



Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт коррекционной педагогики»

Л.А. Головчиц, М.В. Переверзева

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В СЕМЬЕ

Методические рекомендации для родителей

Москва, 2023



УДК: 376.1; 376.2; 376.3; 376.4
ББК 74.54

Головчиц, Л.А., Переверзева М.В. Педагогическая помощь детям дошкольного возраста с комплексными нарушениями в семье: методические рекомендации [электронный ресурс]. – Электрон. текстовые дан. (144 Кб). М.: ИКП, 2023. — 1 электрон. опт. диск. — Систем. требования: Intel Core i3 1,5 ГГц и выше; RAM 2Gb и выше; Windows 7/8/8.1/10/11; CD/DVD —привод. – Загл. с экрана.

В методическом пособии представлены различные аспекты воспитания и обучения ребенка с комплексными нарушениями в семье. Особое внимание уделяется созданию предметно-развивающей среды, способствующей развитию дошкольника. Авторами представлены рекомендации по организации общения взрослых с ребенком, развитию различных видов восприятия, ориентировке в окружающем, развитию речи, формированию предметно-игровой деятельности ребенка в домашних условиях. Предложены различные игры и занятия, которые можно организовать в домашних условиях.

Методическое пособие адресовано родителям детей с комплексными нарушениями, а также специалистам, работающим с данной категорией детей: психологам, дефектологам, педагогам, медицинским и социальным работникам.

Работа выполнена в рамках Госзадания Министерства просвещения РФ Институту коррекционной педагогики № 073–00063–23–01.

Текстовое электронное издание

Минимальные системные требования

Компьютер: Intel Core i3 1,5 ГГц и выше; RAM 2Gb и выше; 4,5 Мб свободного пространства на жестком диске; CD/DVD —привод;

Операционная система: Windows 7/8/8.1/10/11;

Программное обеспечение: любая программа для просмотра pdf —файлов.

ISBN 978-5-907593-31-2

© Головчиц Л.А., Переверзева М.В., 2023

©ФГБНУ «ИКП», 2023



Оглавление

Ребенок с комплексными нарушениями – кто он?	4
Что может быть причиной нарушений у ребенка?.....	4
Что могут заметить родители?	5
Какие врачи принимают участие в медицинском обследовании ребенка?	8
Как организовать домашнее пространство.....	10
Почему важен режим дня?.....	11
Зачем нужны индивидуальные средства коррекции?	12
Офтальмо –гигиенический режим	13
Как формировать у ребенка навыки общения?	15
Как развивать эмоции ребенка?	17
Почему ребенку важно уметь себя обслуживать?	19
Зачем ребенку нужно умение ориентироваться в пространстве?	22
Как развивать зрительное восприятие ребенка?	25
Как развивать слуховое восприятие ребенка?	27
Для чего нужно развивать осязание, обоняние, вкусовую чувствительность?	30
Почему важны вибрационные ощущения?	32
Для чего нужно учить действовать с предметами и играть?	33
Какие игрушки выбрать?.....	34
Как привлечь ребенка к игре?	35
Как знакомить ребенка со временем?	36
Как развивать речь ребенка с комплексными нарушениями?	40
Заключение	42
Библиографический список	42
Приложение 1.	42
Приложение 2.	50



Ребенок с комплексными нарушениями — кто он?

Среди детей с проблемами в развитии можно выделить тех, у которых есть одно нарушение (слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта), и детей, имеющих несколько нарушений в развитии. Их называют по-разному: дети с комплексными, с множественными, с сочетанными нарушениями. При комплексных нарушениях могут сочетаться недостатки в развитии нескольких систем или анализаторов: например, слуха и зрения, зрения и интеллекта и другие расстройства. Различные нарушения могут быть выражены в разной степени: от легких нарушений слуха в сочетании со слепотой или тяжелыми расстройствами зрения до слепоглухоты, сочетающейся со значительной задержкой умственного развития. Вариантов сочетания различных сенсорных, двигательных, интеллектуальных очень много, и каждый комплекс сочетаний обуславливает новый, отличающийся от других, вариант психического развития ребенка.

Что может быть причиной нарушений у ребенка?

Развитие ребенка с комплексными нарушениями зависит от причин, времени, локализации нарушения. Большую группу составляют дети с нарушениями, которые возникают в результате изменений в генетическом фоне. В этой группе нарушений можно указать на CHARGE-синдром, синдром Альстрема, Маршалла, Ушера и др. В одних случаях генетические болезни выявляются после рождения, в других — в более поздние сроки, некоторые — у взрослых людей. Различные генетические нарушения, при которых возникают сочетанные нарушения развития, достаточно широко описаны в литературе¹.

У большинства детей причиной комплексных нарушений является врожденная патология. Причиной нарушенного развития ребенка могут быть перенесенные матерью заболевания: вирусные (краснуха, цитомегаловирусная инфекция, токсоплазмоз), хронические заболевания, интоксикации, резус-конфликт, патология беременности и родов (родовая травма, асфиксия). В настоящее время одной из распространенных причин нарушенного развития является выраженная недоношенность. Недоношенными считаются дети, родившиеся на сроке беременности от 22 до 37 недель с массой тела от 500 до 2500 г, ростом менее 45 см. У недоношенного ребенка некоторые внутренние органы могут быть развиты не полностью, анализаторные системы сформированы не конца, и это создает риск развития ряда заболеваний, возникновения отклонений в развитии малыша. Следует обратить внимание на оценку по шкале Апгар при рождении ребенка. Шкала Апгар — это система

¹ Басилова Т.А., Александрова Н.А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития. М. Просвещение. 2008

Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями [Текст]: учебное пособие / под ред. Л.А. Головниц. — М.: Логомаг, 2015.



быстрой оценки состояния новорождённого². Первый раз новорожденного обследуют через 1 минуту после рождения, второй раз через 5 минут. Обследование может быть повторено позднее, если показатели оказались низкими. Шкала Апгар была разработана, чтобы помочь медицинским работникам определить степень дальнейшего наблюдения и медицинских мероприятий.

Причиной нарушений в развитии у детей могут стать заболевания, возникшие у них в разные периоды после рождения и их лечение (бактериальный менингит, менингоэнцефалит, осложненная пневмония, тяжелые черепно-мозговые травмы, инфекции и др.).

Не всегда можно сразу четко определить основную причину, вызвавшую нарушения в развитии малыша, поэтому первостепенное значение приобретает всестороннее обследование ребенка.

Что могут заметить родители?

Уже после рождения детям, родившимся с заболеваниями, низкой массой тела часто присуща физическая слабость, низкая активность, пассивность, низкая эмоциональность. Эти особенности развития в первый год жизни обуславливают трудности в установлении эмоционального контакта с малышом. Низкая физическая и психическая активность отрицательно влияет на двигательное развитие ребенка, познание окружающего мира. В значительной степени психическая активность ребенка зависит от наличия органических нарушений и степени их тяжести.

Однако даже при наличии нарушений зрения, слуха, двигательных нарушений в разных сочетаниях дети первых лет жизни могут общаться с близкими, используя доступные средства. В значительной степени психическая активность ребенка зависит от наличия органических нарушений и степени их тяжести.

Родителям важно провести наблюдения за особенностями развития ребенка как можно раньше. Если недостаточно обследовано состояние зрения, родителям следует понаблюдать за реакцией ребенка на зрительные стимулы. Такая ситуация часто встречается с неговорящими детьми, имеющими нарушения слуха, интеллекта. Нарушения зрения, особенно тяжелой степени (слабовидение, слепота с остатками зрения) приводят к неточным, неполным, искаженным представлениям об окружающем, что отражается в действиях с предметами, самообслуживании и других умениях.

Родители могут выявить проблемы со зрением ребенка в быту, в играх, других видах деятельности. Им необходимо понаблюдать за реакциями ребенка на свет, яркие игрушки, постараться определить, на каком расстоянии и как он рассматривает их. Следует обратить внимание на то, стремится ли ребенок играть со светящимися предметами, звучащими игрушками, стучать и прикасаться к вибрирующим предметам, музыкальным игрушкам. Можно

² Впервые этот тест был проведён в 1952 году американским анестезиологом Вирджинией Апгар



поиграть, используя светящиеся или ярко окрашенные игрушки, предъявляя их на разном расстоянии. Если возникли подозрения на нарушение зрения ребенка, необходимо сразу же обратиться к врачу —офтальмологу, который проведет обследование зрения, выявит остроту зрения, давление глазного дня, поля зрения.

Нередко происходит так, что снижение слуха у ребенка выявляется достаточно поздно, в 2–4 года, несмотря на проведение аудиологического скрининга в роддоме. Снижение слуха может быть обусловлено перенесенными после рождения вирусными и инфекционными заболеваниями ребенка, особенностями лечения при некоторых заболеваниях. Даже небольшое снижение слуха при сенсоневральной или кондуктивной тугоухости у ребенка, имеющего сочетанные нарушения, отрицательно отразится на его речевом развитии. Наличие тяжелых нарушений слуха влияет на ориентировку ребенка в пространстве, восприятие бытовых, природных звуков, формирование речи. Взрослые, окружающие ребенка, должны быть внимательны к реакциям ребенка на звуки: голоса взрослых и детей, включенные радио или телевизор, бытовые звуки. У детей разного возраста, имеющих комплексные нарушения, могут быть разные реакции: ребенок с легкой тугоухостью может реагировать на голос и бытовые звуки на небольшом расстоянии поворотом головы на звук, улыбкой, замиранием и др. При тяжелых нарушениях слуха (тяжелая тугоухость, глухота) реакции на звуки может отсутствовать. Попробуйте позвать ребенка голосом нормальной громкости, отметьте, есть ли реакция, на каком расстоянии и каким образом он реагирует на ваш голос. Если ребенок реагирует на голос нормальной громкости на расстоянии нескольких метров, позовите его шепотом, внимательно понаблюдайте за его реакцией. При проверке слуха лучше не использовать очень громкий голос и крик, это может испугать ребенка, вызвать у ребенка с аутистическими проявлениями тяжелую невротическую реакцию. Если ребенок не реагирует на голос взрослого, не проявляет при этом активности, это может быть обусловлено не только снижением слуха, но и другими нарушениями. Для проверки слуха дома можно использовать звучащие игрушки (барабан, колокольчик, погремушку), предъявляя звучания сзади, а затем слева —справа так, чтобы ребенок не видел вас. Нужно отметить, на каком расстоянии ребенок отреагировал на звук, какая реакция наблюдалась (повернулся, улыбнулся, вздрогнул). Методика проведения обследования слуха описана в различных пособиях³. Эти способы проверки слуха ребенка с комплексными нарушениями не дают точных результатов, однако могут указать на необходимость полного аудиологического обследования, которое возможно провести в кабинетах или Центрах реабилитации слуха (есть во всех областных городах).

Родители редко обращают внимание на то, как ребенок пользуется осязанием. Необученные дети с тяжелыми сочетанными нарушениями зрения, слуха практически не пользуются осязанием. Дети не проявляют интереса к предметам, не удерживают их в руках, не пытаются действовать с ними. Другие

³ Выявление детей с подозрением на снижение слуха (младенческий, ранний, дошкольный и школьный возраст): методическое пособие / под ред. Г.А. Таварткиладзе, Н.Д. Шматко. – М.: Экзамен, 2004.



дошкольники ощупывают предметы по необходимости, с трудом узнают их. И только небольшое количество детей осуществляет самостоятельное ощупывание предметов в бытовых ситуациях, в игре.

Степень развития движений у детей с комплексными нарушениями может быть различна. У некоторых после рождения выявляется тяжелая двигательная патология, им необходима значительная медицинская и реабилитационная помощь. У других детей, не имеющих нарушений опорно-двигательного аппарата, задерживается формирование основных движений (ходьбы, прыжков, бега), их движения не координированные, замедленные.

Навыки самообслуживания чаще всего формируются длительное время. Даже дети дошкольного возраста могут выполнять только отдельные действия в процессе одевания, ждут помощи взрослого. Маленькие дети с комплексными нарушениями долго не научаются есть самостоятельно, их чаще всего кормят родители.

Для детей с комплексными нарушениями нередко характерно безразличное отношение к окружающему миру, эмоциональная вялость. Часть детей не вступают в контакт со взрослыми, избегают общения, равнодушны к ласке и вниманию окружающих взрослых.

В значительной степени развитие общения ребенка с комплексными нарушениями слуха и зрения зависит от характера взаимодействия с ним близких взрослых (родителей, членов семьи, педагогов), использования доступных ребенку средств коммуникации. В случае, если родители рано начинают пользоваться доступными для ребенка жестами, используют средства телесной коммуникации, дошкольники начинают более адекватно реагировать на взрослых, проявляют большую эмоциональную отзывчивость и активность.

Своими наблюдениями о поведении ребенка, реакциях на предметы и игрушки, световые, звуковые сигналы необходимо поделиться со специалистами, которые будут участвовать в обследовании ребенка.

Для детей раннего и дошкольного возраста с комплексными нарушениями развития особое значение приобретает позиция близких людей, прежде всего, матери. Принятие ею больного ребенка, любовь к нему отразится на последующем эмоциональном и коммуникативном развитии ребенка, доверии и привязанности к людям. Отрицательное влияние на развитие детей с комплексными нарушениями имеет неприятие ребенка членами семьи, пребывание его в изоляции. Для такого ребенка более полезно пребывание в семье, нежели воспитание в детском доме или интернате, где дети находятся длительное время и оторваны от семьи.

Своевременное начало и систематичность коррекционных и развивающих занятий в семье способствуют появлению у дошкольника с тяжелым нарушением зрения и слуха большей самостоятельности в освоении окружающего мира, увеличивают возможности взаимодействия с людьми.



Какие врачи принимают участие в медицинском обследовании ребенка?

Для подготовки программы развивающей и коррекционной работы с ребенком дома или в дошкольной организации необходимо всестороннее обследование ребёнка в медицинских организациях, где врачи смогут определить причины множественных нарушений, оценить состояние слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, его умственные возможности, особенности поведения. Обследование ребёнка с комплексными нарушениями включает в себя изучение наследственных факторов; данных о течении беременности и родов; соматического состояния ребенка, неврологического статуса, состояния слуха, зрения.

В процессе всестороннего медицинского обследования ребенок должен быть обследован специалистами различного профиля: врачом — педиатром, сурдологом, офтальмологом, неврологом, психиатром. При подозрениях на наличие генетической патологии целесообразно обратиться в генетическую консультацию. Врачи — специалисты используют как традиционные, так и современные объективные методы, когда данные исследования не зависят от поведения ребенка, состояния речи, непонимания заданий и инструкций врача, нежелания участвовать в обследовании. В настоящее время широко используются современные нейрофизиологические методы. Так, для исследования слуха детей младенческого, раннего, дошкольного возраста с комплексными нарушениями широко используется метод *регистрации вызванной отоакустической эмиссии*, позволяющий выявить наличие или отсутствие реакции на звук уже в первые дни жизни ребенка (проводится в роддомах в рамках аудиологического скрининга). Для получения более точных данных о характере нарушения слуха применяют следующие методы углубленного исследования слуха:

тимпанометрия (импедансометрия) позволяет определить состояние среднего уха, подвижность барабанной перепонки и косточек, наличие воспалительных процессов, определить форму тугоухости (кондуктивная, сенсоневральная, смешанная);

регистрация слуховых вызванных потенциалов (СВП) — метод, с помощью которого выявляются пороги снижения слуха, степень нарушения слуховой функции.

Эти объективные методы исследования слуха позволяют выявить полную картину слуховых нарушений у ребенка, независимо от его поведения и речевого развития.

Для объективной оценки зрения, определения остроты зрения у детей с комплексными нарушениями используется *метод зрительных вызванных потенциалов (ЗВП)*.

