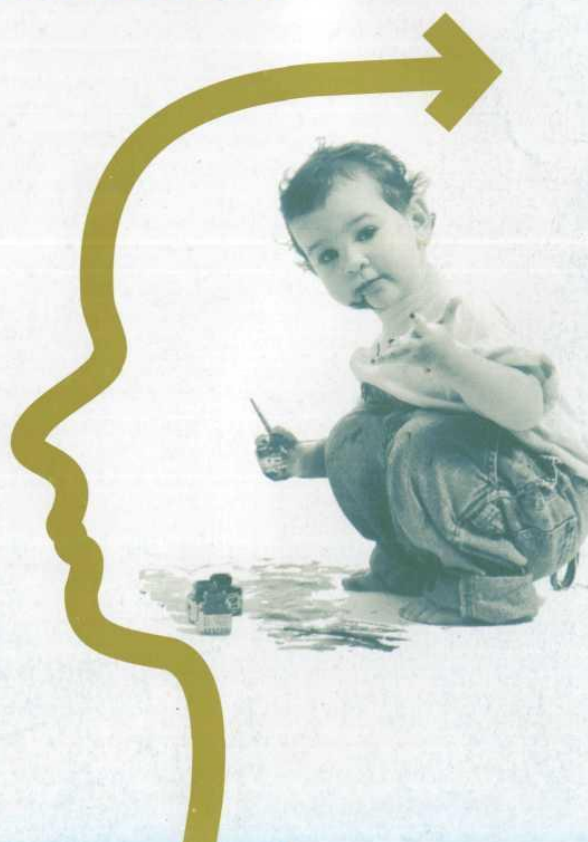


А. М. Шербакова

Воспитание ребенка с нарушениями развития



УДК 376(075) ББК 74.3 Щ29

Рецензент

Т.А.Басилова, кандидат психологических наук, профессор Московского городского психолого-педагогического института

Щербакова А.М. Воспитание ребенка с нарушениями развития. - М.: Изд-во НЦ ЭНАС. - 2004. - 40 с. - (Коррекционная школа).

ISBN 5-93196-102-X

Понятие «норма» - скорее статистическое, условное, нежели реально существующее. Развиваясь, ребенок приобретает индивидуальные особенности и качества, которые впоследствии образуют уникальную, неповторимую личность. Но иногда развитие ребенка бывает настолько особенным, «нестандартным», что говорят об «отклонении от нормы», «нарушении развития».

Воспитывая детей с нарушениями развития, необходимо учитывать их возможности и прогнозировать конечный результат педагогической работы.

В настоящей брошюре описаны некоторые подходы к воспитанию таких детей. Целесообразность рекомендуемых подходов подтверждена практическим опытом. Особого внимания заслуживает предлагаемая методика трудового воспитания.

Издание адресовано как педагогам различных, в том числе и коррекционных, образовательных учреждений, так и родителям, стремящимся помочь своему ребенку.

УДК 376(075)
ББК 74.3

От автора	4
Виды нарушений психического развития	5
Психическое недоразвитие	5
Задержка психического развития	10
Развитие ребенка в условиях неправильного воспитания (последствия депривации)	16
Трудовое воспитание - основа формирования социального опыта	23
Словарь терминов	34
Рекомендуемая литература	37

ISBN 5-93196-102-X

© А.М. Щербакова, 2001

© ЗАО «Издательство НЦ ЭНАС», 2001

ОТ АВТОРА

ВИДЫ НАРУШЕНИЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Как часто, заметив, что ребенок развивается по особому пути, мы стремимся получить помощь специалистов, справедливо полагая, что она является необходимым условием полноценного развития ребенка. К сожалению, педагоги и родители часто недооценивают собственную роль в воспитании; пессимистически рассматривают социальные и личные перспективы их «особенных» детей; оказываются неготовыми принимать ребенка таким, каков он есть, со всеми присущими ему недостатками. Между тем при наличии необходимых знаний, можно оказать решающее влияние на результативность педагогической работы с ребенком, имеющим нарушения в развитии.

Важнейшая задача воспитания - подготовка ребенка к самостоятельной жизни. Нормально развивающийся ребенок многие социально значимые навыки и умения усваивает спонтанно, без специального обучения. Ребенок с нарушениями в развитии нуждается в особой помощи для подготовки к независимому жизнеустройству.

Нарушения в развитии имеют различные причины и проявляются по-разному. Ребенок может страдать психическим недоразвитием. Его развитие может быть задержано или искажено. Если ребенок имеет недостатки слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, то его психическое развитие также осложняется. В каждом случае нарушения развития ребенок нуждается в особой помощи как специалистов, так и родителей.

ПСИХИЧЕСКОЕ НЕДОРАЗВИТИЕ

Примером психического недоразвития может служить умственная отсталость (олигофрения), при которой недоразвиты все сферы психики: *сенсорика, моторика, память, интеллект, эмоции, личность*.

Сенсорная сфера обеспечивает возможность чувственного восприятия окружающей действительности. У умственно отсталых детей оно бедно и недостаточно.

Моторная сфера охватывает все двигательные проявления. У детей с психическим недоразвитием они характеризуются бесцельностью, общим двигательным беспокойством, неловкостью. Мимика и жесты скудны, маловыразительны.

Память обеспечивает хранение и воспроизведение информации. Возможность запоминания тесно связана с активностью внимания. Ребенку с психическим недоразвитием трудно его фиксировать и удерживать, особенно если нужно сконцентрироваться на нескольких объектах.

Недоразвитие речи проявляется в бедном словаре, причем умственно отсталый ребенок понимает гораздо больше слов, чем может использовать в собственных активных высказываниях.

Необходимо также учитывать, что такие дети не вполне точно понимают смысл слов.

Мышление детей с психическим недоразвитием имеет конкретный характер, что особенно проявляется в серьезных затруднениях при установлении причинно-следственных отношений, понимании иносказания басни, подтекста рассказа, решении задач. Задания выполняются такими детьми не творчески, а чисто механически.

Эмоциональная сфера характеризуется бедностью оттенков переживаний, однообразием и малоподвижностью эмоций. Нередко отмечается склонность к вспышкам гнева, агрессивным реакциям.

Общая *незрелость личности* умственно отсталого ребенка выражается в низком уровне познавательных интересов, повышенной внушаемости, недоразвитии воли, а также в искаженной самооценке. Эти характеристики личности умственно отсталого ребенка связаны с затрудненным усвоением социального опыта, выпадением из коллектива здоровых сверстников.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ

Копируя правильные образцы социальных, бытовых, трудовых действий, ребенок с проблемами умственного развития приобретает прочные навыки, что обеспечивает положительный результат его подготовки к самостоятельной жизни. Наличие неправильного образца может дезорганизовать деятельность такого ребенка. Приведем пример из педагогической практики.

На уроке труда в одной из вспомогательных школ дети получили задание обработать горловину халата окантовкой, переходящей в завязывающийся бант. Детали для окантовки соответствующей длины были заготовлены учителем заранее и розданы учащимся. При этом на демонстрационном стенде был вывешен образец халата, у которого горловина была обработана окантовкой, ограниченной по борту, - без завязок. Ученики, приступив к работе, все как один отрезали от заготовок длину завязок и стали выполнять обработку горловины так, как они видели перед собой на образце. Цель работы, сформулированная учителем, была утеряна. Дети ориентировались не на то, что они слышат, а на то, что они видят.

Таким образом, в обучении умственно отсталых детей очень важно предусматривать точный образец конечного результата их действий, причем образец этот должен быть наглядным - предметным или графическим.

Задания, предлагаемые умственно отсталому ребенку, ситуации, в которые его ставят учителя или родители, должны быть понятны ему и доступны по решению. Исследователи говорят о том, что в непонятной для него ситуации ребенок-олигофрен ведет себя неадекватно. Это может проявляться как в нелепых, не соответствующих обстановке эмоциях и поведении, так и в немотивированной агрессивности. Ребенок способен внезапно расплакаться или неудержимо смеяться, неожиданно отказаться от продолжения работы или испортить, разрушить ее и т.п. Вследствие малой познавательной активности он не ищет недостающей информации и поэтому нуждается в «предварительном разъяснении маршрута». Иными словами, перед выполнением задания ему необходимо показать, каков будет результат работы, какие условия требуются для его достижения, какие действия надо выполнить и в какой последовательности.

6

- Сказанное касается не только учебных заданий, но и любой житейской, игровой, социальной ситуации (поход в магазин, в гости, в поликлинику и т.п.). Умственно отсталому ребенку следует заранее разъяснять, с чем ему придется столкнуться, проиграть в ролях определенные моменты ситуации, обозначить доступные пониманию ребенка причинно-следственные зависимости. Важно, чтобы такая предварительная ориентировка ребенка носила максимально конкретный, наглядный характер с элементами тренинга.

Особой проблемой в обучении умственно отсталых детей является проблема переноса. Это означает, что они не могут самостоятельно использовать имеющиеся у них умения и навыки в новых условиях, не способны переносить их в иную, даже схожую, ситуацию.

Так, например, ученица вспомогательной школы хорошо освоила работу на швейной машине в мастерской. Она работала всегда на своем, закрепленном за ней рабочем месте. Однажды обстоятельства сложились так, что работа детей была организована во второй мастерской, точно так же оборудованной. Девочка отказалась работать на швейной машине (той же марки, как и та, на которой она всегда шила). Ученица сказала: «На этой машине я работать не умею».

