотивация достижения, соревновательная, игровая и т.п.)	5-7 лет
5.	Методика «Бусы»	Венгер А.Л.	Исследование скорости вработываемости, темпа деятельности, концентрации внимания, сформированности внутреннего плана деятельности, умения слушать взрослого и переводить речевую инструкцию в план практических действий, тревожности, развития тонкой моторики	5-7 лет
6.	Методика «Молчаливая страничка»	Абрамова Г.С.	Цель: вывести на уровень материализованного действия ориентацию ребёнка в пространстве, материализация пространственных признаков объекта (через символическое обозначение), организация действий с пространственной символикой	5-7 лет

7.	Методика «Исключение предметов» («Четвёртый лишний»): модифицированная психодиагностическая методика	Белопольская Н.Л.	Выявить способность детей выделять в предметах их существенные признаки и делать на этой основе необходимые обобщения; уровень развития категориального мышления; способность речевого обобщения выделенных признаков	5-7 лет
8.	Опросник ориентировочного теста школьной зрелости	Я.Йирасек	Оценка словесно-логического мышления. Определение понятий, объяснение причин, выявление сходства и различий в объектах	6-7 лет
9.	Методика «Дорисовывание фигур»	Дьяченко О.М.	Определение уровня развития воображения, способности создавать оригинальные образы	5-7 лет
10.	Методика «Разрезные картинки»: - для детей 3,5-4 лет - 2-х и 4-х-составные картинки; - для детей 4,5-5 лет – 3-х, 4-х-составные картинки.	Модификация субтеста А. Бине	Выявление состояния наглядно-образного мышления, сформированности целостного восприятия	4-5 лет
11.	Методика «Чего не хватает?»	С.Д.Забрамная	Исследование целостности зрительного восприятия, наблюдательности, зрительного внимания, характера эмоциональных реакций	4-5 лет
12.	Методика «Зашумлённые изображения»	С.Д.Забрамная	Исследование навыков зрительного внимания в перцептивно сложном фоне (шуме), навыков целостного осознания и умения выделять предмет из шума, изучение помехоустойчивости	4-5 лет
13.	Методика «Наложенные изображения»	С.Д.Забрамная	Исследование целостности зрительного восприятия, наблюдательности, активности зрительного внимания	4-5 лет
14.	Методика «Почтовый ящик» («Коробочка форм»)	Л.А.Венгер, Г.Л.Выгодская, Э.И.Леонгард	Исследование наглядно-действенного мышления, способа деятельности, понимания инструкции, проявления интереса, эмоциональной реакции, состояния моторики (ловкости захвата вкладок), сосредоточенности в процессе работы	3-5 лет
15.	Методика «Матрёшка»: - для детей до 5 лет 3-4-5-составная; - для детей с 5 лет - 6-составная	С.Д.Забрамная	Исследование наглядно-действенного мышления, способа деятельности, понимания инструкции, возможности использования помощи, проявления интереса, эмоциональной реакции, сосредоточенности в процессе работы, состояния моторики, сформированности понятия величины	4-5 лет
16.	Методика «Пирамидка»: - для детей 3-5 лет - 4-5 колец большого размера; - для детей от 5 лет - 6-8 колец меньшего размера	С.Д.Забрамная	Исследование наглядно-действенного мышления, способа деятельности, понимания инструкции, возможности использования помощи,	3-5 лет

			проявления интереса, эмоциональной реакции, сосредоточенности в процессе работы, состояния моторики, сформированности понятия величины и цвета	
17.	Методика «Прогрессивные матрицы Равена» цветной вариант: - для детей 4-5 лет - серия А; - для детей 6-8 лет серии А, Ав, В.	Джон Равен и Л.Пенроуз	Измерение уровня интеллектуального развития, изучение наглядно-образного, логического мышления, оценка умения решать задачи на простую аналогию	4-7 лет
18.	Методика «Сравни картинки»	С.Д.Забрамная	Исследование основных свойств внимания (устойчивость, переключаемость, концентрация, активность, распределение), наблюдательности	4,5-7 лет
19.	Задание «Двойные изображения»	С.Д.Забрамная	Изучение избирательности восприятия, определение способности переключаться с одного объекта на другой	4,5-6 лет
20.	Методика «Найди такую же картинку»	С.Д.Забрамная	Выявить особенности внимания, наблюдательность; наличие интереса к работе	4-5 лет
21.	Методика «Найди пару»	С.Д.Забрамная	Выявить особенности внимания, наблюдательность; наличие интереса к работе	4-5 лет
22.	Методика «Лабиринт»	С.Д.Забрамная	Выявить понимание инструкции, особенности зрительного восприятия, концентрацию, устойчивость, объем внимания в процессе деятельности, целенаправленность и планирование деятельности, наличие самоконтроля	4-5 лет
23.	Методика «Невербальная классификация» (для детей 4-5 лет – классификация на 2 группы: 10 предметных картинок по 5 штук на каждую группу далёких друг от друга по смыслу понятий, например: «овощи» - «одежда»)	Т.Д.Марцинковская	Исследование способности устанавливать характер процесса обобщения и абстрагирования; способности группировки объектов на основе существенных признаков; обдуманности действий; способности устанавливать логические связи; объем и устойчивость внимания; работоспособность	4-7 лет
24.	Методика «Конструирование по образцу»	Лаврентьева Т.В.	Изучение уровня развития пространственного восприятия на основе анализа взаимного расположения объектов в пространстве, уровня развития действий моделирования и оперирования объемными формами	4-5 лет
25.	Методика «Установление последовательности событий»	С.Д.Забрамная	Оценка качества мышления, изучение способности устанавливать пространственно-временные и причинно-следственные связи по серии сюжетных картинок, делать обобщения, давать оценки воспринимаемым ситуациям	5-7 лет