Наличие таких данных, полученных с помощью объективных методов, дает возможность более точно судить о наличии нарушений слуха и зрения, их тяжести, поставить точные диагнозы, определить необходимость лечения,



возможности оперативного вмешательства, подобрать необходимые индивидуальные средства коррекции.

Врачи — неврологи также, помимо традиционных методов, широко используют нейрофизиологические методы:

Электроэнцефалография (ЭЭГ) — метод записи колебаний электрических потенциалов головного мозга у взрослых и детей. Этот метод позволяет получить данные об активности различных отделов головного мозга, наличии патологических процессов, степень физиологической зрелости корковых ритмов в соответствии с возрастом ребенка. Помимо электроэнцефалографии, используются и другие современные нейрофизиологические методы, которые используют врачи в процессе диагностики детей с комплексными нарушениями (*реоэнцефалография, эхоэнцефалография, КТ головного мозга, МРТ головного мозга*).

В процессе всестороннего медицинского обследования ребенка с сочетанными нарушениями наряду с нарушениями зрительного, слухового восприятия могут быть выявлены отклонения в интеллектуальном, моторном развитии и поведении. Эти данные позволяют врачу понять причины нарушений, наличие органических расстройств, их тяжесть и степень выраженности.

Результаты комплексного обследования специалистами медицинского профиля позволят составить мнение о комплексе имеющихся у ребенка проблем в развитии, наметить лечение, подобрать необходимые средства коррекции в зависимости от степени тяжести нарушений (слуховые аппараты, очки, средства коррекции нарушений опорно-двигательного аппарата).

В осуществлении комплексного обследования ребенка участвуют также психолог, педагог —дефектолог. Психолого-педагогическое обследование ребенка проводится на психолого-медико-педагогических комиссиях, в дошкольных образовательных организациях, в реабилитационных центрах. Основными методами в процессе психолого-педагогического обследования являются наблюдения за поведением, действиями и играми ребенка, его взаимодействием со взрослыми и детьми, двигательной активностью. Для того, чтобы составить психолого-педагогическую характеристику и разработать программу работы с ребенком, необходимо выявить особенности развития ребенка по различным линиям:

- общение со взрослыми и детьми;
- навыки самообслуживания;
- физическое и моторное развитие;
- зрительное, слуховое восприятие, осязание;
- мышление;
- умение действовать с предметами;
- состояние речи ребенка;
- игра;
- рисование, конструирование.

Мы не будем подробно останавливаться на проведении такого обследования, главное в нем – увидеть возможности ребенка: что он может делать на момент обследования самостоятельно, а что только с помощью



взрослых. Даже небольшие попытки самостоятельного действия нужно расценивать как потенциальные возможности овладеть какими умениями в дальнейшем.

Как организовать домашнее пространство

Каждый предмет, каждая деталь обстановки, в которой воспитывается ребенок с комплексными нарушениями, либо способствуют его развитию, либо наоборот тормозят его. В педагогике существует понятие «предметно-развивающая среда», которое обозначает пространство, побуждающее ребенка к развитию и одновременно предлагающее ему возможности для этого развития.

Первое, важное условие такого пространства — зонирование. Зонирование помогает ребенку легче переключиться с одного вида деятельности на другой. Важно обязательно выделить для ребенка три зоны: личное пространство, место для занятий и общее пространство дома.

Личное пространство — это уголок, где ребенок может находиться в том положении и заниматься той деятельностью, какой он хочет. Возможно, это уголок с игрушками, игрушечный домик — палатка или любимое кресло. Важно, что, находясь в этом месте, ребенок чувствует себя комфортно и безопасно. Он может заниматься тем, что интересно именно ему. Даже если он будет, по нашему мнению, «ничего не делать»: ребенку необходимо время на осмысление своего опыта взаимодействия с окружающей средой.

При оборудовании места для занятий необходимо учесть двигательные возможности ребенка и подобрать стул и стол таким образом, чтобы ребенок мог сидеть устойчиво, не тратя свои силы на удержание собственного тела в пространстве. Тогда у него останутся силы на освоение нового.

Наконец, зона общего пространства дома даст возможность понять ребенку, что существуют определенные правила и потребности других членов семьи, с которыми надо считаться. Таким образом это поможет ребенку научиться основным правилам взаимодействия с другими людьми.

Другие обязательные условия развивающего пространства — доступность, постоянство и безопасность. Задача взрослых — обеспечить ребенку чувство комфорта и безопасности при передвижении. Очевидно, что, если ребенок споткнется или ударится обо что-то, этот негативный опыт отложится у него в памяти и отрицательно повлияет на желание ребенка обследовать пространство или просто передвигаться в дальнейшем, что в свою очередь приведет к его полной пассивности. Особенно это актуально для детей с выраженными зрительными нарушениями.

При исследовании окружающей обстановки ребенок не может запомнить все за один раз. Изучение начинается с какого-то небольшого участка пространства. Ребенок сначала знакомится с предметами ближайшего пространства, учится использовать их в практической деятельности и при ориентировке. Постепенно происходит знакомство с другими видами деятельности и одновременно увеличивается количество знаний о



пространстве, в котором эта деятельность осуществляется. Чтобы ребенок всегда мог вспомнить и соотнести свой предыдущий опыт с новым, необходимо постоянство обстановки. Если ребенок, проснувшись утром, знает, где находится его одежда, где лежит зубная щетка и паста, как пройти от кровати до двери и далее до туалета и ванной комнаты, то большую часть передвижений и действий, связанных с утренним туалетом, ребенок сможет выполнить самостоятельно.

Дети с врожденными сенсорными нарушениями овладевают ходьбой позже, чем их здоровые сверстники, так как часто эти дети испытывают трудности в удержании равновесия. При отсутствии у ребенка двигательных нарушений, важно стимулировать его к ползанию, что позволит ему познакомиться с нижним уровнем пространства дома. Как только ребенок сможет хорошо стоять с поддержкой, следует начинать учить его ходить. Для безопасности можно использовать, например, игрушечную коляску, которую ребенок может толкать перед собой. Ребенка со слабым остаточным зрением важно учить передвигаться вдоль стен, проводить рукой вдоль предметов, расположенных по ходу движения.

Если ребенок, в силу тяжести двигательных нарушений, не может передвигаться самостоятельно, задача взрослых обеспечить ему возможность нахождения в разных местах дома. Надо следить, чтобы ребенок не находился длительное время в одной и той же позе. К сожалению, довольно распространена ситуация, когда такой ребенок находится всегда в одном месте и практически в одном положении. В этом случае его ориентировочно-познавательная активность постепенно угасает, и ребенок перестает интересоваться окружающими предметами, что приводит к дополнительным трудностям интеллектуального развития.

Вообще, ознакомление ребенка с пространством происходит через действия с окружающими его предметами. Все то, с чем сталкивается ребенок, должно быть им обследовано. Предмет важен не сам по себе, а в сочетании с его функциональным назначением. Поэтому прежде всего важно учить ребенка практическому использованию предметов ежедневного обихода: ложкой едят, из чашки пьют, на кровати спят, дверь открывают и закрывают, мячом играют и т.д. Накопление чувственных знаний о предметах окружающего мира является первой предпосылкой для развития восприятия пространства.

Почему важен режим дня?

Ребенок не рождается с уже готовыми, сформированными стереотипами человеческого поведения в обществе. Все поведение формируется у него уже при жизни. В то же время, то, каким способом это осуществляется, принимается ребенком безусловно и становится нормой поведения.

При отсутствии режима непредсказуемость предстоящих событий крайне затрудняет установление ребенком элементарных причинно-следственных связей происходящих событий, что в свою очередь, приводит к снижению его интереса к происходящему. Ребенок становится пассивным, у него отсутствует



ощущение возможности влиять на какие-либо события в своей жизни, что вызывает дополнительное беспокойство.

Напротив, фиксированная, повторяющаяся последовательность действий, совершаемых ребенком в течение дня, делает для него предсказуемым весь день. Путем привычных, постоянно повторяющихся бытовых и социальных ритуалов, жизнь ребенка может быть структурирована и организована в непротиворечии с интересами окружающих, что также значимо при наличии проблемного поведения.

Соблюдение режима помогает преодолеть трудности переключения ребенка с комплексными нарушениями с одного вида деятельности на другой.

Включение ребенка в ежедневные бытовые ритуалы создает хорошую основу для проведения развивающей работы, организации целенаправленной коммуникации, однако не снимает необходимости проведения занятий с ребенком по различным линиям развития, о которых говорится в данном пособии. Родителям необходимо составлять расписание занятий на неделю, чтобы предусмотреть охват всех необходимых направлений работы и их повторяемость. Количество, длительность занятий зависят от возраста ребенка, его соматического состояния, особенностей психического развития. Можно порекомендовать проведение двух занятий с перерывом утром, после завтрака, и двух занятий после дневного сна и полдника. Для ребенка 3–4 лет примерная длительность каждого занятия — 15–20 мин., для детей старше 4-х лет она может быть увеличена до 25 мин. Однако, если подобная длительность, по наблюдениям родителей, тяжела для ребенка, ее можно сократить. Заранее нужно продумать место проведения занятий: это может быть ковер, игровой уголок, занятия за детским столом. Для ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата определить удобную для ребенка позу и расположение дидактического материала. Занятия чередуются таким образом, чтобы двигательные упражнения чередовались со спокойными. Например, в течение утреннего периода с ребенком можно провести игры по развитию зрительного восприятия и занятие по обучению предметно-игровым действиям, после обеда — развитие слухового восприятия и развитие движений. Любое занятие лучше пройдет, если оно подготовлено заранее, когда продумана последовательность игр и упражнений, подобраны необходимые предметы, игрушки, картинки. Самое главное: взрослый должен четко знать, чему он хочет научить ребенка в процессе этого занятия.

Зачем нужны индивидуальные средства коррекции?

Способность ребенка использовать поступающую из окружающего мира информацию для самостоятельного перемещения необходимо развивать с раннего детства.

От своевременного появления самостоятельной двигательной активности, такой как переворачивание, хватание, подтягивание, сидение, вставание, ползание и хождение, во многом в будущем будет зависеть умение ребенка ориентироваться в пространстве и его восприятие. Умения ребенка



отыскивать на столе необходимые предметы среди других, не сдвигая и не роняя их, брать или переключать намеренный предмет, а также иные точные движения рук могут совершенствоваться в игровых действиях со взрослым и будут выполнять ведущую роль в процессе дальнейшего обучения ребенка.

Детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата для формирования доступных движений обязательно использование специальных технических средств реабилитации, рекомендованных специалистами. Правильное и регулярное применение рекомендованных средств будет способствовать лучшему овладению ребенком доступными ему движениями.

При двигательных нарушениях часто возникают трудности взаимодействия опорно-двигательного аппарата и нервной системы, когда ребенок затрачивает огромное количество усилий для удержания своего тела в пространстве. Поэтому в данном случае значительную роль в успешном обучении играет правильное позиционирование: обеспечение поддержания нужного комфортного устойчивого положения тела ребенка, необходимого для выполнения им функциональных действий.

Слуховое восприятие дает ребенку возможность узнать звучащий предмет, определить место, где находится источник звука и определить, близко или далеко он находится. Зрение дает возможность увидеть и узнать предмет и определить расстояние до него. Имея даже небольшие остатки зрения и слуха, ребенок может при помощи взрослого научиться ими пользоваться для более правильных действий в окружающей обстановке, для использования слуховых и зрительных ориентиров с целью выделения потенциально опасных и безопасных объектов. Однако более эффективно это обучение будет осуществляться при постоянном использовании рекомендованных средств слуховой и зрительной коррекции (слуховые аппараты, кохлеарные импланты, очки). Важно понимать, что ребенок с сенсорными нарушениями воспринимает один и тот же предмет с использованием соответствующих средств коррекции и без них ПО-РАЗНОМУ, что сильно затрудняет изучение свойств и качеств этих предметов, а значит тормозит развитие ребенка в целом.

Офтальмо —гигиенический режим⁴

Для ребенка, имеющего нарушения зрения в сочетании с другими расстройствами, особое значение приобретает офтальмо-гигиенический режим, который направлен на сохранение имеющегося состояния зрения, предотвращение его ухудшения.

Прежде всего необходимо предусмотреть правильное освещение места и помещений, где располагается ребенок (место для игр, стол для занятий, обеденный стол). Следует использовать освещение над столом. Свет должен падать слева от сидящего ребенка, из-за плеча. Если ребенок — левша, при работе за столом рекомендуется индивидуальное освещение с правой стороны.

⁴Материал подготовлен совместно с канд. мед. наук Кирилловой Л.И.



Освещение с помощью настольной лампы должно сочетаться с общим освещением в комнате.

Посадка ребенка за столом определяется характером нарушения зрения. При светобоязни не должно быть прямого попадания света в глаза. При сходящемся косоглазии ребёнку следует посадить в центре. При разной остроте зрения обоих глаз ребёнок располагается лучше видящим глазом ближе к центру, т.е. ко взрослому, который находится у стола лицом к ребенку. В процессе лечения амблиопии с использованием окклюзии ребёнка сажают ближе к центру рабочим глазом, т.е. глазом с более низкой остротой зрения, требующим лечения.

Некоторым детям с комплексными нарушениями слуха и зрения врачом рекомендованы очки различного назначения: для постоянного ношения; очки для дали и близи; только для дали или близи. Врач должен проконсультировать ребенка, когда и как ребенок должен ими пользоваться. Взрослые должны формировать у ребенка навыки ношения, хранения и ухода за очками, демонстрируя их ребенку (как снять, положить в футляр...).

Для обеспечения безопасности необходимо соблюдать постоянство предметно-пространственной среды, оставлять свободные проходы к столам, дверям, не использовать мебель и предметы с острыми выступающими углами.

В зависимости от вида косоглазия при выполнении зрительной работы вблизи рабочая поверхность должна быть в вертикальной или горизонтальной плоскости (при расходящемся косоглазии — в горизонтальной, а при сходящемся — в вертикальной) и от нозологической формы глазной патологии (при афакии, близорукости, глаукоме — в вертикальной, при дальнозоркости — в горизонтальной). Для организации работы, основанной на зрении, необходимо постоянно использовать подставку, фланелеграф, мольберт и т.д.

Во время проведения игр и занятий требуется подбирать наглядные средства с учетом показателей основных зрительных функций ребёнка (остроты зрения вблизи, полей зрения). Необходимо использовать предметы, картинки ярких, насыщенных и естественных цветов (оранжевого, красного, желтого, зеленого), с контрастным фоном, четкой формой и четкими контурами. Особенно важно учитывать это на начальных этапах работы с ребёнком, когда зрительное восприятие страдает из-за отсутствия зрительного эталона объекта, недифференцированности зрительных образов.

Если ребенок с нарушенным зрением и слухом учится или умеет читать, особое внимание необходимо обратить на печатный материал: написанные словами и предложениями, тексты или таблички с ними. Целесообразно получить рекомендации врача-офтальмолога, какой размер букв нужно использовать при написании табличек. Слова и фразы должны быть напечатаны крупным шрифтом черного цвета на белом фоне, без дополнительных значков. Это может быть крупный печатный шрифт от 5 до 3–2 см. (в соответствии с рекомендациями офтальмолога).

При работе с сюжетными картинками для детей с низкой остротой зрения следует исключить мелкие детали, которые не оказывают влияния на содержание и смысл сюжета. Для детей с тяжелыми нарушениями зрения (слабовидящих) полезно главные объекты на картинке выделять контуром,



например, обвести объект на рисунке фломастером. Демонстрируя различные предметы и картинки, родители должны учитывать не только их размеры и цвет, но и контрастность фона, на котором они предъявляются.

В процессе занятий необходимо чередовать виды деятельности, используя как работу за столом, так и двигательные упражнения.

Для детей с нарушенным зрением при проведении двигательных упражнений следует предусматривать ограничение некоторых видов двигательных упражнений: некоторым детям противопоказаны резкие движения, прыжки, кувырки, наклоны головы и туловища, подъем тяжестей.