Для умственно отсталого ребенка каждая конкретная ситуация или объект являются единственными. Самостоятельно находить общее, типичное, обобщать ребенок с психическим недоразвитием затрудняется. Задача взрослых состоит в том, чтобы объяснять, показывать ребенку, обращаясь к его личному опыту, в каких случаях он может использовать имеющиеся у него знания и умения.

Девочка в бытовой ситуации не может разделить двузначное число на два, становится в тупик перед этой задачей. Известно, что по программе, изучаемой во вспомогательной школе, дети знакомятся с гораздо более сложными вычислениями и на уроках математики успешно их выполняют. Девочке напомнили: «Делай так, как ты это делаешь на уроках математики!». Она с изумлением спросила: «А что, это то же самое?!» - и легко выполнила деление.

Приведенный пример показывает, что умственно отсталый ребенок далеко не всегда справляется с заданием потому, что он *не умеет* его выполнять. Часто такой ребенок *не знает*, какие из имеющихся у него умений он может применить в выполнении данного задания. Поэтому обучить использованию наличных знаний и

умений в новых ситуациях - важнейшая задача в общей работе по подготовке умственно отсталого ребенка к самостоятельной жизни. Для решения этой задачи необходимо организовывать перенос тех знаний, которые ребенок получает в процессе школьного обучения, в решение типичных бытовых и социальных ситуаций. Навыки письма должны использоваться при написании записок, открыток, анкет. Навыки осмысленного чтения требуются при знакомстве с объявлениями, бланками, инструкциями по употреблению пищевых и хозяйственно-бытовых продуктов.

Так, например, без специального обучения учащиеся выпускных классов вспомогательной школы, неплохо владеющие техникой чтения, не могли разобраться в инструкциях по варке супа из концентрата, приготовлению каши из хлопьев, изготовлению клея для наклеивания обоев и т.п. Из этих инструкций, напечатанных, как правило, на упаковочных коробках, подростки не могли извлечь информацию, обеспечивающую правильность их действий. Потребовалось специальное обучение, направленное на соотнесение прочитанного с реальными действиями, чтобы молодые люди, начинающие самостоятельную жизнь, могли пользоваться простейшими печатными указаниями.

Математические знания необходимы при совершении торговых операций, оплате коммунальных услуг, расчетах бюджета семьи. Привлекая ребенка с психическим недоразвитием к решению таких задач, необходимо помнить о его ограниченных возможностях. Суть работы по использованию математических знаний не в том, чтобы ребенок совершал операции со сложными числами в уме, а в том, чтобы в каждом конкретном случае он понимал, что с чем нужно складывать, что от чего отнимать. Нужно научить его пользоваться калькулятором, следя за правильностью построения его вычислений.

Важное направление в обучении умственно отсталого ребенка - формирование умений социально приемлемо и адекватно контактировать с окружающими. Это направление охватывает разнообразные виды социальных контактов, таких как семейное общение, общение в учебном и трудовом коллективах и т.п. Ребенку с психическим недоразвитием необходимо усвоить правила поведения за столом, в транспорте, в общественных местах. Особого внимания требует обучение ребенка поведению в экстремальных ситуациях. Такое обучение нужно сопровождать показом опасных последствий невыполнения правил безопасности. Случаи из жизни, приведенные в качестве примеров, эмоционально воспринимаются и хорошо запоминаются детьми.

Живя в большом городе, подросток часто попадает в опасные для него ситуации, не поняв или неправильно оценив намерения встретившихся ему людей.

Во время вечерней прогулки две умственно отсталые девочки-подростка увидели двух вызывающе одетых, с ярким макияжем девушек старше их. Пройдя мимо, девочки оглядывались, смеялись, подчеркнуто выражая свое осуждение. Возмущившись такой оценкой, девушки догнали их, силой затащили в подъезд, избили. Создалась ситуация,

опасная для жизни умственно отсталых девочек. К счастью, после нелегких для них испытаний они вернулись домой.

Могли ли события развиваться иначе? Скорее всего, да, в том случае, если бы подростков специально учили избегать опасных для них ситуаций. Для этого у детей необходимо вырабатывать конкретные навыки, в частности умение определять значение выражения лиц встреченных ими людей. Такое обучение следует начинать еще в младшем возрасте, когда, рассматривая картинки в книге, фотографии или смотря фильм, ребенок отвечает на вопросы: «Какое настроение у этого человека?», «Какой поступок он может совершить?» и т.д. Можно дать ребенку задание изобразить на лице то или иное настроение, придать лицу то или иное выражение: доброжелательное, грустное, угрожающее. Способы поведения в различных ситуациях недостаточно проговаривать. Необходимо их проигрывать в ролях, прочно закрепляя стереотипы поведения.

Родителям ребенка с психическим недоразвитием нужно знать, что такой ребенок может стать жертвой враждебности подростков и взрослых. Определенные случаи можно предотвратить, объяснив ребенку, что нельзя приводить в дом случайно встреченных ребят, попросившихся «поиграть», что нельзя уходить с незнакомыми взрослыми «посмотреть котенка» или «покататься в машине» и т.д. Такое обучение должно быть максимально практическим, с ролевым разыгрыванием ситуаций.

Кроме того, необходимо, чтобы ребенок с проблемами в интеллектуальном развитии мог иметь разнообразные контакты. В настоящее время работают и создаются ассоциации, клубы, центры, объединяющие семьи с детьми с проблемами в развитии. Нужно использовать все возможности, обогащающие социальный опыт умственно отсталого ребенка. При этом важно учитывать, что многие аспекты нового такой ребенок может недопонимать, оценивать их своеобразно. Поэтому необходимо «настраивать» ребенка на новые впечатления, разъясняя ему, с чем он может встретиться, значение увиденного и т.п., и обязательно работать над полученными впечатлениями, вычлняя их смысл и связывая его с уже имеющимся у ребенка опытом.

Таким образом, суть изложенных рекомендаций состоит в следующем:

- использовать в воспитании и обучении умственно отсталых детей их склонность к подражательности;
- опираться в обучении на образец конечного результата;
- предварительно доступно разъяснять задания;
- обучать использованию знаний и умений в новых ситуациях;
- формировать социально приемлемое поведение.

ПРОГНОЗ РАЗВИТИЯ

Если ребенка с умственной отсталостью направленно готовить к жизни в социуме, дав ему соответствующую его возможностям трудовую подготовку, он вполне успешно адаптируется в жизни, чему есть многочисленные примеры. Пусть даже ему длительное время понадобится помощь родных в решении вопросов трудоустройства, жилищных проблем, обустройстве быта. В случае выраженного интеллектуального снижения такая помощь может (и должна) быть постоянной. Тем не менее стереотипы правильного поведения, привычка и любовь к труду сделают жизнь этого человека не только не обременительной, но и полезной для окружающих. В случае, если не начать как можно ранее направленную работу по социализации умственно отсталого ребенка, он может стать социальным инвалидом - человеком, беспомощным в решении простейших житейских проблем.

ЗАДЕРЖКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Задержка психического развития встречается значительно чаще, чем умственная отсталость. Замедление темпа развития обнаруживается, как правило, при поступлении ребенка в школу и выражается в малой целенаправленности умственной деятельности, в ограниченном запасе представлений, повышенной отвлекаемости. У детей с задержкой психического развития преобладают игровые интересы. В отличие от умственно отсталых детей эти дети значительно успешнее используют помощь в решении учебных задач.

Задержка психического развития может иметь разные причины и проявляться в различных формах.

Дети с *инфантилизмом* производят впечатление детей более младшего возраста. Во время учебных занятий они предпочитают играть, не умеют подчиняться требованиям дисциплины.

У детей с *астеническими и церебрастеническими состояниями* задержка психического развития проявляется как в нарушениях

познавательной деятельности, так и в признаках повреждения нервной системы. У таких детей может наблюдаться расторможенность, дурашливость, агрессивность.

Дети, у которых задержка развития возникла или усугубилась в результате *неправильного воспитания*, в том числе и дети-сироты, отличаются особым формированием личности. Ниже эта группа детей будет описана отдельно.

Сенсомоторная сфера детей с задержкой психического развития характеризуется неполноценностью пространственной ориентировки, связанной с недостаточным развитием зрительных, слуховых и двигательных функций.

Из-за недостаточности, истощаемости внимания и памяти их умственная работоспособность ослаблена. Отстает развитие речи. Часто наблюдаются дефекты произношения, несформированность звукобуквенного анализа, что проявляется в трудностях овладения письмом и чтением.

Формирование словесно-логического мышления задерживается, в то время как наглядно-действенное мышление сохранно. Часто у таких детей познавательная деятельность страдает от двигательной расторможенности, повышенной возбудимости.

Эмоциональная сфера характеризуется незрелостью. Эмоции детей с инфантилизмом соответствуют эмоциям ребенка более младшего возраста: яркие, непосредственные. Дети с церебрастенией могут иметь как повышенный фон настроения с импульсивностью и психомоторной расторможенностью, так и пониженный эмоциональный фон со склонностью к страхам.

Особенности личности ребенка с задержкой психического развития зависят от варианта нарушения. У детей с инфантилизмом преобладают игровые интересы, наблюдаются внушаемость, недостаточная самостоятельность, неумение подчиняться требованиям дисциплины. Астеничного ребенка характеризуют робость, боязливость, неуверенность в своих силах. При неблагоприятных условиях воспитания может формироваться патологическое развитие личности с отсутствием чувства долга и ответственности, с эгоцентрическими установками, неспособностью к волевому усилию, труду.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ

В благополучных условиях задержка психического развития может быть преодолена специальными усилиями, направленными на активизацию возможностей ребенка. Если ребенку не уделяется достаточно внимания, его развитие еще больше замедляется и осложняется педагогической и социальной запущенностью.