26.	Методика «Нелепицы»	С.Д.Забрамная	Выявление элементарных образных представлений ребёнка об окружающем мире, логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами мира; умение рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль; установить характер эмоциональных реакций ребёнка и выявить некоторые особенности восприятия, стойкости интереса к предложенному заданию, устойчивости внимания, способности к длительному волевому усилию	4-6 лет
27.	Методика «Отгадывание загадок»	С.Д.Забрамная	Исследование понимания ребёнком индизобразительного смысла загадок, способности использовать свои знания и имеющийся жизненный опыт; исследование характера эмоциональных реакций и наличие (отсутствия) интереса к предложенной работе	4-7 лет
28.	Методика Векслера	Дэвид Векслер	Изучение структуры интеллекта; дифференцирование здоровых и умственно отсталых детей, изучение интеллектуальной деятельности детей с ЗПР, анализ причин неуспеваемости	5-7 лет
29.	Методика «Простые аналогии»	Богданова Т.Г.	Выявить характер логических связей и отношений между понятиями; исследование логичности и гибкости мышления	6-7 лет
30.	Методика «Интервью»	Н.Я.Головнева, М.Н.Ильина, Л.Г.Парамонова «365 проверочных заданий и упражнений для подготовки к школе».	Оценка словесно-логического мышления; определение понятий, объяснение причин, выявление сходства и различий в объектах	6-7 лет
Мотивационная и эмоционально-волевая сфера				
31.	Тест Карстена	А.Карстен	Определение структуры волевой сферы, исследование психического пресыщения, целеобразования, возможности удержания и восстановления побуждения; изучение личности в процессе деятельности	5-7 лет
32.	Методика «Графический диктант»	Эльконин Д.Б.	Изучение особенностей внимания, определение умения ребёнка точно выполнять задания взрослого, предлагаемые в устной форме, и возможность самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.	6-7 лет
33.	Методика «Домик»	Гуткина Н.И.	Цель: выявление уровня зрительно-моторной координации и развитие мелкой моторики руки.	5-7 лет

Социальная сфера				
34.	Методика «Два домика»	И.Вандвик, П.Экблад	Определение круга значимого общения ребёнка, особенностей взаимоотношений в группе, выявление симпатий к членам группы	5-7 лет
35.	Методика Рене Жиля (адаптированный вариант)	Rene' Gille	Исследование социальной приспособленности ребёнка, круга его личностных отношений, особенностей его взаимоотношений с окружающими; выявление наличия конфликтных областей сферы общения ребёнка	5-7 лет
36.	Методика «Социометрия» (модификация «Маски»)	Дж. Морено	Изучение общения ребёнка со сверстниками, определение статусного места в группе	5-7 лет
Личностная сфера				
37.	Опросник С.А.Банкова	Банков С.А.	Цель: определение степени психосоциальной зрелости.	6-7 лет
38.	Тест-опросник «Школьная мотивация»		Цель: определение сформированности «внутренней позиции школьника».	6-7 лет
39.	Тест «Мотивационная готовность»	А.Л.Венгер	Цель: диагностика внутренней позиции школьника.	6-7 лет
40.	Проективная методика «Дом-дерево-человек»	Дж. Бук	Цель: исследование личности ребёнка	5-7 лет
41.	Тест «Лесенка»	Щур В.Г.	Исследование самооценки ребёнка	5-7 лет
42.	Тест «Несуществующее животное»	М.З.Друкаревич	Исследование личностных качеств	5-7 лет
43.	Тест «Тест Розенцвейга». Методика рисуночной фрустрации. Детский вариант	Модификация Н.В.Тарабриной	Исследование реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности	5-7 лет
44.	Детский тест тревожности «Выбери нужное лицо»	Р.Тэммл, М.Дорки и В.Амен	Определение уровня тревожности ребёнка	4,5-7 лет
45.	Опросник «Страхи в домиках»	М.А.Панфилова	Определение наличия и характера детских страхов	5-7 лет
46.	Методика «Игра в секрет»	Т.А.Репина	Определение уровня благополучия взаимоотношений в группе; эмоциональное самочувствие детей в системе личных взаимоотношений	5-7 лет