Как формировать у ребенка навыки общения?

Коммуникация — это обмен сообщениями между двумя и более собеседниками. Проблемы коммуникации приводят к тяжелым отклонениям в поведении, отражаются на интеллектуальном развитии ребенка и формировании социально значимых качеств личности. Важно понимать, что коммуникативное общение детей со сложными сенсорными нарушениями в силу их психофизических особенностей не обязательно должно представлять собой словесную форму взаимодействия с окружающими.

В случае выраженных нарушений слуха и зрения используются «обходные пути», включающие все возможные средства и методы коммуникации, чтобы помочь ребенку овладеть настолько широким кругом навыков общения, насколько это возможно. В этом случае речь идет о мультимодальной коммуникации.

Чтобы общение состоялось, необходимо желание общаться с другим человеком, поделиться с ним своим эмоциональным состоянием или попросить его о помощи. Необходимо создавать ситуации, чтобы ребенку захотелось общаться с взрослым или попросить его о помощи. Например, можно привлечь внимание ребенка и предложить ему яркую игрушку. Или сделать так, чтобы ребенку для получения любимой игрушки, нужно было ее попросить у взрослого любым доступным коммуникативным способом.

Чтобы коммуникация стала успешной родителям важно понимать, что каждый сигнал ребенка: вокализации, мимика, движения тела, жесты; изменения дыхания, повышение мышечного тонуса, замирание и т.д., может стать коммуникативным в случае стабильной реакции на него со стороны взрослого.

Если вы хотите поддержать активность ребенка, поощряйте демонстрацию своих потребностей доступными ему способами несимволической коммуникации⁵.

Будет замечательно, если взрослый будет привлекать ребенка к общению, к доступной деятельности, предлагать предметы для взаимодействия.

⁵ Хохлова А.Ю. Развитие содержательного общения ребенка с двигательными и сенсорными нарушениями (родителям о детях с ТМНР) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/b1/>



Механизм закрепления какого-либо сигнала в качестве средства коммуникации одинаков. Он заключается в том, что ребенок, получая несколько раз в ответ на свой сигнал одну и ту же реакцию взрослого, запоминает ее. Впоследствии при желании вновь увидеть данную реакцию, ребенок вспоминает свои сигналы, предвосхищающие нужную реакцию взрослого, и воспроизводит их.

У маленького ребенка еще не сформированы такие социальные понятия как «хорошо» или «плохо». Он активно использует те модели поведения, которые обеспечивают ему комфорт, и избегает модели поведения, которые приводят к дискомфорту.

Проявление проблемного поведения — одна из форм общения, поэтому нередко мы можем наблюдать ситуации, когда комфортное состояние ребенка достигается демонстрацией социально-неприемлемых действий. Например, мама подходит к ребенку и начинает с ним эмоционально взаимодействовать, если он демонстрирует проблемное поведение: резкий крик, громкий плач или самоагрессию, а когда ребенок спокоен, то мама занимается своими делами. С большой долей вероятности ребенок будет использовать подобное поведение для того, чтобы позвать маму.

Речь обслуживает все виды человеческой деятельности. Речь как средство коммуникации возникает в процессе общения. Название предмета заменяет сам предмет, позволяет делиться с другим человеком своими чувствами и мыслями. Однако, само слово не содержит в самом себе видимой связи с объектом обозначения. За осознанным словом всегда стоит личный опыт говорящего и слушателя. А что делать, если такого опыта нет? В отсутствии речи, то, что всегда в наличии — это наши руки, и естественные жесты, которые рисуют предмет или изображают его функцию.

Чтобы слово стало осознанным, необходимо правильно формировать у ребенка образ предмета. Важно научить ребенка правильному обследованию предметов и создавать условия для обследования всех используемых предметов ежедневного обихода и игрушек. После знакомства с предметом ребенку нужно иметь возможность с вашей помощью изобразить его (сделать рисунок или слепить), при этом соотнести сам предмет, его изображение и слово—название. Это будет способствовать закреплению данного слова в пассивном словаре ребенка, а затем и в активном.

Кроме устной речи, ребенку со сложными сенсорными нарушениями доступны и другие средства общения: невербальные и вербальные. К невербальным относятся эмоции и тактильные ощущения, контакт и совместная деятельность, предметы-символы, иллюстративно-изобразительные средства, жесты. К вербальным кроме устной речи относятся еще письменная речь и дактилология.

Особым видом коммуникации можно назвать взаимодействие взрослого и ребенка, получившее название «совместно-разделенной дозированной деятельности». Это особый способ взаимодействия, используемый при обучении слепоглухих. Суть его заключается в том, что взрослый, многократно выполняя рукой ребенка нужное действие, постепенно уменьшает свою активность и поддерживает малейшую инициативу ребенка в выполнении



действия. Такое взаимодействие способствует увеличению активности ребенка и в конечном итоге приводит к его полной самостоятельности при выполнении нужного действия. В Приложении 1, с любезного согласия автора, представлен фрагмент книги слепоглухого профессора, доктора психологических наук Александра Васильевича Суворова, где он описал этапы совместно-разделенной деятельности литературным языком через призму собственного опыта.

В самом начале общение детей со сложными сенсорными нарушениями представляет собой набор целенаправленно формируемых коммуникативных установок — привычек отвечать заученным способом на знакомые жизненные ситуации, повторяющиеся социальные явления.

Формирование коммуникативных установок поможет ребенку научиться реагировать должным образом на ситуацию и участников общения, позволит закрепить умения и навыки общения. Формируя определенную модель ответной реакции ребенка на наши инструкции, мы получаем возможность ожидать от него определенного поведения в процессе общения.

Для обучения выполнению инструкции важно многократно и строго последовательно воспроизводить цепочку: дать инструкцию в доступной коммуникативной форме и совместно с ребенком выполнить необходимое действие. Эта последовательность станет для ребенка привычной ответной реакцией на предложенную инструкцию.

Даже при наличии выраженных сенсорных нарушений, ребенку доступно общение с близкими при помощи естественных жестов. Благодаря взрослому ребенок постепенно усваивает очередность ежедневных бытовых ситуаций, а предмет или жест, обозначающий действие с предметом, становятся сигналом каждой такой значимой для ребенка бытовой ситуации. Самостоятельное освоение ребенком каждой бытовой деятельности делает этот естественный жест знаком определенному предмету и действий с ним. Это подготавливает замену естественного жеста условным знаком — жестом языка глухих, тактильным или устным словом, а затем и письменной фразой.

Как развивать эмоции ребенка?

Эмоции неотступно сопровождают нас всю жизнь, с самого рождения. Однако нельзя совершать поступки исключительно под влиянием эмоций: человек должен уметь сознательно ими управлять. Потому кроме эмоций ему присуща воля. Вместе они составляют эмоционально-волевую сферу человека, развитие которой — один из важных аспектов воспитания ребенка и является не только предпосылкой успешного усвоения знаний в будущем, но и определяет успех обучения в целом, способствует саморазвитию личности.

Маленький ребенок еще не умеет контролировать свои эмоции и выражает их открыто, абсолютно не стесняясь окружающих. Важно понять: ребенок кричит, дерется и капризничает, потому что не понимает, что так делать нельзя. Развитие эмоционально-волевой сферы — процесс постепенный, и вместо того, чтобы наказывать ребенка, нужно научить его



выражать негативные эмоции приемлемыми способами, регулировать свое эмоциональное состояние, снимать эмоциональное напряжение.

Эмоции воздействуют на все психические процессы: восприятие, ощущение, память, внимание, мышление, воображение, а также на волевые процессы. Поэтому проблема развития эмоций и воли, их роли в возникновении мотивов как регуляторов деятельности и поведения ребенка является одной из наиболее важных и сложных проблем.

Особенности первых месяцев жизни ребенка с комплексными нарушениями накладывают отпечаток на весь ход его развития, и прежде всего на формирование навыков общения. Пытаясь сообщить окружающим о своем состоянии, такой ребенок использует все доступные ему средства: крик, плач, а иногда и более опасные проявления, такие как агрессия и самоагрессия. Это поведение привлекает внимание и, как правило, вызывает немедленную реакцию окружающих, тем самым закрепляясь в сознании ребенка как сигнал к прекращению некомфортной для него деятельности, изменению, исправлению некомфортной для него ситуации, снятию напряжения. Такая модель коммуникации становится проблемой не только для окружающих, но и, прежде всего, для самого ребенка, так как резкая ограниченность его социального опыта, низкий уровень психомоторного развития, неумение предвидеть предстоящие события превращают достаточно большое количество ситуаций повседневной жизни в неожиданные, т.е. некомфортные.

Не владея традиционными общеупотребительными средствами коммуникации, для выражения своих потребностей ребенок выбирает другие, наиболее доступные для него способы общения. Нередко таким способом является проявление проблемного поведения, которое в силу своей опасности обязательно привлекает внимание окружающих и тем самым подкрепляется в сознании ребенка как явный призыв к общению или сигнал к прекращению неприятной деятельности. Каждый родитель боится быть плохим родителем, поэтому крик ребенка воспринимает прежде всего как свой родительский неуспех, неудачу, поэтому прежде всего пытается дать ребенку то, что тот требует своим криком. При достаточно сохранном интеллекте ребенок быстро понимает, что чем громче, чем пронзительнее, чем настойчивее он будет кричать и требовать, тем быстрее и вероятнее он получит то, что хочет. Так формируется проблемное поведение как способ общения.

Ребенок в младенческом возрасте воспринимает взрослого как свое продолжение и пытается им руководить для реализации своих потребностей. В случае задержки на этом этапе, что характерно для детей с комплексными нарушениями, ребенок продолжает воспринимать окружающих как продолжение себя, поэтому любую неожиданную ситуацию или предложение взрослого воспринимает как угрозу своей безопасности и естественно пытается ее пресечь доступными ему способами, например, своим агрессивным поведением. В этом случае родителям важно вовремя распознать подобную ситуацию и обратиться за помощью к психологу, который поможет выстроить позитивную систему коммуникации с ребенком.

Также важно постепенно давать ребенку представление о том, что не все его желания могут быть исполнены, дать определенным образом ребенку



понять, что вокруг существуют другие люди, и они тоже имеют свои желания, что надо иногда делать то, что ты не хочешь. Обучение этому преодолению, научение умения ставить задачи и находить их решение — очень важная составляющая процесса воспитания, успешность которого зависит от эмоционального равновесия взрослого, его доброжелательной настойчивости, умения переключить ребенка на другую деятельность. Можно дать понять ребенку доступным для него способом: «Я понимаю, что ты не хочешь сейчас это делать. Но это надо сделать. Давай попробуем сделать это вместе».

Почему ребенку важно уметь себя обслуживать?

Ребенок без нарушений, наблюдая за деятельностью близких взрослых, по подражанию способен овладеть деятельностью по самообслуживанию. В случае комплексных нарушений, особенно выраженных, эта способность оказывается серьезно затруднена и нуждается в специальном обучении. Успешность овладения навыками самообслуживания зависит от многократного повторения действий по самообслуживанию в одном и том же порядке в естественной ситуации.

Однако, родители часто считают, что наступит время, и ребенок вдруг сам начнет кушать, одеваться, пользоваться туалетом. Часто сделав несколько попыток научить ребенка какому-нибудь навыку и не получив положительного результата, они быстро теряют веру в успех и перестают предпринимать дальнейшие попытки формирования навыков самообслуживания. Они начинают полностью обслуживать ребенка, не давая ему возможности проявить самостоятельность. Для многих семей принятие необходимости специального обучения навыкам самообслуживания — достаточно трудная задача.

В то же время, навыки самообслуживания имеют огромное значение для развития ребенка. Человек существо социальное. Ребёнок не рождается с уже готовыми, сформированными стереотипами человеческого поведения в обществе. Всё поведение формируется у него уже при жизни. Когда с момента рождения руками матери или другого обслуживающего взрослого биологические потребности ребёнка удовлетворяются человеческими способами, начинается его вхождение в человеческую культуру. Это период, когда ребёнок учится жить в мире вещей, созданных человеком для человека, когда он учится осознавать себя человеком. Первоначально ребенок становится человеком по способу удовлетворения потребностей, но сами эти потребности долго еще сохраняют биологический, естественно природный характер. Вследствие этого и вся усваиваемая им культура принимается ребенком лишь постольку, поскольку она может служить средством удовлетворения этих биологических потребностей, и не больше. Таким образом, навыки самообслуживания являются первым мостиком, превращающим биологические потребности в социальные. Например, чувство голода — биологическая потребность, удовлетворяется человеческим способом с помощью ложки. Одновременно, обучение самообслуживанию, как первый учебный предмет в жизни ребенка, может служить маркером его



успешности в дальнейшем: способность к обучению зависит от скорости овладения навыками самообслуживания.

При обучении самообслуживанию родителю необходимо поддерживать минимальные проявления самостоятельности ребенка. Если взрослый чувствует импульс руки ребенка к нужному движению, то ослабляет свою руку и дает этому импульсу реализоваться до полного угасания. В момент угасания взрослый снова подхватывает руку ребенка и продолжает деятельность до достижения результата. Например, импульс возник, и ребенок пытается потянуть самостоятельно ложку ко рту — здесь нужно ослабить свою руку, давая возможность эту операцию воспроизвести ребенку максимально самостоятельно, в то же время нужно быть готовым в любой момент подхватить угасшее движение. Следует помнить, что для достижения прочного результата может потребоваться несколько кормлений.

В процессе ежедневной работы по формированию самообслуживания крайне важно поддерживать актуальный уровень необходимой ребенку помощи, а не занижать его.

Окружающие предметы могут как способствовать наиболее успешному осуществлению ребенком деятельности, так и затруднять ее выполнение, если эти предметы не соответствуют физическим возможностям ребенка. Например, важно, чтобы санузел и раковина соответствовали росту ребенка. В противном случае необходимо предусмотреть широкие скамейки или другие подставки, которые позволяли бы ребенку выполнять эту деятельность самостоятельно и безопасно. Подставка должна быть достаточно широкой и устойчивой, чтобы ребенок мог на нее забраться, устойчиво стоять на ней и не падать, даже если вдруг сделает несколько шагов. Сиденье унитаза тоже должно соответствовать размерам ребенка, рекомендуется использовать специальное детское сиденье. Практика показывает, что у детей с комплексными нарушениями дошкольного возраста при сидении на большом унитазе часто наблюдаются страхи, связанные с его величиной и трудностями удержания равновесия. Важно устойчивое положение ног при сидении, поэтому для комфорта ребенка рекомендуется использовать подставку под ноги.

Для места, в котором происходит одевание и раздевание, тоже стоит предусмотреть соответствующий росту ребенка стул, на котором он мог бы комфортно сидеть, и скамейку или другой стул, куда бы он мог положить снятую вещь до того момента, когда ее нужно будет убирать на место.

Личные средства гигиены и другие предметы, необходимые для самообслуживания, по весу и размеру должны соответствовать возможностям ребенка. Желательно расположить их в постоянном и доступном для ребенка месте, чтобы он мог при необходимости их самостоятельно взять и использовать. К сожалению, часто приходится наблюдать, что взрослый достает необходимые предметы из недоступного ребенку места, откуда тот, даже при желании, достать их не может. Это приводит к угасанию самостоятельной активности ребенка и впоследствии к его привычной пассивности.

Важно подобрать мебель, соответствующую росту ребенка, такую, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно. Для детей с двигательными нарушениями



необходимо правильно позиционировать ребенка, т.е. усадить его таким образом, чтобы не усиливать спастичность, и осуществлять необходимую поддержку головы и туловища по бокам и под ногами.

Для подбора прибора, наиболее комфортного для ребенка, возможно, понадобятся несколько видов ложек, разных по размеру, материалу, форме, адаптированных к возможностям ребенка с двигательными нарушениями, начиная от чайной и заканчивая столовой с дополнительной насадкой на ручке. Рекомендуется использовать небьющуюся посуду, во избежание травматизма при возможной демонстрации негативного поведения.