Большие страдания причиняет ребенку с задержкой психического развития ситуация систематического неуспеха, в которую он попадает, поступая в школу. Эта ситуация отрицательно влияет не только на дальнейшее интеллектуальное развитие, но и искажает путь формирования личности. Стремясь обеспечить себе успех, такой ребенок фиксируется на более доступном ему виде деятельности, в частности на игре. В то же время наблюдается уклонение от учебы, несущей постоянные подтверждения его несостоятельности. Все это нарушает адаптацию ребенка с задержкой психического развития к школьным условиям, способствует его невротизации. Усугубление задержки психического развития фактором школьной неуспешности в более старшем возрасте может привести к нарушениям поведения.

В качестве примера можно привести случай *Антонa Ф.*

Ребенок с задержкой психического развития, осложненной неврологической симптоматикой: расторможенный, с проблемами концентрации и удержания внимания, агрессивный. В играх преобладала хаотичная двигательная активность с разрушительными тенденциями. Рисунок бедный, однообразный. Работы, выполняемые в детском саду (аппликации, лепка), были неаккуратными, неточными. Ко времени поступления в школу благодаря направленному обучению умел читать, считать, мог рассказать стихотворение наизусть. В первом классе выявились трудности поведения, выражающиеся в неусидчивости и нарушениях дисциплины на уроке, агрессивности в отношениях со сверстниками. На письме ярко проявилась недостаточность тонкой моторики, к тому же у ребенка наблюдались выраженные нарушения чтения и письма по типу дислексии и дисграфии. Письменные работы Антона оценивались неудовлетворительно. При этом мальчик мечтал об успехе. Он смотрел на стенд с выставленными письменными работами отличников и говорил: «Как я хочу, чтобы моя тетрадка тоже висела здесь!». Родители, не осведомленные о том, что Антону необходимы специальные занятия с логопедом, не оказали ему помощи. Их попытки воздействия на школьную ситуацию ограничивались побуждениями и принуждениями к выполнению домашних заданий. Так как мальчик в силу своего психического состояния, связанного с дефицитом внимания, нарушением мотивации, утомляемостью, а также трудностями планирования своей деятельности, не мог справиться с этими заданиями самостоятельно, домашняя подготовка оказывалась неэффективной. Проведенное в свое время насильственное обучение чтению принесло свои негативные плоды: Антон отказывался читать. Благодаря снисходительности учителей мальчик продержался до 6-го класса, получая «тройки». Обучение в 7-м классе оказалось непосильным для подростка, по всем ведущим предметам он имел неудовлетворительные четвертные оценки. Конфликтные ситуации в школе и семье, невозможность самостоятельно справиться с неудачами привели Антона к поиску комфортной среды. Такой средой оказалась компания, в которой проблемы решались с помощью спиртного и никотина. Необходимые средства для такого времяпрепровождения находились дома путем воровства у домашних. Дальнейший путь развития

12

подростка был очень сложен. Родители, наконец осознавшие необходимость специальной помощи, обратились к специалистам: психологу и психоневрологу. Многолетние усилия, включающие семейную психотерапию, медикаментозное лечение, создание реабилитационной среды, а также поиск учебных заведений, в которых учитываются проблемы развития детей, принесли свои плоды. Под созданием реабилитационной среды в данном случае понимается поиск и формирование ситуаций и условий, в которых Антон чувствовал свою значимость, мог оказывать помощь тем, кого считал более слабым, чем он сам. Известно, что подростки очень не любят, когда их считают слабыми и нуждающимися в помощи, поэтому так важно найти реальные условия для результативного приложения их сил.

Сейчас Антон окончил среднюю школу, профессионально ориентирован, положительно характеризуется в своем окружении. Справедливости ради нужно

отметить, что реальной была опасность и другого, криминального, развития рассматриваемого случая. Такой опасности можно было бы вовсе избежать, своевременно и правильно готовя ребенка к обучению, не форсируя сроки его поступления в школу, а также не ускоряя темп начального обучения (Антон обучался по схеме 1-3). Безусловно, полезной оказалась бы и помощь логопеда или коррекционного педагога.

Множество негативных последствий влечет за собой ориентировка родителей на некие усредненные стандарты развития, нежелание принимать ребенка таким, какой он есть. Например, мама считает: «Ребенок в 6 лет должен начать осваивать чтение!» К чему это может привести, покажем на примере *Влада Т.*

Ребенок хорошо развивался, не вызывая беспокойства у родителей. Правда, его реакции были несколько замедленными, он не всегда успевал справиться с заданиями, которые получал в детском саду. Речь его не была богатой, развернутой, но при этом общение его со взрослыми и сверстниками было адекватным. Владик не проявлял большого интереса к занятиям по подготовке к школе, которые проводились в подготовительной группе. Мама решила более интенсивно готовить ребенка к школе, особый упор делая на развитие речи и памяти. Она потребовала, чтобы мальчик ежедневно прочитывал несколько страниц из «Робинзона Крузо» Д. Дефо. В конце дня сын должен был пересказать как можно точнее содержание прочитанного. Понятно, что для шестилетнего ребенка, едва освоившего приемы чтения, такое задание представляло серьезнейшие технические трудности. Кроме того, при естественном для данного возраста ограниченном запасе представлений понимание и осмысленное запоминание прочитанного было невозможно. Выполнение такой непонятной, остро подчеркивающей чувство несостоятельности работы принесло свои плоды. Мальчик усвоил, что чтение - это нечто невероятно трудное, бессмысленное, неприятное. Неплохо владея техникой чтения, Влад испытывал затруднения в понимании смысла прочитанного. Чтение не служило для него источником информации. В ходе школьного обучения он нуждался в помощи в виде устного объяснения взрослого, вычленении смысла прочитанного. Испытываемые мальчиком трудности позже привели к отказу читать. При обращении родителей к специалистам было выявлено, что у их сына нет умственной отсталости, но наблюдается задержка психического

развития, осложненная педагогической запущенностью. Предложенная система мер коррекционной помощи помогла Владу завершить среднее образование, но преодолеть неприятие чтения не удалось. Уже в подростковом возрасте, говоря о том, что для него является самым неприятным в школьном обучении, Влад крайне эмоционально восклицал: «Нет ничего хуже чтения!».

Значительные трудности дети с задержкой психического развития испытывают при необходимости программировать свою деятельность. Это проявляется в том, что они не могут выстроить отдельные операции по выполнению задания в нужной последовательности. Например, ребенку поручили убрать свою комнату. Мама дала общую инструкцию: «Наведи порядок». Через некоторое время она заходит в комнату и видит, что ничего не делается. Мама ругает ребенка, считая, что он или ленив, или непослушен. На самом деле проблема может состоять в том, что ему трудно представить такое общее задание в виде отдельных операций, даже если он уже знаком с процессом уборки комнаты. Он может припомнить часть выполнявшихся работ, но составить в уме единую последовательность из них он затрудняется. Таким образом, исполнитель оказывается без плана действий и поэтому не приступает к работе. В лучшем случае он начинает выполнять первые пришедшие на память операции, при этом поставленной цели - порядка в комнате - он все равно не достигает. Подобные трудности могут быть преодолены с помощью использования символов, обозначающих предметы и действия с ними. Так, в приведенном примере единый процесс уборки комнаты должен быть разбит на несколько последовательных этапов, которые возможно наглядно изобразить и обозначить словесной формулировкой (застелить постель, поставить игрушки на полку, убрать одежду в шкаф, вытереть пыль, пропылесосить и т.п.). Такой план-инструкцию ребенок обязательно должен повторить для лучшего уяснения. Использование наглядной опоры поможет ребенку выстроить планомерную целенаправленную деятельность.

Дети, которых приходится обследовать в ходе консультирования по вопросам их школьной неуспешности, как правило, отказываются и даже боятся рисовать. Причина - в отсутствии в представлении ребенка устойчивой связи между реальным предметом и его плоскостным изображением. Проблемы овладения изобразительной деятельностью во многом связаны с неумением ребенка анализировать предметы, объекты, ситуации, с которыми он сталкивался. Известный психолог Л.С. Выготский писал, что ребенок рисует не то, что он видит, а то, что он об изоб-

14

ражаемом знает. В связи с этим первым шагом в формировании рисунка должно стать сенсорное (чувственное) воспитание и развитие. Ребенка нужно учить воспринимать форму, величину, пространственное расположение объекта, выделять детали, из которых он состоит. Следует отметить, что дети с задержкой психического развития плохо ориентируются в схеме человеческой фигуры. Анализ строения тела и отображение его в рисунке помогают им усвоить его структуру, что необходимо для дальнейшего совершенствования пространственных представлений.

Коля П., 12 лет, испытывал серьезные затруднения при изображении человеческой фигуры. Он нарисовал мужчину с ногами в виде обрубков, без ступней. При просьбе дорисовать их Коля растерялся, сказал, что не знает, как они выглядят. Попытка зарисовать с натуры ботинок не удалась. Нужно было объяснить, что обувь надевается на ступню, провести анализ строения ступни по рисунку. Коля не соотносил слова «пятка», «подъем», «подошва ноги», «щиколотка» с частями изображенной ступни. Продолжение занятия состояло в анализе строения ноги. С помощью учителя был выполнен макет ноги из пластилина, найдены и названы бедро, колено, голень (что потребовало от мальчика определенных усилий). Коля получил на дом задание рассмотреть свои ноги; глядя в зеркало, зарисовать ступню сбоку. Принесенный им на следующее занятие рисунок правильно отражал строение и вид ступни сбоку. Далее Коля учился «надевать» на нарисованную ступню различную обувь. Рисунок его стал гораздо более уверенным, ему очень понравилось изображать людей в различных костюмах и обуви.