Ребенку предлагается сесть на стул за стол, сообщается доступным для него коммуникативным способом, что он сейчас будет кушать, дается возможность посмотреть (обследовать руками в случае выраженных нарушений зрения) стоящую на столе тарелку с едой, ощутить запах еды. Аромат привычной пищи снижает тревожность ребенка. Температура пищи должна быть не горячей и не холодной, чтобы, пробуя ее на вкус, ребенок не получил неприятных ощущений. Далее предложить привычную для ребенка ложку, дать время, чтобы у ребенка возникло желание взять ее и подержать в руках, а дальше перейти непосредственно к процессу приема пищи.

Проявление негативного поведения в процессе принятия предпочитаемой пищи обозначает наличие дискомфорта у ребенка и служит маркером для выяснения причины дискомфорта.

Овладение умениями по самообслуживанию, помимо самого акта социальной адаптации, позволяет решать важные задачи подготовки ребенка к дальнейшему обучению и формированию учебных умений. Мотивированное естественной физиологической потребностью умение удерживать ложку и манипулировать ею способствует формированию произвольных движений кисти, которые впоследствии будут использованы при удержании карандаша, ручки и других учебных предметов. Умение одеваться тесно связано с ориентировкой на собственном теле и тренировкой произвольных движений рук и ног, что оказывает влияние на координацию, а выполнение операций с различными видами застежек способствует развитию мелкой моторики, также необходимой при письме. Умение контролировать свои физиологические потребности — очень важный момент для формирования произвольных действий, которые лежат в основе любого обучения. Наконец, прием разнообразной, разной консистенции пищи тренирует двигательные возможности речевого аппарата, подготавливает органы артикуляционного аппарата к самоконтролю за артикуляцией, что впоследствии позволит правильно воспроизводить речевые звуки.

Таким образом, обучение самообслуживанию не только способствует адаптации ребенка, но и подготавливает его к овладению учебными навыками.



Зачем ребенку нужно умение ориентироваться в пространстве?

Умение ориентироваться в пространстве лежит в основе любой деятельности. Нет ни одного человеческого действия, которое бы не использовало навыков ориентировки. Например, при устном общении человек, во-первых, осознает, что он существует отдельно от собеседника, он обращается к собеседнику, значит, он умеет устанавливать его местонахождение, он умеет найти этого собеседника где-то в пространстве.

Умение написать письмо тоже включает в себя много компонентов, связанных с ориентировкой: мы пишем слева направо, сверху вниз, мы умеем координировать движения руки, чтобы не выходить за края листа, мы понимаем, когда лист закончился и переворачиваем страницу. Все это — навыки ориентировки.

Умение ориентироваться необходимо и при самообслуживании. Например, при умывании человек понимает, где у него лицо, где руки, как подойти к умывальнику; координирует свои движения и знает, где находится кран, чтобы открыть воду. Он подносит руки именно к лицу, чтобы умыться. Он знает место, где находится полотенце, находит его, вытирает лицо, руки и т.д.

Для выполнения всех этих действий необходимо владение навыками пространственной ориентировки и мобильности: знание своих частей тела, знание того, что нужный предмет находится на каком-то определенном расстоянии и где конкретно он находится; умение найти этот предмет, умение координированными действиями рук и ног воспользоваться этим предметом.

Формирование понимания пространства связано с опытом и развитием. Наши первоначальные понятия об окружающем мире складываются из наблюдений за другими людьми, из бесед с ними. Обычно маленький ребенок слышит от мамы: «Иди направо», «Подними руки вверх», «Положи игрушку на полку», «Беги к папе» и легко и просто воспринимает эти пространственные представления. Все происходит естественно. Слух и зрение, нормальный интеллект помогают ребенку без труда усвоить понятия: слева — справа, между, далеко — близко, впереди — сзади и т.д., с раннего возраста перенимать опыт других людей. Ребенок со сложными сенсорными нарушениями не имеет такой возможности спонтанного обучения, т.к. в результате контактов с людьми и окружающей средой он, в основном, получает частичную и разрозненную информацию. Чтобы получить наиболее полную информацию о каком-либо событии, слепоглухой ребенок должен лично «пережить» его. Это может быть реализовано, когда мы предлагаем ему совместную деятельность при обследовании предметов и выполнении действий с ними, при передвижении в места, связанные с удовлетворением непосредственных нужд организма. При правильном обучении слепоглухой ребенок научается последовательным действиям и получает представления об окружающем мире через использование его сохранных тактильных,



обонятельных, кинестетических ощущений в дополнение к остаточным зрению и слуху.

Без специального обучения дети со сложными сенсорными нарушениями часто не осознают себя, свое тело. Они не понимают, что рукой можно по собственной потребности взять какой-либо предмет или что-то потрогать, найти, а ведь собственное тело — это первый инструмент, которым мы начинаем взаимодействовать с окружающим миром. Для таких детей окружающие предметы и люди вокруг воспринимаются как продолжение собственного тела, поэтому проследить эти взаимоотношения с миром, а тем более понять, что мир вокруг живет по каким-то своим законам, ребенок не в состоянии. Такие дети не умеют считывать сигналы, поступающие даже от собственного тела, не говоря уже об окружающем пространстве. У этих детей отмечаются снижение тактильной чувствительности, недостаточность развития моторики. Ситуация усложняется, если дома ребенок находится в таких условиях, что все происходящее вокруг направлено исключительно на удовлетворение его физиологических потребностей, и ребенку отводится исключительно пассивная роль. Преодолеть данные затруднения можно путем обучения осознанию собственного тела и выделению себя из окружающего пространства. Благодаря глубокой чувствительности мы получаем информацию о нахождении нашего тела или его частей в пространстве, соотношении частей тела друг с другом; силе напряжения наших мышц; скорости передвижения тела в пространстве; ощущении степени усилия, которое нужно вложить в движение мышц в том или ином случае. О дефиците этих ощущений ребенок часто сообщает своим поведением. Например, частыми раскачиваниями, подпрыгиванием, взмахами рук, неуклюжестью, стремлению к крепким объятиям, желанием побороться, потолкаться, постоянным поиском различных типов движения, прыгания, частой ходьбой на носочках. Для восполнения подобного дефицита можно использовать:

- Обжимания ребенка с помощью больших валиков, крупных игрушек, подушек — вольная «борьба» с подушкой;
- «Освобождение». Цель — вызвать целостный ответ сопротивления сразу всего тела. Например, ребенку предлагается вылезти из-под мамы (папы). Прижимать ребенка можно к полу, к стене, к лавочке и т. п. Проще почувствовать себя в том движении, которое идет с усилием. Можно, например, давать такие команды: «Вылезай!», «Освободись!», «Вставай!». Можно зажать ребенка в позе на корточках: «Поймали зайчика — не пустим, не пустим».
- «Сопротивление». Цель — вызвать сопротивление движениям разгибания тела, вставания на ноги, протискивания. Примерная инструкция: «Ты поднимаешь руку, а я тебе буду мешать! Ну, кто сильнее?»
- «Похлопывание». Весело, ритмично, не быстро, лучше под музыку, делая короткие, но плотные глубокие прикосновения, обхлопать все тело ребенка ладошками. На теле есть определенные участки, где воздействие на глубокую чувствительность наиболее эффективно: это плечевой и тазовый пояс, а также все крупные суставы тела.



- Ритмично, под песенку («Мишка косолапый», «Маленькие ножки шли по дорожке...»), стучать стопами по полу (лежа, сидя, стоя).
- Ходить босиком или в обуви с тонкой подошвой, через которую ребенок будет чувствовать все шероховатости земли или пола.
- «Помощник». Предложите ребенку поднять и перенести пластиковые бутылки с водой, корзинку с бельем, пакет с продуктами, другие небьющиеся предметы, книги.
- «Тяни — толкай». Ребенку, не имеющему выраженных двигательных нарушений, можно предложить возить коляску или большие игрушечные машинки, толкать тележку с продуктами. Тяжелая мышечная работа наполнит его мышцы энергией.
- «Переливайка». Дайте возможность ребенку пересыпать песок, переливать воду из одной емкости в другую используя разные приспособления: ложку, маленькую чашку, большую банку.
- Можно в течение дня несколько раз использовать тяжелое одеяло.
- Возможно в вашем доме есть двери, которые тяжело открываются. Они могут послужить прекрасным инструментом для тренировки ребенка. Позвольте ему понапрячься и открыть дверь самостоятельно, не торопитесь.

У ребенка с множественными нарушениями существует трудность переноса опыта с одной ситуации на другую. Особенно это усугубляется, если ребенок тотально слепой и, поэтому не может действовать по зрительному подражанию. Например, ребенок стучит по зубам или подбородку каким-либо предметом, но не может поднести ложку ко рту или полотенце к лицу. Часто для такого ребенка натягивание легких брюк утром и надевание теплых штанов на прогулку — два, совершенно не связанных между собой общим навыком, процесса. Поэтому важно учить детей ориентироваться именно в практической деятельности, не выделяя обучение навыкам ориентировки и мобильности в специальное занятие.

Например, навыку прослеживания можно научить, когда ребенок идет в столовую. Для него главная цель — покушать, но параллельно с этим, он также будет учиться навыку прослеживания, навыкам поворота, навыку запоминания продолжительности маршрута; включается и двигательная память. Эти навыки закрепляются и при передвижении в другие комнаты, а также в других помещениях. Здесь крайне важно создавать ситуации и подсказывать ребенку, какой именно навык надо применять (проследить рукой вдоль стены или потрогать поверхность пола ногой и др.), что позволяет ребенку усваивать навыки ориентирования.

Вообще, обучение передвижению ребенка со сложными сенсорными нарушениями занимает одно из ключевых мест. В связи с наличием большого количества страхов перед неизвестным пространством, неразвитостью двигательной памяти, недостаточной сформированностью двигательных навыков, слабостью мотивации к передвижению, неразвитостью осознания маршрута и цели пути, такой ребенок не стремится к передвижению, что,



конечно, мало способствует его развитию. Поэтому так важно организовывать ситуации, направленные на развитие двигательной активности ребенка.

Можно в игровой форме предложить ребенку, например, пройти, пробежать, подойти на звук, изменить скорость или направление движения. Первоначально это выполняется ребенком только в совместной деятельности или с помощью взрослого. В течение дня можно создавать ситуации, требующие от ребенка выполнения определенных движений; подойти, наклониться и др. Можно проводить занятия не только за столом, а на полу или в других местах, что расширяет физический и сенсорный опыт ребенка и дает ему дополнительную двигательную стимуляцию, улучшает его двигательные навыки.

Упражнения на развитие тактильного восприятия позволят в дальнейшем использовать умение различать различные виды поверхностей для определения своего местонахождения, т.к. стены дома, как правило, имеют различную фактуру. Для зрячих умение различать цвета тоже несет огромную ориентировочную функцию. Поэтому важно создавать условия, в которых ребенку необходимо использовать этот навык. Например, во время одевания на прогулку, можно предложить ему выбрать нужную шапку по цвету.

Для ориентировки в пространстве необходимо умение реагировать на звук, умение определить направление источника звука, знание бытовых звуков. Поэтому так важно развивать у ребенка все виды восприятия.

Ориентированию на плоскости ребенок начинает обучаться прежде всего во время приема пищи. Он на основе непосредственного чувственного восприятия усваивает понятия ограниченности поверхности стола, наличия разных сторон, возможность перемещения предметов по плоскости и в пространстве. Например, если со стола упала чашка, ребенку можно предложить нагнуться и поднять ее с пола. Тем самым ребенок получит представление о том, что предмет не исчез, а поменял свое положение в пространстве. После многократного закрепления этих понятий вводятся обозначения: слева, справа и др., которые в дальнейшем смогут использоваться ребенком в нахождении предмета на плоскости или в окружающем его пространстве.

Самостоятельное передвижение по дому и освоение действий с предметами создают предпосылки для успешного познавательного развития ребенка.

Как развивать зрительное восприятие ребенка?

Основным направлением при проведении упражнений и игр должно быть расширение сенсорного опыта ребенка с нарушенным зрением. Это обусловлено тем, что из-за плохого зрения он не выделяет или не дифференцирует величину, форму, цвет и пространственное расположение предметов.

В процессе проведения занятий дома с ребенком с тяжелым нарушением зрения необходимо опираться не только на возможности зрительного



восприятия, но использовать и другие анализаторы. слуховое восприятие, осязание, обоняние.

Наглядный материал должны быть доступен ребенку, а его цвет, форма, размер возбуждать и поддерживать желание играть. Дидактический материал для занятий и упражнений подбирается заранее и должен соответствовать задачам развития зрительного восприятия, состоянию зрения, слуха, уровню психического развития ребенка. В быту можно проводить упражнения и игры, направленные на формирование следующих умений:

- учить проследить за движением игрушки или предмета в разных направлениях;
- учить в играх находить знакомый предмет в комнате (по доступной коммуникативной инструкции);
- знакомить с предметами окружающей обстановки путем привлечения внимания, рассматривания, ощупывания, обозначения доступным ребенку коммуникативным способом.

В методической литературе, сборниках игр для детей с нарушениями зрения, сочетанными нарушениями содержится большое количество игр, направленных на развитие зрительного восприятия, внимания, зрительной памяти⁶. Необходимо развивать у ребенка восприятие величины, формы, цвета, пространственных отношений, зрительное внимание.

При проведении игр может быть использован наглядный материал:

- реальные предметы, используемые в повседневной жизни;
- игрушки с четко выраженными признаками объекта;
- предметные и сюжетные изображения, без избыточных деталей, с четким контуром, предъявляемые на контрастном фоне, без бликов;
- плоскостной и объемный демонстрационный материал ярких цветов (красного, желтого, синего, оранжевого и зеленого цвета).

Игровой материал (игрушки, картинки, предметы) готовятся заранее в соответствии со зрительными, психофизическими и возрастными возможностями ребёнка. Иллюстративный материал должен быть максимально приближен к реальности, иметь четкую форму изображения предметов и контрастный колорит.

Демонстрационный материал рекомендуется предъявлять для рассматривания неподвижно, чтобы ребенок мог сосредоточить взор, для детей со сходящимся косоглазием — на подставке, с расходящимся — на горизонтальной плоскости.

При проведении игр необходимо учитывать правильное сочетание предмета и фона по цвету. Это способствует лучшему рассмотрению объекта во всех деталях, так как цвет в сочетании и на расстоянии может меняться.

⁶ Игры и упражнения для детей с тяжелыми нарушениями слуха и зрения: сборник игр для педагогов и родителей: практич. пособие / авт.-сост. Л.А. Головниц, Л.И. Кириллова, А.В. Кроткова, Е. Л. Андреева, Т.Ю. Сироткина. — М.: ИНФРА-М, 2018.



Наиболее эффективен показ предмета на чёрно-белом фоне или на зелёном, коричневом или жёлто-оранжевом.

Размер наглядного материала зависит от зрительных возможностей ребенка. Если острота зрения составляет 0,01–0,03, размер предмета должен быть не менее 5 см.; если острота зрения составляет от 0,04 до 0,08 размер предмета должен быть не менее 3 см.; и не менее 2 см должен быть размер предмета при остроте зрения от 0,09 до 0,2.

При этом важно учитывать остроту зрения при определении расстояния от предмета до глаз ребенка: не далее 1 м от глаз при остроте зрения ниже 0,4. Вблизи предметы располагают на расстоянии 20–30 см.

Время непрерывной зрительной нагрузки должно соответствовать остроте зрения вблизи, состоянию поля зрения, общему соматическому состоянию ребенка.

При проведении игр, связанных с напряжением глазных мышц (зрительная работа вблизи), время от времени надо отвлекать ребенка от работы демонстрацией игрушек, чтобы переключить зрение с работы на близком расстоянии на работу вдаль и дать отдых глазам.

Родителям могут быть полезны рекомендации о подборе видов деятельности при проведении игр и упражнений с детьми младшего дошкольного возраста с нарушенным зрением в соответствии с остротой зрения ребёнка Л.И. Плаксиной, Л.А. Григорян (приложение 2). Предлагаемые виды деятельности могут использоваться для детей с комплексными нарушениями более старшего возраста.

Как развивать слуховое восприятие ребенка?

С момента установления нарушения слуха у ребенка необходимо начинать целенаправленную систематическую работу по развитию слухового восприятия. Она направлена на умение различать звуки окружающего мира, соотносить их с предметами или явлениями, развитие речевого слуха. Ее нужно проводить в различных бытовых ситуациях, а также в виде игр и занятий в зависимости от возраста ребенка, уровня психического развития, состояния слуха, наличия других нарушений.

Одним из важных условий проведения этой работы является постоянное использование слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов. Их ношение позволяет лучше воспринимать окружающие звуки, речь окружающих, ориентироваться в пространстве, воспринимать музыку и ее ритм. Слуховые аппараты подбирает врач-сурдолог, однако, если у ребенка есть неврологические проблемы, тяжелые нарушения поведения, эмоционально-волевой сферы, расстройства аутистического спектра, необходимо посоветоваться с врачом-неврологом. Ребенка нужно приучить к постоянному использованию аппаратов, подобно ношению одежды или обуви. Приучить ребенка к аппаратам нужно постепенно. Первоначально можно надеть аппараты на себя, других членов семьи, куклу, мишку, показать, что всем нравится носить аппараты. Важно иметь индивидуальные вкладыши, которые



изготавливаются из силикона по слепкам с ушной раковины ребенка. В большинстве случаев дети раннего возраста привыкают к ношению аппаратов в течение от 1–2 недель до месяца. Ребенок должен носить аппараты или кохлеарные импланты постоянно, снимать их нужно лишь в период купания или сна.

Необходимо точно знать режим усиления, который определит сурдолог. Менять его, делать усиление больше нельзя, это может вызвать негативную реакцию ребенка, отказ от аппаратов. Если ребенок длительное время отказывается от аппаратов, снимает их, плачет при попытках надеть или включить, нужно осмотреть ушную раковину ребенка, убедиться, что аппараты не вызывают раздражение кожи. Однако, если это происходит в течение длительного времени, следует обратиться к врачу и выяснить причину проблем.

С ребенком в аппаратах нужно разговаривать голосом нормальной громкости, не утрируя произнесение слов, сочетая речь с мимикой и естественными жестами. Подбирайте простые фразы, которые в сочетании с естественными жестами сделают более понятной ситуацию. Общаясь с ребенком, протезированным аппаратами, находитесь на расстоянии примерно 0,5 м, чтобы он хорошо видел лицо. Общаясь с малышом, держите на руках, прижимайте к себе, чтобы ребенок почувствовал ваше дыхание, вибрацию грудной клетки.

Подробные рекомендации по развитию слухового восприятия можно найти в литературе для родителей⁷.

Умение ребенка пользоваться индивидуальными слуховыми аппаратами при восприятии окружающих звуков и речи формируется постепенно. Прежде всего, ребенка нужно учить реагировать на голос взрослых. Для этого используются повторяющиеся домашние ситуации, когда кто-то из близких возвращается домой и зовет ребенка по имени. Мама, держа ребенка на руках, поворачивается вместе с малышом, приветствует входящего, улыбается, машет рукой ребенка. Сначала, в зависимости от состояния слуха ребенка, расстояние может быть небольшим, постепенно, при наличии реакции ребенка, расстояние увеличивается. Если взрослый зовет ребенка по имени, сначала он находится сзади ребенка. Когда он научится реагировать на имя, предъявляемое сзади, нужно учить его реагировать на имя, предъявляемое голосом нормальной громкости слева — справа. Однако практиковать очень частые оклики ребенка по имени не стоит, ребенок может перестать реагировать на них.

Важно, чтобы ребенок находился в аппаратах на улице, где он может услышать звуки транспорта, на прогулке — голоса птиц, животных. Если ребенок отреагировал на звук (повернул голову, появились мимические реакции), нужно обязательно показать и назвать объект, издающий звуки (машина, собака, птичка). Мама должна выразить мимикой удивление, показать

⁷ Шматко Н.Д., Пельмская Т.В. Если малыш не слышит...Пособие для учителя/ Н.Д.Шматко., Т.В.Пельмская.- 2-е изд., перераб._ М.: Просвещение, 2003.-204 с.
Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. М. 2018.



направление звучания, воспроизвести звукоподражания (у, би-би-би и др.). Дома нужно постараться найти соответствующие игрушки или изображения и воспроизвести звукоподражания (би-би, ав-ав и др.). Если у ребенка тяжелые нарушения зрения, нужно предложить ощупать игрушку или обвести выделенный контур рисунка.

Параллельно необходимо учить ребенка слушать бытовые звуки: звонок в дверь, звук телефона; шум льющейся воды, звучание чайника со свистком, звучание падающей ложки на кухне; звук включенного телевизора, радио. Если вы привлекли внимание ребенка к звучанию, оно должно быть подкреплено действием. Услышав звонок в дверь, мама с ребенком подходит к двери и открывает ее, называет пришедшего. Можно приложить руку ребенка к стенке работающего телевизора, поднести руку к льющейся воде и т.д. Всегда называйте звучащий предмет так, чтобы ребенок видел ваше лицо. В случаях тяжелых нарушений зрения целесообразно поднести руку ребенка к гортани, щекам, чтобы ребенок почувствовал вибрацию.

В литературе содержится описание различных игр, направленных на развитие различных аспектов слухового восприятия. Ребенка необходимо учить:

- реагировать на свое имя; голоса взрослых и детей поворотом головы, указанием на говорящего,
- слушать и различать момент начала звучания и его окончание;
- слушать звуки музыкальных инструментов и реагировать на них;
- эмоционально реагировать в виде улыбок и смеха в ответ на звучание знакомых потешек, песенок.
- учить локализовать источник звука (справа — слева — сзади — спереди), поворачиваться или указывать на соответствующую сторону;
- слушать и различать громкое и тихое звучание, медленное и быстрое звучание музыкального инструмента, музыкальные инструменты — барабан, металлофон;
- различать на слухо-зрительной основе слова «мама», «папа», «баба (бабуля)», «деда (дедуля)»;
- выполнять побуждения типа «встань, сядь, иди, прыгай, беги и др.», простые поручения со словами «дай, возьми, убери» при предъявлении их на слух;
- различать на слухо-зрительной основе и только на слух и воспроизводить (с опорой на игрушки, картинки) знакомые слова, фразы.
- учить опознавать знакомые слова, словосочетания и фразы (без наглядной опоры).

Очень полезно слушание детских песенок и выполнение движения с ребенком под музыку. Музыкально-двигательная активность способствует развитию слухового восприятия, развитию ритмического компонента движений, формирует чувство ритма, влияет на развитие движений ребенка. Малыш может быть на руках мамы, ребенок постарше, если у него нет тяжелых двигательных нарушений, двигается под музыку, держа маму за руку или по



подражанию ей. Сначала это могут быть детские песенки, музыка одного жанра, постепенно добавляются другие: вальс, полька и т.д.

Необходимо знакомить ребенка со звучащими игрушками (барабан, бубен, гармошка и др.) слушать их звучания и реагировать движениями на них. Сначала с ребенком обследуют игрушку (ощупывают, выделяют значимые детали), затем взрослый стучит в барабан (на расстоянии не менее метра), показывает, что под звучание барабана нужно маршировать. Также формируется умение реагировать на другие звучания (бубна, колокольчика, детской гармошки) при сочетании их с другими движениями.

Наиболее сложным в развитии слухового восприятия является развитие речевого слуха ребенка с сочетанными нарушениями. Родителям необходимо обратиться за консультацией к сурдопедагогу. Развитие речевого слуха происходит по этапам так, как это протекает у ребенка без нарушений. Первоначально — ребенка учат реагировать на звуки: т.е. в ответ на предъявление слогов, звуков выполнять простые игровые действия: опускать мелкие предметы в красивую баночку, скатывать шарики с горки и т.д. Когда у ребенка появится четкая реакция на звуки (звукосочетания), нужно учить различать лепетные слова, звукоподражания (ляля, бибиби и др). Последовательность работы следующая: сначала взрослый называет каждую игрушка (она должна быть хорошо знакома ребенку), затем ее называет ребенок (сам, за взрослым, вместе со взрослым) и располагает их на столе. Когда перед ребенком находятся две игрушки (ребенок в аппаратах), сначала взрослый не закрывает лицо и называет игрушку (не глядя на нее), в ответ ребенок указывает на нее и называет. Когда он научится точно различать игрушки при предъявлении на слухо-зрительной основе, взрослый закрывает лицо (листом бумаги, экраном) и предъявляет слова на слух. В ответ ребенок указывает на игрушку и называет ее. Когда ребенок освоит различение на слух двух лепетных слов, одна игрушка убирается и ее место занимает другая, хорошо знакомая ребенку. Постепенно лепетные слова заменяются хорошо знакомыми полными (кукла — машина) Важно: для различения используются слова, хорошо знакомые ребенку, усвоенные в действиях с предметами, простых играх. Ребенок называет слова так, как он может на данном этапе (приближенно, усеченно, полно).

Для чего нужно развивать осязание, обоняние, вкусовую чувствительность?

В повседневной жизни человек чаще всего пользуется зрением и слухом, хотя в некоторых ситуациях он ориентируется на осязание, обоняние, вкусовые ощущения. Для детей с сочетанными нарушениями различных систем привлечение осязания, обоняния, вкусовой чувствительности может играть большую роль в познании окружающего пространства.



Основой чувственного познания и представлений маленького ребенка об окружающем предметном мире является тактильно-двигательное восприятие. Под тактильным восприятием подразумевается получение информации благодаря таким действиям как ощупывание предметов пальцами, схватывание и манипулирование. С помощью тактильно-двигательного восприятия формируются первые впечатления о форме, величине предметов, расположении в пространстве, качестве использованных материалов. Чем лучше тактильные ощущения ребенка, тем точнее он может узнавать и различать окружающие его предметы и явления.

В процессе бытовых действий и занятий ребенка необходимо:

- проводить игры на узнавание на ощупь предметов ежедневного обихода и игрушек (без участия зрения);
- учить узнавать на ощупь и различать предметы из различных материалов;
- учить воспринимать особенности фактуры материала, температурные, структурные различия;
- формировать навык распознавания фактуры поверхности подошвами ног (кафельный пол в туалете, ковер, паркет или линолеум в комнате).

Для развития тактильно-двигательных ощущений необходимо запастись различным природным материалом, игрушками, которые в дальнейшем можно использовать в играх и упражнениях: щетки, губки, пуговицы, прищепки, камешки, шишки, желуди, фасоль, мячи различного размера из разных материалов, мелкие игрушки, бусы, различные мозаики и др.

Укажем на некоторые виды упражнений по развитию тактильно-двигательной чувствительности детей⁸. Ребенка с нарушенным слухом и зрением нужно учить:

- захватывать на ощупь разные по величине и форме предметы, координируя движения руки и пальцев и перераспределяя пальцы на предмете;
- использовать одну или две руки при ощупывании предметов, разных по величине и форме;
- различать на ощупь объемные геометрические формы (сначала резко различные, а потом близкие по форме) после предварительного обследования;
- соотносить плоскостные и объемные формы, воспринимаемые на ощупь, например, квадрат и куб;
- в быту и на занятиях совместно, потом по образцу, а позднее самостоятельно воспринимать на ощупь знакомые предметы из разных тематических групп и игрушки и обозначать их доступным коммуникативным способом;
- дифференцировать на ощупь предметы, имеющие близкую форму (мяч и яблоко, апельсин и лук и т. д.).

⁸ Обухова Т.И. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха: учеб.-метод. пособие. - Минск: БГПУ, 2007.



С ребенком дошкольного возраста с комплексными нарушениями можно использовать различные виды деятельности, направленные на стимуляцию тактильно-двигательных ощущений: лепка (из пластилина, теста, глины), игры с различными видами конструктора, мозаикой, рисование (пальчиками, кистью, карандашом), дидактические игры («Найди окошко», «Почтовый ящик», коробка форм, игры с пирамидками различной формы, матрешками; собирание разрезных картинок и пазлов, шнуровка). Игры планируются в зависимости от уровня психического развития ребенка, зрительных и двигательных возможностей.

Почему важны вибрационные ощущения?

Особое значение для ребенка с сочетанными нарушениями слуха и зрения приобретают тактильно-вибрационные ощущения, возникающие при прикосновении к вибрирующему предмету. Для людей с тяжелыми нарушениями слуха и зрения они могут быть источником формирования представлений о предметах, бытовых и природных явлениях. Для лиц с глухотой вибрационная чувствительность может использоваться в процессе обучения устной речи путем прикладывания ладони к гортани говорящего человека для вызывания голоса, ощущения различия звонких — глухих согласных, темпа и ритма, ударения. Вибрационные ощущения, помогают ребенку с нарушениями слуха и зрения контролировать собственное произношение. Можно наблюдать ситуации, когда глухие дети воспринимают музыку, прикасаясь к поверхности музыкальных инструментов (барабану, роялю). Детям с комплексными нарушениями, имеющим трудности слухового восприятия, двигательной сферы трудно выделить ощущения вибрации в общем комплексе ощущений, понять, что является причиной их появления. Эти ощущения приобретают предметно-познавательное значение для ребенка, когда взрослый обращает его внимание на вибрирующие предметы, показывает разницу с невибрирующими.

В быту, в процессе занятий в семье полезно использовать игры и упражнения по формированию у ребенка вибрационных ощущений. В быту это получение вибрационных ощущений путем прикосновения к вибрирующим бытовым предметам (поверхности телевизора, звучащих музыкальных инструментов, микроволновой печи, кофемолки, телевизора). Помимо этого, можно провести специальные игры, направленные на развитие вибрационной чувствительности. Например, для игры «Шумящие коробочки» нужно приготовить 2–3 коробочки, заполненные различным материалом (горох, гречка, манка), издающие различные шумы. Коробочки с каждым наполнителем должны быть парными. По ощущению вибрации ребенок должен на ощупь найти пары с одинаковыми наполнителями. В игре «Где спряталась игрушка?» вместо наполнителей можно использовать мелкие игрушки, сначала одну спрятать в набор из 2–3 коробочек. Первоначально ощупывается парная коробочка с игрушкой, а затем ребенок отыскивает ее среди своих, используя



потряхивание. Постепенно можно увеличивать количество коробочек, в одну из которых спрятана игрушка.

У детей с тяжелыми нарушениями слуха и зрения важно развивать обоняние и вкусовую чувствительность. Примеры таких игр и упражнений можно найти в методической литературе⁹. Используя в режимные моменты вещи, продукты с различным запахом, привлекайте внимание ребенка к их запахам (фрукты, овощи, рыба, соленья, цветы), а в играх постарайтесь закрепить умение различать их. Проведение таких игр несложно: сначала ребенку предлагается понюхать фрукт, например, лимон, а потом найти его среди нескольких (лимон, банан, мандарин). Можно учить по запаху различать предметы гигиены (мыло, зубная паста и др.). Если члены семьи будут использовать различные духи и одеколон, ребенок будет узнавать взрослых на основе обоняния. Ребенок с тяжелым нарушением зрения может научиться ориентироваться на запах кухни, приготовленных блюд, их расположение.

Аналогичным образом проводятся игры на развитие вкусовой чувствительности, различение вкуса фруктов, овощей, солений, других продуктов.

Для чего нужно учить действовать с предметами и играть?