Из приведенного примера видно, что проблемы ребенка состояли не в том, что он не умел рисовать, а в том, что строение человеческой фигуры, представляемое им, было неточным и аморфным. Анализ объекта с обязательным называнием выделяемых частей помог существенно улучшить рисунок мальчика, что, в свою очередь, повысило его интерес к рисованию. Важным результатом такой работы явилось формирование умения соотносить плоское (двухмерное) и объемное (трехмерное) пространства. Ребенок учился «читать» графические изображения, видеть за ними реальные объекты. Подобные занятия позволяют совершенствовать умение ребенка ориентироваться в окружающем.

Возникновение задержек психического развития в значительной степени обусловлено недостатками и нарушениями физического здоровья. Длительные, тяжелые хронические заболевания могут привести к замедленному, а иногда и искаженному личностному развитию, трудностям в усвоении социального опыта. Важным фактором в развитии ребенка является состояние его слуха и зрения. Дети с недостаточностью зрения или слуха нуждаются

в направленной коррекции. Без специальной педагогической помощи даже незначительные нарушения одной из этих функций приводят к серьезным проблемам в обучении.

Слава В. в дошкольном возрасте часто болел респираторными заболеваниями. Носовое дыхание его было хронически затруднено. В остальном развитие мальчика не вызывало беспокойства, хотя родители и воспитатели все же отмечали некоторую малопонятливость и замедленность реакций ребенка. Слава часто не выполнял задания взрослых, что относили за счет его непослушания. В 6 лет врач отоларинголог обнаружил у мальчика разрастание аденоидов и снижение по этой причине слуха. Аденоиды удалили, но о необходимости специальных занятий с мальчиком родители не знали. В 1-м классе выявилась неготовность к школьному обучению, сопровождающаяся нарушениями в развитии ребенка. Задержка фонетико-фонематического развития сказалась в трудностях усвоения письма и чтения. В целом недоразвитие речи осложнило понимание математических задач, обусловило недостаточность действий в уме, слабые возможности продуктивного общения. Так как ребенок не получал специальной коррекционной помощи, трудности в обучении нарастали, что привело вначале к второгодничеству, а затем к отказу подростка от обучения в школе.

РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ НЕПРАВИЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ (последствия депривации)

Депривация - это утрата или ограничение возможностей удовлетворять жизненно важные потребности. В зависимости от того, чего именно лишен человек, выделяют различные виды депривации - двигательную, сенсорную, информационную, социальную, материнскую и др.

Сенсорная депривация возникает, когда человек испытывает так называемый сенсорный голод: не получает достаточного количества впечатлений - зрительных, слуховых, осязательных и др. В психологии подобные жизненные условия обозначаются понятием «обедненная среда». Такая среда губительна для развития ребенка. Для нормального созревания мозга в младенческом и раннем возрасте необходимо достаточное количество внешних впечатлений. Если ребенок находится в условиях сенсорной изоляции, которая наблюдается в домах ребенка, яслях, больницах и других учреждениях закрытого типа, то своевременно не развиваются движения, не возникает речь, тормозится умственное развитие.

Гриша К. был усыновлен в возрасте 8 месяцев. Мать отказалась от ребенка сразу после родов. До приема в новую семью Гриша ни разу не был на прогулке. Он постоянно находился в кроватке, глядя в белый потолок. Его общение со взрослыми

16

ограничивалось несколькими встречами за день — для кормления и переодевания. Такие условия сказались на развитии младенца. По всем показателям оно было ниже нормы. (Мы покажем путь развития ребенка далее.)

В приведенном примере видно, что, кроме сенсорной депривации, ребенок испытывал пагубное влияние ограничения двигательной активности. У детей одно из последствий *двигательной депривации* -повышение тревожности, могут наблюдаться состояния депрессии, эмоциональной вялости. У ребенка, лишенного возможности нормально двигаться, возникает

компенсаторная двигательная активность -раскачивание тела из стороны в сторону, стереотипные движения руками, сосание пальцев и т.п. Если не проводить специальную педагогическую работу, последующее интеллектуальное развитие «покачивающихся» детей оказывается нарушенным, так как состояние моторной недостаточности само по себе не проходит. Необходимо создавать ребенку условия для развития двигательной сферы. Это тем более важно, что развитие движений в раннем детстве тесно связано с формированием чувства и образа Я - основ самосознания.

Серьезные нарушения личности и общения возникают в результате *социальной депривации* - дефицита или отсутствия контактов с окружающими (социальной изоляции). Например, детям, воспитывавшимся в условиях закрытого учреждения, свойственны взрывы эмоций - бурной радости, гнева на фоне отсутствия глубоких, устойчивых чувств. Общение таких детей с окружающими характеризуется назойливостью, неутолимой потребностью любви и внимания. При этом со временем у них устанавливается потребительское отношение ко взрослым и сверстникам, основанное на их практической полезности для ребенка.

Самый значимый для ребенка контакт - это контакт с матерью. Недостаток материнского тепла и заботы может приводить к тяжелым соматическим заболеваниям. Поглаживание, взятие на руки, прижимание к груди, голос матери, возможность сосания для грудного ребенка не менее важны, чем создание необходимых гигиенических условий (наличие пищи, определенная температура воздуха и т.п.). Присутствие матери, сенсорная связь с ней необходимы для формирования у ребенка способности переносить различные жизненные трудности, помогает ему быть более активным в сложных или угрожающих ситуациях. Постоянство и интенсивность материнской заботы являются обязательным условием для появления у ребенка раннего возраста базового чувства доверия к внешнему миру. Самое тяжелое последствие *материнской депривации* - отсутствие такого доверия к окружающему, что порождает страх, агрессивность,

недоверие к другим людям и к самому себе. Для того чтобы познавать новое, ребенку нужно справиться со страхом перед неизвестным. В раннем возрасте это возможно только в присутствии матери. Поэтому ограничение контактов с матерью тормозит познавательную активность малыша. Подтверждением тому служат нарушения интеллектуального развития детей-сирот, во многом определяемые последствиями материнской депривации.

Любые искажения взаимодействия с родителями приводят к нарушениям развития ребенка.

Покажем это на примере *Лизы Д.*

В течение первого года жизни девочки мать сознательно ограничивала контакты с ней: старалась не брать на руки, кормила строго по расписанию, могла по несколько часов не подходить к Лизе, когда та плакала. По ее собственному объяснению, мать боялась, что ребенок будет зависим от нее, не сможет в дальнейшем самостоятельно справляться со своими проблемами. Мать добросовестно выполняла все гигиенические рекомендации по уходу за ребенком: разнообразно и достаточно кормила, содержала в чистоте, гуляла на свежем воздухе. При этом эмоционально-личностного взаимодействия между матерью и ребенком не было. Лизу не носили на руках, не тетешкали, не подбрасывали, не щекотали. Мать практически не разговаривала с нею, не пела ей песенки, не рассказывала прибауток. Обращения к дочери носили рациональный, подчеркнуто «взрослый» характер. За консультацией мать обратилась, когда Лизе исполнилось 4 года. Гораздо раньше стали проявляться странности в развитии ребенка. Лиза была крайне назойливой, не отпускала мать от себя ни на шаг. У девочки плохо развивалась речь, она не могла использовать ее как средство общения. Пытаясь что-то объяснить и видя, что ее не понимают, Лиза впадала в тяжелое аффективное состояние: кричала, визжала. К четырем годам ребенок не мог усвоить навыки опрятности. Контакты с другими детьми были неудачны, Лиза не понимала их игры. Единственным занятием, во время которого она затихала, были многочасовые просмотры телепередач. Занятия, которые мать пыталась проводить с ней (также очень рационально), девочка активно отвергала.

Во время встречи с Лизой и ее мамой ярко обозначилась неспособность матери вступить в эмоциональный контакт с ребенком. Серьезные затруднения у нее вызвала просьба специалиста обнять ребенка, поиграть с ним в потешки с элементами движения, разыграть сценку с использованием кукол. Между тем Лиза очень активно и благодарно откликалась именно на такие формы взаимодействия. С помощью эмоционально-телесного контакта удавалось прекращать аффективные вспышки девочки, что поразило ее мать. Обследование показало, что девочка имеет достаточные потенциальные возможности психического развития. В то же время серьезные эмоционально-личностные нарушения, являющиеся результатом искажения и дефицита взаимодействия матери с ребенком, служат серьезным тормозом в дальнейшем развитии Лизы.

Понятно, что путь ребенка-сироты, находящегося в условиях депривации, будет особым. У оторванного от родителей и помещенного в условия интерната ребенка снижается общий психический тонус,

18

нарушаются процессы саморегуляции, преобладает пониженное настроение. У большинства детей возникает чувство тревоги и неуверенности в себе, исчезает заинтересованное отношение к миру, тормозится интеллектуальное развитие. Чем раньше ребенок отрывается от родительской семьи, чем дольше и в большей изоляции он находится в учреждении, тем более выражены деформации по всем направлениям становления психики. Основным приобретенным дефектом оказывается задержка и искажение интеллектуального и личностного развития. Отмечаются пониженная любознательность, неразвитие речи,

слабое внимание, задержки в овладении предметными действиями, отсутствие самостоятельности.