В основе развития предметно-игровой деятельности ребенка с комплексными нарушениями лежит формирование действий с предметами. Предметная деятельность ребенка связана с овладением различными способами действий с предметами, сформированными в культуре человечества. Развитие действий с предметами, а позднее предметной деятельности обуславливает совершенствование восприятия, внимания, памяти и мышления ребенка раннего и дошкольного возраста. Развитие предметной деятельности в условиях нормального онтогенеза тесно связано с накоплением словаря и развитием речи. На основе предметной деятельности зарождается предметно-игровые действия, а затем процессуальная игра.

У детей с комплексными нарушениями наблюдаются разные уровни предметной и игровой деятельности¹⁰. Уровень игровых действий зависит прежде всего психического развития ребенка, овладения действиями с бытовыми предметами, сформированности навыков самообслуживания возможностей и средств общения с окружающими. Одни дошкольники с сочетанными нарушениями находятся на уровне неспецифических манипуляций с предметами и игрушками (дергают колеса машины, облизывают кубики). У некоторых детей с комплексными нарушениями, не имеющих интеллектуальных расстройств, отмечаются специфические манипуляции,

⁹ Игры и упражнения для детей с тяжелыми нарушениями слуха и зрения: сборник игр для педагогов и родителей: практич. пособие / авт.-сост. Л.А. Головниц, Л.И. Кириллова, А.В. Кроткова, Е. Л. Андреева, Т.Ю. Сироткина. — М.: ИНФРА-М, 2018.

¹⁰ Башилова Т.А. Развитие игры у слепоглухих детей/ Дефектология, 1994, №2.



связанные с пониманием назначения, свойств предметов — ребенок при предъявлении игрушечной чашки начинает «пить» из нее, катать машинку. Небольшая часть детей с более высоким уровнем предметной деятельности, рано включенных в коррекционную работу, может использовать простые игровые действия процессуального характера (нагружать и разгружать машину, многократно кормить куклу). И лишь у небольшого количества детей, не имеющих нарушений интеллекта, можно наблюдать 2–3 игровых действия, объединенные общим сюжетом (покормить куклу и уложить спать). Такие компоненты игры, как использование предметов-заместителей, овладение ролевым поведением, замысел сюжета редко наблюдаются у детей с комплексными нарушениями.

В процессе выполнения режимных моментов, в ходе специально организованных игр ребенка нужно учить брать предметы, удерживать, выполнять свойственные ему функции. Эта деятельность развивается в процессе совместно-разделенных действий, когда мама или другой взрослый первоначально является инициатором действия и выполняют его, удерживая руку ребенка в своей, постепенно передавая инициативу ребенку. Некоторые дети могут научиться выполнять действия с предметами по подражанию взрослому. Таким образом ребенка можно познакомить с предметами одежды, обуви, посудой и другими бытовыми предметами. Полезны для ребенка игры, связанные с нанизыванием бус, перекладывание мелких и крупных предметов, нанизывание колечек пирамидок, открывание и закрывание крышек коробочек и ящичков, складыванием предметов в ящик или извлечение их. Особое место должно занимать сопоставление реального и игрушечного предмета: настоящей и игрушечной посуды. Обследовав реальный предмет и выполнив действия с ним, необходимо сравнить с аналогичной игрушкой. Освоенные ребенком действия с настоящим предметом можно перенести на игрушечный предмет и действия с куклой, предварительно соотнеся внешность куклы и ребенка. Так можно научить поить и кормить куклу, одевать куклу, гулять с куклой. Параллельно в играх нужно знакомить с новыми предметами, постепенно вводя их в игру. Например, обследовав мячик и поиграв с ним, можно предложить игру с куклой и мячом.

Какие игрушки выбрать?

В организации игры ребёнка с тяжёлыми нарушениями зрения и слуха в структуре комплексных нарушений особое место занимают игрушки. Обследование игрушки с помощью осязания, выделение специфических элементов игрушек, действий с ними способствуют овладению их функциональным назначением.

Игрушки сопровождают ребенка с самых первых дней его жизни. Как выбрать среди всего их многообразия те, которые способствуют развитию ребенка с комплексными нарушениями? Игрушки обладают различными функциями и нацелены на трансляцию различного опыта. Осваивая с помощью взрослого те или иные игрушки, ребенок овладевает способами действий с



предметами, узнает их назначение, поэтому одна из главных задач взрослого состоит в том, чтобы научить ребенка действовать с игрушками.

Для стимуляции хватания желательнее подбирать яркие предметы, приятные на ощупь, проводить ими около глаз ребенка, по его телу, вкладывать их в его руку и удерживать, чтобы потом выпустить и уронить.

Полезно использовать медленно движущиеся или прыгающие заводные игрушки, за движением которых легко следить не только глазами, но и рукой.

Для развития интереса ребенка с комплексными нарушениями к игровой деятельности рекомендуется начинать с игрушек, которые представляют из себя модели реальных предметов, окружающих ребенка каждый день.

Знакомая деятельность со знакомыми предметами стимулирует самостоятельность ребенка.

Игрушки позволяют познакомить детей с образами животных и с предметами, представления о которых отсутствуют.

Для всестороннего развития ребенка важно иметь игрушки из различного материала (ткани, ворс, дерево, резина, пластмасса, глина, металл), с разными свойствами, соответствовать своему назначению.

Однако нужно предостеречь от использования некоторых игрушек, которые могут вызвать отрицательные эмоции, например, у детей с расстройствами аутистического спектра прикосновение к холодным металлическим предметам может вызвать негативную реакцию. Мягкие, тёплые материалы обычно вызывают положительную эмоциональную реакцию, стимулируют познавательную активность детей.

Каждую новую игрушку нужно предварительно обследовать вместе с ребенком, обратив внимание на характерные особенности: форму, величину, цвет, материал в процессе тактильно-двигательного обследования. Показав игровые возможности того или иного предмета, нужно дать возможность ребенку самому поиграть или выполнить хотя бы характерные для данного объекта манипуляции.

Как привлечь ребенка к игре?

Стремясь включить ребенка в простую игру, взрослый сам демонстрирует образец игрового поведения, привлекая ребенка к участию всеми доступными ему способами, (на основе зрения, осязания, жестов, выразительной мимики, речи). Как пишет А.В. Кроткова, «при знакомстве с новой игрой, в зависимости от ее содержания, целесообразно создавать условия для целостного и детализированного (поэтапного) анализа предметно-игровых действий. Для его осуществления используются знакомые жесты; прием «рука в руку», который позволяет направить внимание ребенка на разные характеристики предмета, стимулировать самостоятельные познавательные действия»¹¹.

¹¹ Игры и упражнения для детей с тяжелыми нарушениями слуха и зрения: сборник игр для педагогов и родителей: практич. пособие / авт.-сост. Л.А. Головниц, Л.И. Кириллова, А.В. Кроткова, Е. Л. Андреева, Т.Ю. Сироткина. — М.: ИНФРА-М, 2018.



Продемонстрировав игровые действия с одной игрушкой совместно с ребенком, целесообразно перенести игровое действие на аналогичные игрушки или персонажи. Например, если поили куклу чаем, можно угостить чаем зайку, мишку, предварительно убедившись, что игрушка хорошо знакома ребенку. В процессе действий с новым персонажем можно снизить активность взрослого, повысив степень активности ребенка. Всегда после совместных игровых действий необходимо дать возможность ребенку самому поиграть, повторить то, что было в совместной деятельности и, возможно, привнеся что-то новое в игровые действия.

Накопив опыт простых игровых действий, можно постепенно использовать игры отобразительного характера (Кукла заболела. Угостим куклу обедом. Мама и дочка/сын идут в магазин и др.). В основу игр должны лечь наблюдения за действиями детей и взрослых в семье, на улице, в различных учреждениях.

Как знакомить ребенка со временем?

Восприятие времени — это отражение объективной длительности, скорости и последовательности явлений действительности. Специального, самостоятельного анализатора времени не существует. В основе восприятия времени лежит ритмическая смена возбуждения и торможения, их динамика.

Понимание времени, или узнавание времени — это навык, которому ребенок должен обучаться постепенно.

Слово «время» в переводе с древнерусского славянского языка обозначает вращение.

Особенности времени:

- текучесть: нельзя остановить, любая единица времени не может быть воспринята одновременно в её начале и конце;
- необратимость: нельзя повернуть вспять, невозможно вернуть прошедшее и поменять местами настоящее и будущее;
- непрерывность: нельзя разбить на отдельные элементы;
- абстрактность: нельзя ни увидеть, ни потрогать, ни понюхать, что вызывает основные трудности у детей. Мы можем почувствовать время только через движение или какую-то деятельность, связанную с определенным временем, или через чередование каких-то постоянных явлений.

Окружающий нас мир существует во времени. Мы живем во времени, мы говорим и читаем во времени: сначала первое слово, потом второе. Второе дополняет смысл первого и разворачивается сюжет.

Большую роль в восприятии времени детьми играют ритмичные процессы в жизнедеятельности, с их правильным чередованием работы и покоя. Вероятно, ребенок как-то ощущает и цикличность деятельности организма, и ритмичность деятельности внутренних органов. На фоне



непрекращающейся деятельности сердцебиения, дыхания, пищеварения происходят постепенные изменения в виде большей или меньшей усталости, сильного или слабого раздражения — это и даёт ощущение времени, проявляющееся так же рано, как чувство жажды, голода, боли, т.е. с момента рождения. Для новорожденного чередование ощущений, запахов, звуков не имеет смысла и структуры. Однако регулярное кормление или купание довольно быстро настраивает его биологические часы.

Ребенок замечает, что люди то исчезают, то появляются, просьбы его исполняются с различной быстротой — каждая требует своего времени. Всякое движение самого ребёнка тоже требует времени, есть короткие приятные занятия, есть занятия, от которых он устаёт. Некоторые явления регулярно повторяются (еда, сон, и т.д.), поэтому на ожидание их у ребёнка вырабатываются условные рефлексy. Практической ориентировке во времени содействует чёткий режим жизни, в котором постоянно чередуются те или иные процессы, наполненные близким и жизненно значимым для ребёнка содержанием. Отсчет времени всегда начинается с себя: настоящее время и ощущения «здесь и сейчас» занимают маленького ребенка больше всего.

В процессе развития для ребенка время уже не исчерпывается настоящим. Идеи времени начинают развиваться на основе опыта ребенка: время спать, время обедать, время чистить зубы. Короткое время включается в другое, более длинное и общее. К пониманию его длительности ребенок подходит уже не ощущением, а размышлением о чём-то таком, что существует вместе с событиями, но и как бы отдельно от них. Представления о прошлом появляются чуть раньше, чем представления о будущем. Это связано с тем, что события, которые ещё не случились, труднее представить. Все представления о времени выражаются в личном опыте ребенка: сегодня мы были ..., вчера

Постепенно у ребенка образуется ясное для конкретных событий представление о прошедшем, настоящем и будущем.

Время воспринимается ребёнком опосредованно, по каким-либо конкретным признакам. Но эти признаки нестабильны, зависят, например, от времени года, от географического положения.

При определении частей суток имеет значение индивидуальный опыт ребёнка. Признаки ночи (темно, все ложатся спать) могут быть значимы не для всех детей. Например, у тотально слепых детей всегда ночь. И только человеческая деятельность, например побудка, служит для них в этом случае ориентиром и включает ритм жизни. У зрячего ребенка день может начаться с его пробуждения. Ребенок открывает глаза, видит свет и включается в ритм жизни. У слепого мы этот ритм включаем искусственно, и опять режим имеет колоссальное значение.

Постепенно, по мере накопления опыта ориентировки во времени дети начинают устанавливать более существенные признаки, начинают использовать некоторые объективные явления как показатели времени.

Затем начинают более чётко локализовать во времени события, обладающие отличительными качественными признаками, эмоциональной привлекательностью, хорошо им знакомые: «Ёлка — когда зима».



Особую сложность для детей представляет понимание смысла слов, обозначающих временные отношения: «теперь — сейчас», «сегодня — вчера — завтра», прежде всего в силу их относительного характера. При тождественности значений этих временных обозначений конкретный момент реальности, на который они указывают, непрерывно передвигается. Это обстоятельство составляет те трудности, с которыми дети не сразу могут справиться.

Знакомство со временем начинается непосредственно в естественных жизненных ситуациях, в процессе выполнения режимных моментов. И здесь неоценимую помощь оказывает календарь. Календарь есть самое доступное о веществе времени, он является прибором, который измеряет время, аналогично песочным часам. Это универсальное, подходящее для всех средство, которое прекрасно формирует временные представления. Причем изготавливать, изобретать, придумывать календари можно бесконечно и по разным поводам. Календарь позволяет сделать время в некотором роде осязаемым.

Для маленьких детей с комплексными нарушениями познакомиться с понятием времени поможет самый первый календарь — предварительный. Он знакомит ребенка с понятиями «будет» (это будущее), «сейчас» (это настоящее), «было» (это прошлое). С тем, что события могут ожидаться, совершаться в настоящий момент, и оставаться в памяти как уже совершенные. Календарь представляет собой две коробки, соединенные между собой, и набора предметов-символов, обозначающих каждую деятельность ребенка в течение дня. Например, ложка является символом завтрака, тарелка символом обеда, а шапка — прогулки. Утром все предметы-символы находятся в левой коробке, которая обозначает будущее, т.е. то, что предстоит сделать ребенку в течение дня. А по мере выполнения каждой деятельности, соответствующий символ оказывается в правой коробке прошлого, т.е. того, что уже совершилось.

В этот период у ребенка еще нет как такового представления о времени. Единственное, что он различает, что он берет предмет-символ из одной коробки («будет»), имеет при себе в процессе выполнения деятельности («сейчас») и отправляет в другую коробку («было»). Много раз перекладывая предмет, ребенок начинает ощущать, что есть как бы три варианта одного и того же события: когда мы его ждем, когда оно происходит, и когда потом вспоминаем о нем. Знание о предстоящем событии снижает тревожность ребенка, делает обозримым для него ближайший период времени. Воспоминание о прошедшем событии могут принести положительные эмоции. Предвосхищение времени, обучение ожиданию, предсказуемость предстоящих событий особенно значимы для детей с расстройствами аутистического спектра.

Здесь следует отметить, что при организации такого календаря для облегчения понимания разницы целесообразнее использовать резко контрастные и по форме и по цвету коробки.

Эта работа проводится до тех пор, пока ребенок самостоятельно и правильно не воспользуется хотя бы одним символом. В этом случае мы



переходим на предметный календарь по режимным моментам. Между уже используемых двух коробок мы размещаем маленькие коробки, сначала по количеству основных режимных моментов первой половины дня. Заметим, что это преобразование желательно проводить при участии ребенка. Так он будет иметь возможность «пощупать» рождение последовательности событий. Таким образом, утром предстоящие предметы-символы, обозначающие события, начинают выкладываться друг за другом в маленькие коробки, находящиеся между большими. Начинает формироваться понятие «потом»: это будет, но потом. Следовательно, предвосхищение как бы раздваивается. Событие будет, но будет не сразу, а потом. Отсроченность предстоящего события становится наглядной для ребенка и позволяет ему легче его дождаться. Предметная последовательность событий позволяет ощутить ребенку текучесть времени. Повторяющиеся изо дня в день события представляют ритмичность, а изменения расписания, отраженные в календаре, — представление о времени как независимом от конкретной деятельности процессе.

Также важными являются понятия «день — ночь». Наиболее трудно происходит формирование этого понятия у слепых детей. Зрячий ребенок реагирует на свет и может наблюдать, что когда светло, окружающие активны, а когда темно, все ложатся спать. У слепого ребенка этой естественной подсказки нет, часто у них нарушен режим сна и бодрствования. Они могут спать днем, а ночью проявлять активность.