В дальнейшем специфические отклонения в интеллектуальной и мотивационно-потребностной сферах психики не сглаживаются. Задерживается (или отсутствует) формирование образного мышления, что приводит к последовательному нарастанию трудностей в усвоении учебного материала. Дети не могут отвлечься от наглядной ситуации и действовать в сфере образов и представлений.

Родители (опекуны), решившие взять на воспитание ребенка-сироту, должны учитывать его особенности и возможности при предъявлении к нему требований. Выше описывался случай усыновления *Гриши К.*

Видя отставание ребенка в развитии, родители очень много уделяли ему внимания, водили на специальные занятия, приглашали массажиста. Со временем по внешним признакам физического и психического развития ребенок догнал сверстников. Он, правда, быстро уставал, был несколько замедленным в своих реакциях. С началом школьного обучения появились серьезные проблемы: мальчик не успевал усваивать школьную программу, плохо адаптировался к условиям школы. Родители ожидали совсем другого: ведь внешне мальчик не отличался от сверстников. По итогам первого года обучения Гриша получил рекомендацию продублировать первый класс. Дублирование не принесло значительных результатов. Неуспехи мальчика родители и учителя объясняли нерадивостью, ленью. Выявилось, что мальчик легко отвлекается, ему трудно сосредоточиться на уроке или во время выполнения заданий дома. Попытки привлечь его внимание переходили в упреки, наказания, вплоть до мер физического воздействия. Гриша стал плаксивым, малоинициативным, отказывался самостоятельно выполнять задания. С большим трудом и пробелами усвоив программу первого класса, мальчик и во втором классе продолжил обучение подобным же образом, с помощью и понуканиями родителей. Поняв, что ребенок нуждается в помощи, мама пригласила для дополнительных занятий учителя начальных классов. Такие занятия ситуацию не улучшили. Между тем положение дел серьезно беспокоило родителей. Они начали понимать, что неверно считать нежелание учиться причиной неуспешности их сына. Точнее, Гриша действительно отказывался заниматься, но видно было, что к такому отказу его толкает что-то трудно

преодолимое для него. Обращение к психологу и дефектологу было началом нового осмысления проблем Гриши. На этой основе совместно с дефектологом родители проводили специальную работу, которая принесла свои плоды. У мальчика выявились серьезные проблемы с формированием образного мышления, что препятствовало совершению действий во внутреннем плане (в уме). Прочитав задачу, Гриша не мог представить себе ситуацию, которая в ней обозначена, он пытался механически манипулировать данными, получая нелепый результат. При этом нелепость результата не могла быть оценена мальчиком, так как он не представлял себе содержания задачи — за текстом условия не «видел» описываемых в ней событий. Следовательно, основная проблема состояла не в том, что у мальчика не были сформированы математические знания и умения, а в том, что чтение не являлось для него источником информации. Чтение текста не приводило Гришу к получению новых понятий в образах, а было механической работой по составлению букв в слоги, слогов в слова, а слов в предложения. Такая работа не имела ясной для ребенка цели, он, как мог, отказывался от нее. Понятно, что смысловые трудности ярче всего проявились в математике, так как результат решения математической задачи напрямую зависит от понимания смысла условия. Для того чтобы помочь мальчику «увидеть» условие задачи, необходимо было использовать наглядность (как предметную, так и графическую) в виде рисунка. Гриша хорошо принял такую помощь. Как только с помощью предметов (фишек, пуговиц, спичек) или рисунка он представлял себе, о чем идет речь в условии, он с удовольствием начинал решать задачу. Некоторые задачи разыгрывались, это вызывало большой эмоциональный отклик у ребенка. Вначале отбирались задачи очень простые, те, которые заведомо не должны были вызвать трудностей у Гриши. Это было важно, так как в ходе занятий выявилось, что неуспех травмирует ребенка. Уже втянувшись в занятие, с удовольствием выполняя задания, мальчик резко менялся, встретившись с трудной для него задачей. Он отказывался от такой работы, даже плакал. Поэтому усложнение заданий шло очень медленно, нужно было помочь мальчику поверить в свои силы. Следующим необходимым шагом было научить Гришу самого зарисовывать содержание задачи. Первое предложение сделать это вызвало резкий отказ. «Я не умею рисовать!» — заявил мальчик. Специальные занятия по развитию графических умений показали, что Гриша, скорее, думал, что он не умеет рисовать. Вся его деятельность сковывалась страхом получить негативную оценку. Боязнь неуспеха приводила мальчика к отказу от попыток делать то, с чем он, по его мнению, не мог справиться. Помощь в овладении простыми приемами рисования оказалась эффективной. Мальчик был буквально окрылен успехом, он почувствовал удовольствие от рисования. Грише стало интересно зарисовывать условие задачи, которое при графическом представлении становилось понятным ему. Полезным было использование подобного приема при подготовке заданий по чтению: заучивании стихотворений, пересказе текста. Такой «перевод» текстовой информации на язык графических образов помогал мальчику понять и представить себе смысл прочитанного. Запоминание в этом случае облегчалось, становилось более прочным. Безусловно, коррекционная работа не ограничивалась лишь описанными направлениями. Оказывалась психологическая помощь в плане нормализации отношения взрослых членов семьи к ребенку, снижении

необоснованных требований к нему, организации заинтересованного и доверительного взаимодействия мамы и сына в решении учебных проблем. Гриша нуждался в медикаментозной поддержке, сглаживающей проявления церебральной недостаточности. Кроме того, проводились специальные занятия по развитию памяти, внимания, мышления, сенсомоторной сферы. Главным результатом проводившейся работы стало то, что мальчик поверил в свои силы, перестал бояться неуспеха, который сковывал имеющиеся у него возможности. Осмысленное выполнение заданий пробуждало интерес к изучаемому. В конце учебного года Гриша стал победителем школьного конкурса на лучший рисунок фантастического животного и рассказ о нем. Мальчик переменился даже внешне, он стал энергичным, веселым, исчезла его плаксивость.

Из приведенного примера видно, какую негативную роль могут сыграть завышенные ожидания родителей. Усыновители, желающие добра ребенку, из лучших побуждений ставят его в условия, с которыми он не может справиться. Учитывая последствия раннего развития ребенка в неблагоприятных условиях депривации, можно избежать подобных ситуаций. Кроме того, необходимо доверие к ребенку, понимание того, что

если он не справляется с предложенным темпом и объемом обучения, то виной этому, как правило, не лень, а проблемы или нарушения в развитии. Чем раньше будет оказана такому ребенку помощь специалистов, тем меньше опасность, что у ученика, находящегося в постоянных условиях неуспеха и стресса, формируются негативные черты личности и характера.

Таким образом, наиболее существенными направлениями в коррекционной работе с детьми с задержкой психического развития будут следующие:

- обеспечение его вниманием и заботой;
- помощь в выявлении и осознании мотива деятельности;
- обучение детей использованию речи для контроля своих действий;
- эмоциональное обучение с опорой на игровые ситуации;
- объяснение учебного материала с помощью наглядных средств;
- дозирование объема учебного материала и темпа его изучения;
- моделирование для ребенка ситуации успеха (в учебной, трудовой, бытовой деятельности);
- учет состояния здоровья ребенка при предъявлении требований к нему.

20

21

ПРОГНОЗ РАЗВИТИЯ

При своевременном начале коррекционной работы задержка психического развития может быть преодолена, у детей вырабатываются те необходимые качества, умения и навыки, формирование которых было замедлено. В условиях правильного обучения и воспитания такие дети могут успешно приобретать социальный опыт. В более тяжелых случаях, когда у ребенка наблюдаются выраженные нейродинамические и энцефалопатические расстройства, он "более длительное время будет нуждаться в специальной коррекционной педагогической помощи. В неблагоприятных условиях жизни, при отсутствии специальной педагогической и психологической помощи (сопровождения), в ситуации стойкой школьной неуспешности черты эмоциональной незрелости, характерные для этих детей, могут способствовать возникновению асоциальных форм поведения.

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ - ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА

Социальный опыт приобретается в деятельности. Маленький ребенок подражает поведению взрослых, усваивает их привычки. При этом нельзя сказать, что подобное отражение является лишь копированием. Ведь родители не только демонстрируют «способы жизни», но и учат ребенка использовать их.

Обучение не будет успешным, если ученик лишь натаскивается на механическое воспроизведение тех или иных действий. Но когда обучающемуся не только показывают технологию работы, но и объясняют, что он делает и зачем, какого результата следует добиваться, тогда формируются реальные знания, которые в дальнейшем осознанно используются.

Деятельностью называют целенаправленное активное взаимодействие человека с окружающей действительностью. Ее характеризует наличие мотива, цели, плана. В ходе деятельности и в ее итоге осуществляются контрольные операции, когда исполнитель оценивает полученные результаты.

Мотивы - то, что побуждает человека к деятельности. Мотивы придают ей конкретный личностный смысл. (Зачем мне нужно это делать?)

Цель - результат, на который направлены конкретные действия, входящие в состав деятельности. (Что нужно делать?)

План - заранее определенная последовательность операций, нацеленных на конкретный результат. (Как это делать?)

Контроль - сопоставление полученных результатов действий с желаемыми. (То ли я делаю?) Контрольные операции позволяют регулировать и корректировать деятельность.

Молодой человек подготовлен к успешному вхождению в самостоятельную жизнь, если он внутренне готов к самообеспечению на основе труда; правильно выстраивает свои отношения с окружающими его людьми, что обеспечивает

продуктивность его социальных контактов; имеет соответствующую его возможностям жизненную перспективу.

Наличие этих качеств позволяет предполагать, что человек не будет беспомощен в таких сферах, как профессиональная деятельность, бытовое самообслуживание, семейная жизнь. Успешность самореализации в этих сферах жизни возможна, когда человек любит и умеет трудиться.

Труд является как источником средств к существованию, с одной стороны, так и средством самообслуживания и обслуживания близких (членов семьи) - с другой. Иными словами, эти виды труда можно обозначить как труд-работа и труд-забота (термин священника Алексия Гармаева).

Труд-работа, как правило, рассматривается как профессиональная деятельность, требующая для своего осуществления совершенно определенных знаний и умений. Профессиям обучают в специальных учебных заведениях. Родители очень рано начинают задумываться и мечтать о том, кем (по профессии) будет их ребенок. Они прикладывают значительные усилия для того, чтобы как можно раньше начать развивать те способности ребенка, которые, как им кажется, могут помочь в овладении желаемой профессией.

Труд-забота обычно не является предметом особого беспокойства родителей. Безусловно, старших огорчает, а иной раз и раздражает то, что ребенок «ничего не делает», его «не допросишься» о помощи в бытовых проблемах. Детей увещевают, ругают, могут возникнуть затяжные конфликты. Но при этом родители редко признают, что степень овладения навыками труда-заботы и наличие желания эти навыки применять могут сказаться на том, каким человеком будет их ребенок.

Труд-забота о себе и близких начинается с выработки простейших умений и навыков самообслуживания: умения одеваться, самостоятельно есть, убирать свои вещи и игрушки на место и т.п. Дальнейшее развитие труда-заботы идет в направлении развития социально-бытовой компетентности, что обеспечивает независимость и адаптацию человека в условиях реальной жизни. При формировании положительных личностных качеств такой человек становится опорой для окружающих.

В воспитании любви к труду большое место занимают семейные занятия ручным трудом, выполнение красивых забавных поделок, радующих ребенка. Эта работа приводит к конкретному, понятному для ребенка результату. Поделку можно подержать в руках, порадовать ею маму, кому-нибудь подарить, украсить дом. Семейная традиция совместного с детьми рукоделия имеет много положительных сторон.

1. Во время работ с различными материалами и инструментами (тканью, нитками, пластилином или глиной, соломой, деревом и др.) развивается мелкая моторика пальцев рук, совершенствуются осязание, пространственные представления ребенка, что положительно сказывается на его общем развитии.

22443680. Ребенок приучается к разумному проведению досуга.

24

3. Формируются навыки самообслуживания, так как изготавливаемые поделки не только могут, но и должны иметь полезное на значение, использоваться в быту.

4. В ходе совместной с родителями, другими членами семьи работы утверждаются ценности, основанные на общности задач, общении в процессе труда, реальности результата. Такие ценности носят созидательный характер.

Сказанное не означает, что лишь ручной производительный труд имеет благотворное значение для личностного становления. Любая деятельность, понимаемая как труд, нацеленный на результат, становится источником общего развития личности.

В то же время на примере ручного труда удобно рассмотреть, какие характеристики присущи эффективной, результативной деятельности.

Начало деятельности предполагает наличие мотива, т.е. побуждения к ее выполнению. Мотивы могут быть самыми разными. Например, ребенок хочет сделать подарок маме; ожидает похвалы; стремится научиться действовать с определенными инструментами или материалами; имеет эстетические соображения и т.д. Иногда взрослый должен помочь ребенку в формировании мотива, т.е. убедительно и доступно объяснить, почему именно ему (ребенку) важно и нужно изготовить ту или иную поделку, выполнить то или иное задание.

Для того чтобы сохранять интерес ребенка к труду, требуются определенные усилия. У детей младшего возраста ярко проявляется избирательное отношение к объектам труда. Легко вызвать интерес ребенка к выполнению красивых, ярких поделок. Но если его деятельность не будет правильно организована, интерес к изделию постепенно исчезает, начинается разочарование, раздражение, а иногда и слезы.

Задача - поддержать интерес к поделке на протяжении всего процесса ее выполнения - тесно связана с решением другой - с выработкой стойкого положительного отношения к занятиям трудом вообще. Прежде всего ребенок должен испытать радость от результатов своих действий в конце занятия. Для этого используется такой прием, как создание ситуации успеха путем предупреждения возможных ошибок ребенка, обучения его рациональным приемам работы. Большое значение имеет повышение эмоционального тонуса ребенка: необходимо хвалить его, подбадривать, отмечать даже небольшие успехи.

Незаконченная, брошенная на полпути работа ведет к негативным последствиям для личностного развития ребенка. При постоянных, повторяющихся неудачах ребенок теряет веру в свои силы, са-

оценка его снижается, возникает стойкая неуверенность в возможности справиться с заданием. В дальнейшем это приводит к потере интереса к работе, в более старшем возрасте - к прямому отказу от нее. Поэтому чрезвычайно важно именно на начальных этапах обучения обеспечивать точное соответствие уровня сложности предлагаемых заданий возможностям ребенка.

Особенно воодушевленно выполняют дети изделия, назначение которых им понятно. Поделки обязательно должны найти свое применение, причем это должно быть известно ребенку. Пусть он изготовит какую-то отдельную деталь, но она будет использована затем взрослым по назначению. Детям очень важно видеть результаты своих частных усилий в общей работе.

Наличие мотива тесно связано с постановкой цели работы. Цель должна быть конкретна, понятна ребенку, представлена в виде наглядного, имеющего определенные характеристики результата. Лучше всего, если такой результат будет присутствовать в виде конкретного образца. При его изготовлении следует стремиться к эталонному качеству, которое ребенок, по мере своих сил, будет стараться воспроизвести, опираясь на анализ видимых и воспринимаемых осязанием свойств образца.

Когда цель поставлена и принята ребенком (т.е. когда он понял, что нужно делать и захотел это делать), следует провести ориентировку в задании. А это означает: четко представить себе характеристики желаемого результата деятельности и определить, какие условия необходимы для его достижения.

При предъявлении образца необходимо учитывать те трудности, которые дети с нарушениями психического развития испытывают при пространственной ориентировке. Недостаточность пространственных представлений негативно сказывается не только на занятиях трудом, но и в школьном обучении, прежде всего в усвоении математики. Особенно сложно для таких детей выделение в практическом и умственном плане пространственного положения и направления объекта, его частей и деталей. При анализе образца они прежде всего фиксируют внимание на цвете, затем на величине и в последнюю очередь на пространственных характеристиках. Нужно побуждать детей оценивать строение поделки, определять детали (составные части), из которых она состоит. В плане коррекции и развития пространственных представлений занятия ручным трудом, конструированием, рисованием чрезвычайно эффективны. Манипулируя с предметами и формами, ребенку легче усваивать такие понятия, как «верх - низ», «справа - слева», «между», «от», «до» и др. При этом закрепленные пространственные отношения обязательно должны

26

отражаться в речи. Для восприятия особенностей формы поделки, ее деталей, а также свойств материала, из которого она выполнена, дети должны получить тактильные ощущения. Поэтому они должны иметь возможность подержать образец поделки в руках, рассмотреть его со всех сторон, ощупать его.

Многим детям, особенно в начале освоения ручных работ, недостаточно знакомства с целым образцом для того, чтобы

понять, как выполнять подобную поделку. Нужно иметь и исходные части, из которых он составлен. Демонстрация того, как эти детали объединяются в целое, помогает ребенку представить процесс выполнения изделия в динамике. Детали в этом случае лишь прикладываются одна к другой и после обозначения будущего результата разъединяются. Объясняя строение поделки из пластилина (например, собачки), взрослый демонстрирует готовую фигурку-образец, а также ранее выполненные заготовки - туловище, шею, голову, лапы, хвост, уши.

Следует обязательно добиваться того, чтобы выделенные признаки образца поделки ребенок фиксировал в слове, называя их. При этом нежелательно останавливаться лишь на назывании отдельных характеристик. Нужно учить ребенка рассказывать о том, что он собирается делать. Рассказ этот можно строить в определенной последовательности:

- 1) название поделки;
- 2) назначение поделки;
- 3) материал, из которого выполнена поделка;
- 4) конструкция поделки:
 - основная - главные детали, форма;
 - дополнительные детали, их количество, парность;
 - расположение (сверху, снизу, в центре и т.п.);
- 5) способ, которым детали (части) соединены в целое;
- 6) отделка (украшение) поделки.

Вначале дети могут повторять рассказ взрослого, затем нужно побуждать их к самостоятельному связному описанию изделия, которое они хотят изготовить. Цель - формирование в представлении ребенка полного образа того результата, к которому он будет стремиться в своей деятельности. Описывая прихватку для горячей посуды, ребенок может составить следующий рассказ:

«Это прихватка. Она нужна на кухне, чтобы брать горячую посуду. Захватка сшита из ткани. Прихватка сделана как рыбка. Главные детали - это тело рыбки. Эти детали овальной формы, их две. Еще у рыбки есть четыре плавника и хвост. Один, большой, плавник на спине, сверху; второй - на животе, снизу. Два других

плавника расположены на боках рыбки, посередине. Хвостик -на узком конце овала. Все плавники и хвостик пришиты к главным деталям. Рыбку можно украсить - вышить глазки, жабры и чешую».