Различение этих понятий происходит только опосредовано через соответствующую деятельность. Знакомство целесообразно начинать с понятия «ночь», так как ночь – это когда спишь, т.е. одно понятие соответствует одной деятельности. Тогда день — это все, что не ночь. Утром ночь закончилась, настал день. Он наполнен событиями, но заканчивается, потому что нужно спать, и наступает ночь. Одновременно можно каждый день переворачивать страницу недельного календаря, проговаривать с ребенком, что вчерашний день закончился, а сегодня новый день. В конце недели все листочки возвращаются в начало, начинается новая неделя. Это дает представление о цикличности времени.

Использование системы календарей позволяет не только непосредственно формировать представления о времени, но и предотвращать проявления проблемного поведения путем обеспечения предсказуемости событий, а также обучать элементарному планированию своей деятельности.

Помимо помощи в формировании временных представлений у ребенка, календарь одновременно решает и другие задачи: выступает как средство общения и способствует формированию образов предметов, в нем используемых, что положительно влияет на речевое развитие.



Как развивать речь ребенка с комплексными нарушениями?

Развитие речи детей с комплексными нарушениями является одной из наиболее сложных задач в обучении. Речевое развитие ребенка с комплексными нарушениями зависит от многих факторов: состояния слуха, тяжести нарушений зрения, наличия других первичных нарушений, прежде всего интеллектуальных, качества слухопротезирования при нарушении слуха. По вопросам речевого развития ребенка со сниженным слухом целесообразно проконсультироваться с сурдопедагогом, с логопедом по поводу речевого развития дошкольника с комплексными нарушениями, не имеющего нарушения слуха.

Родителям важно понимать, что без специальной работы спонтанного развития речи у ребенка с сочетанными нарушениями, как это бывает у детей с нормальным развитием, не произойдет. Появление речи тесно связано с наличием речевой среды в семье, общением с близкими взрослыми и детьми, овладением доступными невербальными средствами коммуникации, прежде всего жестами. Основа речи закладывается в действиях с предметами, развитии всех видов восприятия, ознакомлении с окружающим миром. Для дошкольника с сочетанными нарушениями важно сформировать желание подражать устной речи взрослого, пытаться использовать устную речь в общении с окружающими. Для развития речи ребенка важно:

- Все члены семьи должны общаться между собой и с ребенком устной речью, сочетая ее с жестами, выразительной мимикой.
- Сопровождать все режимные моменты (кормление, прогулка и т.д.) устной речью. Важно повторять одни и те же фразы в одинаковых бытовых ситуациях. Привлекать ребенка к участию в бытовых делах семьи, озвучивая все, что происходит.
- Старайтесь говорить естественно, так, как вы общаетесь с другими детьми. Если вы хотите, чтобы ребенок повторил за вами слово, сначала продемонстрируйте называемый предмет, действие, свойство, затем назовите слово, подождите немного, чтобы ребенок мог повторить его. Если же ничего не получилось, повторите слово еще раз сами. Ни в коем случае нельзя заставлять ребенка говорить или повторять за вами слова.
- Работа по развитию речи более эффективна при использовании слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов. Если ребенок по каким-то причинам не пользуется аппаратами, не забывайте произносить слова не только для слухо-зрительного восприятия (он видит лицо и частично слышит отдельные компоненты речи), но и повторяя их в ухо ребенка, на «голое» ухо.
- При предъявлении слов и фраз используйте все доступные ребенку виды восприятия: остаточный слух, зрение, осязание. Для этого при произнесении слов приложите ручку ребенка к гортани, щекам, губам, чтобы он мог почувствовать вибрацию органов артикуляции.



- Очень важно поддерживать даже малейшие попытки подражания речи, произнесения звуков, слов. Подхватывайте даже слабое шевеление губ и попытки лепета ребенка, проговаривайте звуки, слоги, слова и фразы вместе с ним.
- Хвалите ребенка даже за минимальные попытки пользоваться речью, что-то произносить. Демонстрируйте его достижения перед членами семьи.
- Если состояние зрения ребенка позволяет, рассматривайте с ним книги с крупными яркими картинками, называя знакомые объекты в доступной ребенку форме: звукосочетаниями, лепетными, усеченными и полными словами, простыми фразами.
- Учите ребенка подражать вашим предметным и речевым действиям: воспроизводить звукоподражания, усеченные и полные слова в процессе обыгрывания игрушек, действий с предметами, дидактических игр.
- Учите сопряженному и отраженному проговариванию знакомых слов и фраз (вместе с мамой, вслед за мамой), дополняя их выразительной мимикой и жестами.
- Старайтесь использовать ритмичные потешки, песенки, удерживая ребенка на руках, двигаясь в такт ритму. Не важно, что ребенок не понимает значения слов и фраз, важно, чтобы он чувствовал ритм речи.

Развитие речи тесно связано с ознакомлением с окружающим, наблюдениями за действиями взрослых и детей дома, на прогулке. Увиденное на прогулке, например, собаку, нужно постараться закрепить в игре: обыграть игрушку, вместе повторить, как лает собака, при возможности имитировать ее движения. Важно использовать на занятиях фигурки различных собак: маленьких и больших, мохнатых и гладкошерстных. Это необходимо для формирования значения слова, чтобы слово не было связано только с одним предметом, а было обобщением группы одинаковых объектов.

Родители могут воспользоваться рекомендациями по развитию речи глухих и слабослышащих дошкольников в семье¹².

Содержание работы, темпы речевого развития ребенка с комплексным нарушением зависят от исходного состояния речи. Если в речи ребенка нет никаких слов, целесообразно начинать работу с лепетных слов и звукоподражаний (прр, ав —ав, мяу и др.). Такие слова вводятся в процессе обыгрывания игрушек. Например, обыгрывая лошадку, мама параллельно с обследованием лошадки, демонстрацией ее движений использует слово «прр» и побуждает ребенка к повторению или совместному проговариванию. В другие дни слово при наличии игрушки многократно повторяется. Если у ребенка с нарушенным слухом нет тяжелых нарушений зрения, учите его смотреть в лицо и воспринимать слово на слухо-зрительной основе, т.е. слушать доступные элементы речи с помощью аппаратов и смотреть на губы и лицо говорящего человека.

¹² Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. М., 2018.



Научите ребенка реагировать на собственное имя, предъявляемое в устной и письменной форме, для этого можно также использовать табличку с написанным черным шрифтом печатными буквами. Табличку можно прикрепить к одежде ребенка, к фотографии, если позволяет зрение ребенка. Вместе с ребенком воспроизводите его имя, поддерживайте любые попытки называть себя (как может — отдельными слогами и звуками, приближенно, усеченно).

Постепенно в процесс выполнения действий с предметами игр вводите полные слова: названия игрушек, предметов одежды, еды и др. На начальном этапе лепетное слово и полное могут существовать вместе (машина — биби). Если слова не появляются, вместе со словом используйте простые жесты (иди, беги, пей, ешь), постепенно включая простые фразы (дай мяч, ешь суп...). Учить обращаться к взрослым и детям с просьбами, вопросами в устной или устно-жестовой форме. В данной ситуации важно стремление ребенка к общению, а не качество произносимых слов.

Если у ребенка есть в запасе хотя бы небольшое количество слов, обозначающих знакомые ему объекты, старайтесь ввести их в простую фразу. Не нужно забывать, что единицей речи и общения является фраза, поэтому каждое знакомое слово вводится в простую фразу и используются в деятельности ребенка. Познакомив ребенка с мячом, введя слово «мяч», используйте простые фразы с этим словом «Дай мяч. Где мяч?». Если ребенок не понимает простые устные инструкции, используйте устно-жестовую инструкцию.

Ребенка, у которого есть хотя бы небольшой словарь, нужно учить использовать слова в повседневной жизни. Необходимо сосредоточить внимание на обучении высказыванию своих просьб и желаний словами и доступными фразами в сочетании с жестами, если речь ребенка неразборчива.

Заключение

Уважаемые родители! Авторы этого пособия постарались в краткой форме рассказать, как нужно начинать работу по развитию ребенка с комплексными нарушениями. Более подробную информацию можно получить в процессе консультаций со специалистами, чтения специальной литературы, общения с родителями детей с проблемами в развитии.

Самое главное — ваша любовь к ребенку и желание помочь ему.

Библиографический список

1. Андреева, Е. Л. Игры по социально-эмоциональному развитию детей младшего дошкольного возраста с нарушениями слуха / Е. Л. Андреева, Т. Ю. Сироткина — Текст: непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2014. — № 7. — С. 1–16.
2. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: учебно-методическое пособие / Л. Б.



- Баряева, А. П. Зарин. — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена: Союз, 2001. — 414 с. — Текст: непосредственный.
3. Басилова, Т. А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития: пособие для родителей / Т. А. Басилова, Н. А. Александрова. — Москва: Просвещение, 2008. — 111 с. — Текст: непосредственный.
 4. Басилова, Т. А. Развитие игры у слепоглухих детей / Т. А. Басилова — Текст: непосредственный // Дефектология. — 1994. — №2. — С. 78–83.
 5. Богуславская, З. М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста / З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова. — Москва: Просвещение, 1991. — 206 с. — Текст: непосредственный.
 6. Борисова, О. Н. Физическое воспитание детей в семье / О. Н. Борисова. — Москва: Знание, 1985. — 64 с. — Текст: непосредственный.
 7. Вавилова, Е. Н. Учите бегать, прыгать, лазать, метать / Е. Н. Вавилова. — Москва: Просвещение, 1983. — 144 с. — Текст: непосредственный.
 8. Верещага, И. В. Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включающими нарушения зрения и слуха / И. В. Верещага, И. В. Моисеева, А. М. Пайкова; Под ред. А. М. Пайковой. — Москва: Теревинф, 2017. — 60 с. — Текст: непосредственный.
 9. Выявление детей с подозрением на снижение слуха: младенческий, ранний, дошкольный и школьный возраст: методическое пособие / Под ред. Г. А. Таварткиладзе, Н. Д. Шматко. — 2-е изд. — Москва: Экзамен, 2004. — 95 с. — Текст: непосредственный.
 10. Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха: сборник игр для педагогов и родителей / Под ред. Л. А. Головчиц. — Москва: ООО «РИТМ», 2012. — 160 с. — Текст: непосредственный.
 11. Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями: учебное пособие / Под ред. Л. А. Головчиц. — Москва: ЛОГОМАГ, 2015. — 265 с. — Текст: непосредственный.
 12. Дубина, Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников: сборник игр и упражнений / Л. А. Дубина. — Москва: Книголюб, 2006. — 62 с. — Текст: непосредственный.
 13. Здоровьеформирующее физическое развитие. Развивающие двигательные программы для детей 5-6 лет: Пособие для педагогов дошк. учреждений / [И. К. Шилкова и др.]. — Нижний Новгород: ВЛАДОС, 2001. — 333 с. — Текст: непосредственный.
 14. Игры и игровые задания для детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: практическое пособие / Под ред. Е. А. Стребелевой, А. В. Закрепиной. — Москва: ИНФРА-М, 2016. — 109 с. — Текст: непосредственный.
 15. Игры и упражнения для детей с тяжелыми нарушениями слуха и зрения: сборник игр для педагогов и родителей: практическое пособие / [Л. А. Головчиц и др.]. — Москва: ИНФРА-М, 2018. — 149 с. — Текст: непосредственный.



16. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: пособие для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. — Москва: ВЛАДОС, 2001. — 224 с. — Текст: непосредственный.
17. Копыл, О. А. Развитие движения и равновесия как первые шаги помощи ребенку со сложными и множественными нарушениями / О. А. Копыл — Текст: непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2002. — №2. — С. 27–33.
18. Лёве А. Развитие слуха в игре. Практическое руководство по проведению слуховых упражнений в работе с глухими и слабослышащими дошкольниками, а также с детьми, имеющими нарушения восприятия / А. Лёве; пер. с нем. Н. М. Назаровой. — Москва: Коррекция, 1992. — с. 40. — Текст: непосредственный.
19. Леонгард, Э. И. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье: Задания для родителей глухих и слабослышащих дошкольников, воспитывающихся и обучающихся в семье по методу Леонгард / Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова. — 2-е изд., доп. и перераб. — Москва, 2018. — 334 с. — Текст: непосредственный.
20. Николаева, Т. В. Совместные игры матери и ребенка второго года жизни с нарушением слуха / Т. В. Николаева, О. В. Польская // ФГБНУ ИКП РАО: официальный сайт. — 2020. — URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-16/> — Текст: электронный (дата обращения: 20.02.2022).
21. Ньюмен, С. Игры и занятия с особым ребенком: руководство для родителей / С. Ньюмен; пер. с англ. [Н. Л. Холмогоровой; Центр лечебной педагогики, Фонд «Обнаженные сердца»]. — 5-е изд., стер. — Москва: Теревинф, 2011. — 236 с. — Текст: непосредственный.
22. Обухова, Т. И. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха: учебно-методическое пособие / Т. И. Обухова. — Минск: БГПУ, 2007. — 54 с. — Текст: непосредственный.
23. Плаксина, Л. И. Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина, Л. А. Григорян; ИКП РАО. — Москва: Город, 1998. — 56 с. — Текст: непосредственный.
24. Полински, Л. РЕКiP: игра и движение: более 100 развивающих игр для детей первого года жизни / Л. Полински; [пер. с нем. О. Ю. Поповой]. — 8-е изд. — Москва: Теревинф, 2016. — 223 с. — Текст: непосредственный.
25. Разенкова, Ю. А. Игры с детьми младенческого возраста / Ю. А. Разенкова. — Москва: Школьная пресса, 2002. — 160 с. — Текст: непосредственный.
26. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: книга для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. — Москва: ВЛАДОС, 2016. — 167 с. — Текст: непосредственный.



27. Хохлова, А. Ю. Развитие содержательного общения ребенка с двигательными и сенсорными нарушениями (родителям о детях с ТМНР): Методическое пособие для родителей по вопросам комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ / А. Ю. Хохлова // ФГБНУ ИКП РАО: официальный сайт. — 2021. — URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/b1> — Текст: электронный.
28. Цвынтарный, В. В. Играем пальчиками и развиваем речь / В. В. Цвынтарный. — Санкт-Петербург: Лань, 2000. — 31 с. — Текст: непосредственный.
29. Шипицына, Л. М. Азбука общения: развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская, А. П. Воронова, Т. А. Нилова. — Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2010. — 380 с. — Текст: непосредственный.
30. Шматко, Н. Д. Если малыш не слышит...: пособие для учителя / Н. Д. Шматко, Т. В. Пелымская; предисл. и послел. Э. А. Корсунской. — 2-е изд., перераб. — Москва: Просвещение, 2003. — 204 с. — Текст: непосредственный.
31. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком: установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия: практическое пособие для психологов, педагогов и родителей / Е. А. Янушко. — Москва: Теревинф, 2010. — 136 с. — Текст: непосредственный.

Приложение 1.

А.В. Суворов о совместно-разделенной деятельности¹³

Прежде чем говорить о принципе совместно-разделенного действия, уточним термины "слепоглухой" и "слепоглухонемой". Я пользуюсь одинаково широко обоими. О слепоглухонемых говорю тогда, когда налицо ранняя потеря слуха, то есть наступившая до формирования устной речи. Или когда устная речь не сохранилась, деградировала, практически неразборчива. Куда денешься — немой! Если слух потерян после того, как устная речь сформировалась и используется устойчиво, а благодаря постоянному использованию сохраняется, не теряет разборчивости, — как в моем случае, — тогда уместен термин "слепоглухой", а не "слепоглухонемой". Запомните: когда я пользуюсь одним из этих терминов, я имею в виду совершенно определенную категорию сенсорных инвалидов, — то ли с более — менее разборчивой устной речью (слепоглухих), то ли без нее (слепоглухонемых).