Такой рассказ достаточно труден, он отражает сложность предстоящей работы. При этом, если ребенок испытывает серьезные речевые затруднения, взрослый может упростить предложения, сократить их количество. Сохраняется одно требование: высказывание ребенка должно быть пусть примитивным, но целостным рассказом, а не набором отдельных характеристик.

Полный анализ образца помогает выполнить еще одну задачу ориентировочного этапа: определение условий, необходимых для получения желаемого результата. Обозначая характеристики поделки, ребенок выясняет, какие материалы требуются для ее выполнения, какими инструментами нужно будет воспользоваться. Полезно учить ребенка задумываться над тем, какое количество материала ему необходимо взять, сколько времени может понадобиться для работы, а также оценивать, достаточно ли у него умений, чтобы с такой работой справиться. Когда речь идет о детях младшего возраста, важно, чтобы время, необходимое для достижения цели, было доступным для ребенка. Это означает, что в отрезок времени, отведенный на ту или иную работу, ребенок будет способен удерживать внимание, не утомится. Такие требования ко времени индивидуальны для разных детей в зависимости от их физического, психического состояния, возраста. Примерное время для занятий 3-летнего ребенка 5—10 минут, 4-5-летнего ребенка - 10-12 минут, 5-6-летнего - 12-15 минут, 6-7-летнего - 15-25 минут.

Следующий шаг в подготовке практической работы, которую будет выполнять ребенок, - это планирование последовательности действий для достижения поставленной цели. Когда взрослый демонстрирует ребенку возможности соединения частей в целое, сопоставляя образец готовой поделки с исходными деталями (что происходит в ходе ориентировки), планирование представлено в свернутом виде. Переходя к развернутому планированию, важно выделить последовательные этапы работы. Таких этапов должно быть не более трех-пяти для дошкольников и младших школьников и не более семи - для более старших детей с нарушениями психического развития. Большое число пунктов плана ребенок не может удержать в целостном представлении.

Выделенные этапы последовательности работы над поделкой следует наглядно зафиксировать: обозначить условными знаками, зарисовать или представить в виде предметных этапов, т.е. сделать инструкционную карту.

28

Перед праздником решили изготовить бумажный конверт для хранения поздравительных открыток. Этапы его выполнения следующие:

1. Обвести шаблон детали конверта на цветной бумаге.
2. Вырезать деталь.

3. Разметить деталь по шаблону и сложить ее по линиям разметки.
4. На передней стороне конверта выполнить аппликацию из ранее заготовленных деталей.
5. Соединить боковые стороны конверта строчками косых стежков.

Каждому этапу работы соответствует свой образец: контуры шаблона на белой стороне цветной бумаги; вырезанная деталь; размеченная и сложенная деталь; заготовка конверта, отделанная аппликацией; готовый конверт. Совокупность таких образцов и составляет предметную инструкционную карту. По ней удобно выяснять вместе с ребенком последовательность работы. С ней можно играть - убирать, переставлять образцы, соответствующие различным этапам работы, с тем, чтобы ребенок восстанавливал правильный план. Образцы, выполненные для предметной карты, не обязательно должны быть натурального размера, их можно изготовить и в масштабе.

Нужно помнить о том, что для ребенка с интеллектуальными проблемами наибольшую информацию дает предметная наглядность. Чтению графических изображений - рисунка и тем более символа -такого ребенка нужно специально обучать. Графическая инструкционная карта на изготовление конверта будет состоять из набора карточек с рисунками, изображающими этапы создания поделки. Может применяться и текстовая карта, состоящая из карточек со словесными формулировками: «Обвести шаблон», «Вырезать деталь» и т.д. Использование текстовой инструкционной карты оправдано для организации работы учащихся старших классов, хорошо читающих и понимающих текст.

Планируя предстоящую деятельность, важно показывать логическую обоснованность и возможность именно такой, а не иной последовательности работы.

Так, обсуждая план выполнения подушечки для иголок, нужно спросить: «Можно вначале зашить отверстие, а потом набить подушечку ватой?»; или, работая над картонным макетом домика: «Что нужно сделать вначале - составить домик целиком и потом вырезать двери и окна в стенах или прежде заготовить стены с нужными отверстиями и затем собирать домик?»; или, разрабатывая эскиз

аппликации: «Что будет, если намазать детали аппликации клеем, а затем примерять их расположение на листе основы?» Не следует опасаться, что такие вопросы могут быть наивными или нелепыми с точки зрения взрослого. То, что понятно взрослому, далеко не всегда очевидно для ребенка с нарушением психического развития.

Обсуждая с ребенком последствия того или иного действия и обосновывая тем самым оптимальный порядок работы, взрослый побуждает ребенка к установлению причинно-следственных зависимостей, что является значительным фактором развития мышления.

Работая над планом, желательно обратиться к ролевой игре. Вначале взрослый, используя инструкционную карту, объясняет последовательность выполнения работы. Затем в игре ребенок «становится взрослым» и объясняет «ученику» порядок действий, демонстрируя при этом инструкционную карту. При работе над планом следует поощрять комментарии ребенка. Далее взрослый просит ребенка рассказать о том, как он будет создавать поделку. Если тот затрудняется дать полный рассказ, не надо «подталкивать» его вопросами: «А что дальше?» и т.п. В этом случае ребенок привыкает ожидать побуждающих и направляющих вопросов и высказываний взрослого, что задерживает формирование его собственной связной речи. Для того чтобы ребенок продолжил свой рассказ, достаточно продемонстрировать очередной пункт инструкционной карты, ничего при этом не говоря.

Нужно отметить, что занятия ручным трудом дают много возможностей для развития речи ребенка. При выполнении понятных действий с конкретными объектами легче формировать речевые навыки и обогащать словарь. Основой осуществления подобной задачи является организация трудового процесса по схеме «речь - действие - речь». Происходит это следующим образом: на ориентировочном этапе - анализ образца (рассказ о будущем результате работы); на этапе планирования - проговаривание последовательных действий по достижению результата; на этапе исполнения - комментирующая речь, сопровождающая выполнение задания; на обобщающем этапе - словесный отчет о выполненной работе. Взрослому следует не ограничиваться наводящими вопросами, а создавать ситуации, порождающие инициативные высказывания детей. Например, ребенок вынужден обратиться за каким-либо необходимым ему предметом. Затрудняясь сформулировать свою просьбу, он обозначает ее указательным жестом или побудительным словом: «Дай это...» Взрослому нельзя «угадывать», что нужно ребенку. Задавая вспомогательные вопросы, делая вид, что не понял, о чем идет речь, он тем самым «ведет» ребенка к полному высказыванию.

30

Важно приучать ребенка словесно определять выполняемые им действия. Такие вопросы, как «Что ты делаешь сейчас?», «Что ты делал перед этим?», «Что будешь делать после?», помогают ребенку уточнить и закрепить в памяти содержание уже выполненных действий, поддерживать интерес к результату

работы. Последнее особенно существенно, так как известно, что для ребенка с нарушением психического развития затруднительно длительно удерживать в памяти цель работы, а также целостно представлять этапы ее достижения. Немотивированное прекращение трудового процесса, отказ от него чаще всего означают, что ребенок «потерял» цель. Имеет смысл разделять выполнение работы, которая требует значительных волевых усилий со стороны ребенка, на отдельные этапы. Важно, чтобы каждый такой этап имел наглядный для ребенка результат.

Поделка из пластилина «Фрукты на подносе» сложна для одновременного выполнения ребенком-дошкольником. На первом занятии готовится поднос («Потом на этот поднос ты будешь складывать фрукты») - пластилин отщипывается, разминается, скатывается в шарик, расплющивается, ему придается форма подноса. На следующем занятии можно поднос сделать «серебряным», наложив на него тонкую фольгу. Третье занятие посвящено заготовке яблок и апельсинов. Наконец, на четвертом занятии ребенок собирает виноградную кисть и komponует все фрукты на подносе.

Из приведенного примера видно, что, помимо общего плана из четырех пунктов, на весь объем работы нужно обговаривать план (последовательность) работы на каждое отдельное занятие.

Когда последовательность предстоящих действий твердо усвоена, следует четко обозначить, каким должно быть качество планируемого изделия. Только на основе представления о качестве возможно *формирование контроля* как необходимого звена плодотворной деятельности. Формирование контроля происходит при соблюдении следующих условий:

1. Требования к качеству выполняемого изделия (поделки) предъявляются перед началом практической работы. Эти требования должны быть понятны ребенку, конкретны и немногочисленны. Указания типа «Игрушка должна быть красивой» или «Работай аккуратно» не являются инструкцией к действию. Нужно раскрыть, что именно является признаком качества: «Ножки стульчика не могут быть разной длины»; «Не допускай, чтобы клей выступал из-под деталей, которые ты наклеиваешь» и т.п.

2. В процессе знакомства с планом ребенок усваивает, что выполнение любого изделия происходит поэтапно. Необходимо учить его контролировать качество выполнения поделки при завершении каждого этапа. Опорой для формирования такого умения служит инструкционная карта, которая в начале обучения должна быть предметной. Каждый элемент инструкционной карты - эталон качества соответствующего этапа работы. Такой текущий контроль эффективнее итогового, так как обнаруженные в ходе работы ошибки можно исправить достаточно легко, а конечный брак, как правило, неустраним - работу приходится переделывать заново.

3. Осуществлению контрольных операций нужно специально учить. Ребенок не только должен знать требования к качеству, но и владеть теми способами, которыми качество можно проверить. Овладение способами контроля происходит в ходе пошагового обучения. Вначале взрослый сам демонстрирует необходимые приемы, затем просит ребенка произвести операции контроля вместе. Иногда требуется, чтобы взрослый положил свои руки на руки ребенка: так тому легче усвоить рисунок движения. Это сопряженное, совместное выполнение действия. Следующий шаг: ребенок повторяет только что увиденные действия взрослого. Это отраженное выполнение действия. Когда способ исполнения контрольных операций с помощью показа будет усвоен ребенком, можно, наконец, переходить к самостоятельным действиям. Соответствие размеров и форм проверяется накладыванием одной детали на другую, симметричность - перегибанием детали пополам. Используются шаблоны, мерки, линейки.

4. Оценивать качество выполнения поделки следует только по требованиям (параметрам), обозначенным перед началом практической работы. Хорошо, если в процессе обучения изготовлению той или иной поделки эти требования будут наглядно обозначены с помощью рисунка или словесной формулировки.

Если работу выполняют несколько детей, возникает вопрос, нужно ли сравнивать качество их работ. Учитывая неоднородность возможностей детей с нарушениями психофизического развития, выбор лучших (подразумевающий определение худших) работ мало оправдан. Гораздо эффективнее оценивать качество работ, исходя из индивидуального уровня развития каждого ребенка. Важен личный результат.

Каждое занятие должно завершаться обобщающим этапом, на котором происходит осмысление выполненной работы. На этом этапе ребенок рассказывает о том, что он сегодня делал. В этом рассказе должны прозвучать название поделки, ее основные характеристики-

ки. Нужно учить детей упоминать использованные при изготовлении поделки инструменты, материалы, способы обработки. Особая роль отводится связующим словам: «дальше», «затем», «после этого», с помощью которых определяется последовательность проделанных операций. Важно, чтобы ребенок ответил на вопрос, чему он научился сегодня. Полезно спросить о назначении работы, о том, какие трудности встретились при выполнении тех или иных операций. Нужно показать ребенку, в каких случаях он сможет использовать приобретенные знания. Условия естественной коммуникации, основанной на взаимодействии трудовой деятельности и речи, побуждают детей к общению в реальной жизненной ситуации. Приобретаемая таким образом большая свобода общения сглаживает отклонения эмоционально-волевой сферы у ребенка с нарушением психического развития.

* * *

Описанная последовательность обучения ребенка выполнению тех или иных поделок или тех или иных видов работ (технологий) позволяет достичь стойких результатов в виде овладения общими способами действия. Полученные в ходе такого обучения умения (ставить цель, ориентироваться в условиях работы, планировать свои действия, контролировать качество работы) могут быть применены не только в трудовой, но и в любой другой деятельности: учебной, профессиональной и др.

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

Анализ - познавательный процесс, состоящий в разделении объекта на составные части, выявлении его внутреннего строения, состава, определении свойств его отдельных частей, отношений между частями и т.д. А. включен во все акты практического и познавательного взаимодействия человека со средой.

Внимание — направленность психической деятельности на избирательное восприятие каких-либо предметов, явлений, целенаправленное выполнение каких-либо действий. Способность концентрировать и удерживать В. требует волевых усилий и является предпосылкой успешной целенаправленной деятельности. Объем В. определяется количеством разнородных объектов или явлений, которые могут быть охвачены В. в один и тот же отрезок времени. При утомлении, а также при органической неполноценности ЦНС объем В. сужается, страдает также возможность концентрировать его.

Дебильность - умственная отсталость в такой степени, когда ребенок может обучаться по специальным коррекционным образовательным программам во вспомогательной школе, овладевать несложными рабочими профессиями.

Деменция (от лат. *dementia* - безумие, слабоумие) - стойкое ослабление познавательной деятельности, сочетающееся со снижением критичности, ослаблением памяти, обеднением эмоций. О Д. говорят, когда заболевание, приведшее к ней, началось в возрасте старше 2-3 лет. В детском возрасте Д. может возникнуть в результате органических заболеваний мозга при шизофрении, эпилепсии, вследствие воспалительных заболеваний мозга (менингоэнцефалитов), а также вследствие травм мозга (сотрясений и ушибов). Д. носит прогрессирующий характер, т.е. наблюдается медленное прогрессирование болезненного процесса.

Задержка психического развития - выражается в малой целенаправленности умственной деятельности, бедности запаса представлений, недостаточности внимания. В отличие от умственно отсталых детей, дети с ЗПР значительно успешнее используют помощь в решении учебных задач.

Идиотия - самая глубокая степень умственной отсталости. Детям, страдающим И., недоступно осмысление окружающего мира, речь развивается крайне медленно или не развивается вообще. Для таких детей характерно нарушение моторики, координации движений, ориентировки в пространстве. Часто тяжесть нарушений такова,

34

что дети ведут лежачий образ жизни. У детей, страдающих И., крайне трудно формируются элементарные навыки самообслуживания.

Иллюзии - искаженное восприятие реальных предметов и явлений.

Имбецильность - умственная отсталость в такой степени, когда ребенок может овладевать речью и усваивать несложные навыки самообслуживания и обслуживающего труда. У детей с И.

наблюдаются глубокие дефекты восприятия, памяти, мышления, коммуникативной функции речи, моторики и эмоционально-волевой сферы. Определенная часть детей с И. может овладеть простейшими навыками чтения, письма, счета. После специального обучения они могут работать в специально организованных мастерских.

Личность - целостная психологическая структура, к свойствам которой относят характер, темперамент, способности, мотивы человека. Человек, достигший полного развития Л., приобретает способность ставить перед собой жизненно важные цели и достигать их. У такого человека вырабатываются собственные взгляды и отношения, моральные требования и оценки, которые делают его относительно устойчивым и независимым от воздействий среды.

Мышление - познавательная деятельность человека. Развитие М. ребенка происходит в ходе его предметной деятельности и общения, освоения общественного опыта. В развитии М. определяющую роль играет целенаправленное обучение и воспитание взрослым.

Мотив - то, что побуждает и направляет деятельность человека.

Олигофрения (от греч. Oligos - малый, phren - ум) - особая форма психического недоразвития, возникающая вследствие разных причин: патологической наследственности, хромосомных искажений, органического поражения центральной нервной системы во внутриутробном периоде или на самых ранних этапах развития (до 2-3-летнего возраста). При О. органическая недостаточность мозга носит непрогредиентный (непрогрессирующий) характер.

Ориентировочная деятельность - активное обследование окружающих предметов и ситуаций в целях получения информации, необходимой для освоения нового и планирования своего поведения.

Память - обеспечивает накопление, сохранение и воспроизведение впечатлений об окружающем; является основой приобретения знаний, умений и их дальнейшего использования.

Познавательная активность - целенаправленный поиск информации, совершенствование навыков добывания и использования знаний. П.а. предполагает самостоятельность в постановке цели,

настойчивость в решении задач, высокую степень заинтересованности, устойчивость внимания. Хотя уровень П.а. является врожденным свойством, для ее развития необходимо общение ребенка с окружающими людьми.

Умственная отсталость - стойкое нарушение познавательной деятельности, возникшее в результате органического поражения головного мозга. Понятие У. о. включает в себя такие формы нарушений, как *олигофрения* и *деменция*. У. о., в зависимости от выраженности нарушений традиционно подразделяется на степени *дебильности*, *имбецильности*, *идиотии*. У. о. следует отличать от *задержки психического развития*, при которой отставание в умственном развитии имеет иную природу.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Аутичный ребенок - проблемы в быту: Метод, рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков. -М., 1998.
2. Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. - М., 1974.
3. Гончарова Е.Л. Программа целенаправленного формирования читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха // Дефектология. - 1996. - № 5.
4. Гончарова Е.Л. Формирование базовых компонентов читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха // Дефектология. -1995. - № 4.
5. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. - М., 1969.
6. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Под ред. Е.А. Стребелевой. -М., 1998.
7. Дети с особенностями развития в России: Итоги и перспективы / Под ред. А.М. Щербаковой. -М., 1998.
8. Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л.П. Носковой. -М., 1993.
9. Если ваш ребенок не такой, как другие...: Кн. для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья / Под ред. О.И. Волжиной.-М., 1997.
10. Зеньковский В.В. Психология детства. - М., 1995.
11. Иващенко Г.М, Ким Е.Н., Мухина МБ. Клуб «Контакты-1» - семья - дети: Из опыта социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями. — М., 1998.
12. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. - М., 1993.

13. *Лебединский В.В.* Нарушения психического развития у детей. - М., 1985.
14. *Леонгард Э.И.* Развитие речи детей с нарушениями слуха в семье. - М., 1985.
15. *Маллер А.Р.* Ребенок с ограниченными возможностями: Кн. для родителей. - М., 1996.
16. Не дай цветку сломаться: Из опыта работы Реабилитационного центра. - М., 1997.

17. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программы, метод, рекомендации / Науч. рук. И.М. Бгажнокова. - Псков, 1999.
18. Обучение и развитие детей и подростков с глубокими умственными и множественными нарушениями: Из опыта работы Псковского лечебно-педагогического центра / Под ред. А.М. Царева. - Псков, 1999.
19. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Дети без семьи. - М., 1990.
20. *Рождественская М.В.* Будьте внимательны к детям. - Киев, 1984.
21. *Филмс К.* Мама, почему у меня синдром Дауна? / Пер. с англ. - М., 1998.