Саморазвитие личности начинается с момента рождения и может продолжаться в течение всего жизненного цикла, то есть до самой смерти, а может и оборваться. Оборвется оно или будет пожизненным, то есть быть вам безнадежным или умнеющим дураком, — зависит от характера совместно — разделенной деятельности (общения) с окружающими людьми, которая может

¹³ Печатается по изданию: А.В. Суворов Совместная педагогика: курс лекций (с.79-85)



либо инициировать и ускорить саморазвитие, либо задержать и даже полностью остановить его, даже стать причиной обратного процесса — деградации.

Термином "совместно-разделенная деятельность" И.А. Соколянский и А.И. Мещеряков обозначали характер взаимодействия между взрослым и ребенком, механизм "руководства" (здесь это слово надо понимать буквально, как "вождение за руку"), осуществляемого взрослым по отношению к слепоглухонемому ребенку. Суть этого механизма и том, что взрослый берет ребенка за руку и ЕГО РУКОЙ пытается выполнить то действие, которому ребенка надо научить. Это "вождение рукой" продолжается вопреки сопротивлению ребенка до тех пор, пока ребенок не попытается какую-то часть действия выполнить самостоятельно. К таким попыткам надо быть сугубо внимательными, и как только появятся проблески собственной активности ребенка, проблески саморазвития в желательном для нас направлении, — "руководящее усилие" надо тут же ослаблять. Поэтому часто говорят не просто о совместно-разделенном, а о совместно-разделенном ДОЗИРОВАННОМ действии.

В сознательной дозировке взрослой активности по отношению к детской, в ослаблении взрослой по мере нарастания детской, — именно в этом смысл и сущность принципа совместно-разделенного дозированного действия. В одной из предыдущих лекций уже упоминалось, что А.И. Мещеряков иллюстрировал это обратной математической зависимостью: сначала активность взрослого равна единице, а ребенка — нулю; задача в том, чтобы активность взрослого свелась к нулю, а детская стала равна единице. Подробно механизм этой дозировки А.И. Мещеряков показывает на примере обучения ребенка пользованию ложкой. Здесь он выделяет три этапа: совместный, совместно-разделенный и разделенный.

На совместном этапе учитель берет детские руки в свои, вкладывает в детскую ручонку ложку и рукой ребенка пытается зачерпнуть пищу, а затем донести ее до детского рта. Активность ребенка может либо равняться нулю, — ручонка вялая, безразличная, расслабленная, позволяющая делать с собой все, что угодно; либо детская активность присутствует, но носит отрицательный характер, — ребенок сопротивляется, бросает ложку, и мало ли как еще выражает свой протест. Протест — это хорошо: любая активность лучше полного ее отсутствия. Когда ребенок сопротивляется, это как-никак уже диалог между ним и учителем, пусть пока этот диалог носит характер "перебранки". Учитель должен быть мягко, ни в коем случае не грубо, настойчив. Бросил ложку — снова вкладываем ее в детскую ручонку. Закатил истерику — подождем, пока успокоится, и опять за свое. Ребенок должен убедиться, что "воевать" с ним не собираются, но и в покое не оставят. Он вынужден принять "условия игры".

Но вот удалось зачерпнуть пищу рукой ребенка, благополучно донести ее до рта. Убедившись, что это его так кормят, ребенок начинает приспособлять, приравнивать движения своей руки к движениям руки учителя. Может показаться, что активность ребенка подавлена. Но нет, его рука не расслаблена, напряжена, он старается делать именно то, чего добивается



учитель. Это уже — попытки хоть что-то сделать самому. Здесь надо быть очень внимательным, и ни в коем случае не перепутать первые ростки положительной, помогающей учителю активности — с полным ее отсутствием. Ослабьте направляющее усилие, не так крепко сжимайте ручонку ребенка, как раньше, дайте ему самому повторить хоть некоторые ваши движения — самому зачерпнуть ложкой пищу, донести до рта... Рука ребенка должна оставаться в вашей руке, но действовать ребенок должен сам, а вы за этим следите, подстраховываете, подключаете свою активность, если видите, что сейчас произойдет авария и пища попадет мимо рта, или что пища в ложку никак не зачерпывается. Слабым своим направляющим давлением в нужные моменты подскажите ребенку, что надо сделать, поверните его ручонку так, чтобы ложка не переворачивалась, сожмите покрепче его пальчики, сжимающие ложку, если он ее плохо держит, поправьте ложку в его руке... Всех вариантов взаимодействия даже в таком, казалось бы, простейшем случае невозможно описать, каждая ситуация уже здесь уникальна, совершенно неповторима. Следите за ребенком, сосредоточьтесь на нем полностью, пусть мимо вашего внимания не пройдет ни малейший оттенок его движения, ни одно слабое вздрагивание ручонки. Обратите внимание, как вздулись крупные кровеносные сосуды, постарайтесь почувствовать детский пульс под своими пальцами. Учтите, мелочей нет! Это уже совместно-разделенный этап, когда ребенок от "возражений" или безразличия переходит к сотрудничеству, к попыткам хоть что-то сделать самостоятельно.

Наконец, основные трудности позади. Вы снимаете свою руку с детской руки, ребенок действует, в общем и целом, сам, вы только следите, как это у него получается, и приходите ему на помощь время от времени, все реже и реже. Это третий, заключительный, этап — разделенного действия. Вы с ребенком разделились: ребенок действует, а за вами только функция контроля. Когда и в вашем контроле отпадет необходимость, — все готово, активность ребенка равна единице, ваша — именно здесь, именно для этого действия, этого навыка, — равна нулю. И все сначала — при обучении ребенка другим действиям, другим навыкам самообслуживания. Возможно, что все меньше будет детских "возражений", все больше — сотрудничество с самого начала, и этот тип взаимодействия — сотрудничество — станет привычным, постоянным, — закрепится.

Хотя попытка научить чему-то совсем новому, необычному, например, заменить жест комбинацией дактильных букв, — снова может вызвать протест. Может и так получиться, что вы заспешите, слишком опередите развитие ребенка, попросту говоря — его возможности, уровень посильного сейчас, — посильного даже с вашей помощью, под вашим руководством. Тогда — протест. Не дай Бог, если в результате вашей неразумной настойчивости этот протест сменится безразличием. Вы подавили детскую активность, вы убедили ребенка, что у него все равно ничего не получится, вы подорвали его веру в себя. И исправить это может оказаться очень и очень нелегко. Лучше такого не допускать. Настаивайте, но не подавляйте. А рано — отложите, надстройте недостающие этажи умений, нарастите возможности, обучая чему-то более простому.



Главное — увлекшись той или иной педагогической задачей, не упустить из виду живого ребенка, не принести его в жертву своим "предначертаниям". Будьте готовы хоть тысячу раз вернуться к уже, казалось бы, хорошо отработанному, напомнить забытое — не упрекая в забывчивости, в невнимании, в лени, — мало ли в чем еще может "обвинить" ребенка нетерпеливый, торопящийся педагог, возжелавший легкой жизни для себя. Это он лентяй, а не ребенок, это ему лень лишней (на самом деле никогда не лишней!) раз помочь, подсказать, напомнить.

Хорошо, конечно, легко и приятно с цепкими ребятами, схватывающими все или почти все "с первого предъявления". Но не все такие. Цепкость надо сформировать, цепкость — функция веры в себя. А если веры в себя нет? Будьте готовы тогда напоминать снова и снова, помогать, подсказывать, пока не начнет получаться, пока ребенок с радостным удивлением не заметит сам свой успех. И чем меньше вы будете тратить время на пререкания и упреки, чем больше проявите терпения, тем быстрее придет успех, тем скорее ребенок в себя поверит. Потому что упреки подавляют детскую активность, усугубляют детскую неуверенность в себе. Он хочет поверить, боится поверить, ему нужно, чтобы вы его подбодрили, а вы вместо этого грозите ему пальцем: ах ты лентяй, ах ты невнимательный.

Педагог, как и врач, должен приносить клятву Гиппократу, и прежде всего никогда не забывать заповедь — «не навреди». Надо понять, что "трудными" детей мы делаем чаще всего сами. Ну, не мы, так родители! Словом, конкретная жизненная ситуация, которую ребенок не выбирает. И которой противостоит, как может, очень нуждаясь при этом в нашей поддержке. Лишь бы он перед трудными обстоятельствами жизни не капитулировал... Тогда ему помочь очень и очень трудно, если вообще возможно.

Дозировка активности учителя ничуть не специфична именно для работы со слепоглухонемыми детьми. Поэтому является недопустимым упрощением и извращением тезис о том, будто совместно-разделенная дозированная деятельность — это якобы специально тифлосурдопедагогическая «методика». Нигде больше, ни с какими другими детьми, кроме слепоглухонемых, не применимая и не пригодная. Да и к слепоглухонемым детям применимая якобы лишь на первоначальных этапах их обучения и воспитания, а дальше уже вступают в силу традиционные школьные методы.

Нет, совместно-разделенная дозированная деятельность — ни в коем случае не частное методическое ухищрение. Это принцип, закон, имеющий всеобщее значение, и философ, академик Российской Академии Образования, друг и единомышленник Э.В. Ильенкова, Феликс Трофимович Михайлов недаром считает дозировку активности партнеров по деятельности всеобщим законом, сущностью всякого человеческого взаимодействия. Он говорит, что суть всякого обучения вовсе не в «усвоении» или «присвоении» материала, а в ВОССОЗДАНИИ культуры человечества. Мы не попугаи, не магнитофоны, не компьютеры, точно сохраняющие информацию в том виде, в каком она была закреплена на том или ином носителе. Мы — СОАВТОРЫ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА. В процессе развития — саморазвития мы создаем каждый СВОЙ, ЛИЧНЫЙ



ВАРИАНТ общечеловеческой культуры. И нелепо учителю стремиться к точному воспроизводству учеником того, что ему преподано. Просто опытный соавтор человечества помогает начинающему. А что результат у начинающего соавтора будет не совсем такой, как у опытного, — нормально! Так и должно быть. Не надо настаивать на своей эталонности, на том, что вы вещаете истины в последней инстанции. Таких истин не бывает, и слава Богу. Предоставьте ученику право на свое мнение, на свою позицию, пусть ошибочную. И постарайтесь убедить его, что он ошибается, а не наказывайте его за ошибку.

Среди тех, кто охотно у меня лично учится, есть люди самых разных взглядов, есть откровенные мистики, воинствующие верующие. От мировоззренческих споров уклоняюсь, и охотно учу тому, чему они у меня готовы учиться. Больше того: к их мировоззрению проявляю искренний доброжелательный интерес. Если мои собственные взгляды их шокируют — придерживаю при себе, на то они и мои; вот в своих текстах, выступлениях, где надо высказать именно свои взгляды, я никому не разрешу что бы то ни было мне диктовать. (Диктовать, то есть навязывать, не разрешу, но подсказывать, советовать, оставляя за мной право окончательного решения, — это сколько угодно.) А в личном общении — расспрашиваю очень подробно, стараюсь вникнуть в суть и в детали, — хотя бы потому, что соответствующая литература мне до недавнего времени, до «компьютерной эры» в моем творчестве, была полностью или почти полностью недоступна, и я отношусь к живому носителю той или иной идеологии, как к литературному первоисточнику. Тут моя задача — выслушать другого соавтора, а сам я выскажусь тогда, когда это будет уместно.

Скажете, это про взрослых? А детям можно навязывать свои взгляды? Ни в коем случае не согласен. Я убедился за свою жизнь, что люди не выбирают себе мировоззрение, то есть общую картину мира, представление о своем месте в мире, — общее понимание того, как мир устроен и зачем ты сам в этом мире. Мировоззрение выбирает людей. Проповеди бесполезны и вредны. Они людей только ссорят между собой. Какой образ жизни, особенно на первых порах, в детстве, — такое у тебя и мировоззрение, и никакими проповедями этого нельзя изменить. Чтобы изменилось мировоззрение, то есть отношение к жизни, должна измениться жизнь, которую ведет человек. А здесь никто не вправе, да и просто не может, распорядиться, кроме него самого. Мы можем участвовать в образе жизни другого человека, можем все по тому же закону совместно-разделенной дозированной деятельности довольно существенно изменить чужой образ жизни, но — с согласия самого человека, помогая хозяину, субъекту жизни, а не насилуя его.

Насилие допустимо, например, по отношению к заведомому преступнику, к тому, чей образ жизни вреден для окружающих людей. Тут уж нам приходится защищаться. А так — человек вправе, и может, и должен, решать только сам. Нам право на решение он делегирует, как более опытным, как ведущим, — в определенной сфере, в определенных границах. Не надо воображать, что это право нам предоставлено навсегда и для всех сторон жизни другого соавтора человечества. А если вы лишите человека права



решать за себя — вы совершите убийство. Ни больше ни меньше. Убьете личность. И уж будьте добры тогда всю жизнь эту несостоявшуюся личность и нянчить, всю жизнь вместо нее принимать любые решения.

Закон совместно-разделенной дозированной деятельности должен лежать в основе всякой психолого-педагогической практики. Это ведь не что иное, как закон формирования собственной детской активности, закон формирования самостоятельности в чем бы то ни было, закон формирования и организации детского саморазвития.

Доза активности руководителя имеет решающее значение, она должна быть определена с не меньшей точностью, чем доза лекарства. Если она слишком велика, активность руководимого оказывается подавлена, он становится «удоборуководимым», но пассивным, — ни шагу без подсказки. Недостаточная доза активности руководителя не менее пагубна: руководимый, лишенный поддержки, убеждается в своей неспособности решить проблему, — и прекращает всякие попытки ее решить. Крайности, как им и положено, сходятся, и результат «переруководства» или «недоруководства» одинаков: пассивность — вместо активности, беспомощность — вместо самостоятельности, более или менее выраженный комплекс неполноценности — вместо уверенности в себе. Короче, ошибка в определении «дозы руководства» может затормозить, а то и вообще свести на нет, какое бы то ни было саморазвитие личности. Особенно, пока саморазвитие носит стихийный, неосознаваемый характер.

Приложение 2.

Рекомендации для проведения игр и упражнений с детьми младшего дошкольного возраста при нарушении зрения в соответствии с остротой зрения ребёнка (Л.И. Плаксина, Л.А. Григорян)¹⁴.

При остроте зрения = 0,04 рекомендуется:

- Раскрашивание крупных деталей рисунка (4 см) в основные цвета (красный, оранжевый, зелёный).
- Обведение контуров крупного рисунка через тонкую бумагу.
- Наклеивание крупных аппликаций (4 см).
- Плетение ковриков из широких полос (3–4 см) ярких цветов.
- Сборка строительных конструкций из крупных деталей.

При остроте зрения = 0,05–0,1 рекомендуется:

- Раскрашивание более мелких деталей рисунка (2–3 см).
- Выполнение аппликационных работ (2–3 см).
- Плетение ковриков из широких полос (2 см).

¹⁴ Плаксина Л.И., Григорян Л.А. Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Плаксина, Л.А. Григорян. — М., изд-во «Город». 1998. С. 16–32.



- Работа с конструкторами.
- Рассмотрение рисунков крупного размера.
- Игры с мозаикой.

При остроте зрения = 0,2–0,3 рекомендуется:

- Раскрашивание мелких деталей рисунка.
- Аппликации (размером менее 2 см).
- Плетение ковриков из полос шириной менее 2 см.
- Конструирование из мелких деталей.
- Обнаружение простых ошибок в рисунке (машина без колёс).
- Построение рисунков из мозаики.
- Лепка из пластилина на наглядном материале (овощи, фрукты).
- Нанизывание бус диаметром до 1 см на леску.

При остроте зрения = 0,4 и выше рекомендуется:

- Рисование круга, треугольника, их раскрашивание, обведение контуров мелких рисунков через тонкую бумагу.
- Наклеивание аппликаций до 1 см.
- Плетение ковриков из полос до 1 см.
- Конструирование из мелких деталей.
- Обнаружение ошибок в рисунке с мелкими деталями (дом без трубы).
- Построение мелких рисунков из мозаики.
- Лепка из пластилина мелких фигур.
- Нанизывание бус размером менее 1 см на леску.

