

## Методические рекомендации

### **Психолого – педагогическое сопровождение детей–инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья**

Рекомендации содержат описание основных нарушений у детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Данные рекомендации адресованы педагогам, работающим с детьми данных категорий и всем интересующимся вопросами специальной педагогики и психологии.

### **Раздел 2. Рекомендации для педагогов, работающих с детьми–инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья.**

- 1) с нарушениями слуха;**66**
- 2) с нарушениями зрения;**67**
- 3) с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (ОДА);**71**
- 4) с задержкой психического развития (ЗПР);**73**
- 5) с интеллектуальной недостаточностью;**77**
- 6) с аутизмом (РДА);**78**

#### ***1) Дети и подростки с нарушениями слуха;***

Для успешного обучения ребенка с нарушением слуха, в общеобразовательном учреждении необходимо учитывать, во-первых, психологическую и физиологическую готовность к обучению. Во-вторых, в образовательном учреждении необходимо создать безбарьерную среду для лиц с нарушением слуха («Бегущая строка» (на этажах), световая индикация начала и окончания урока, FM-системы для индивидуальной и групповой работы); в-третьих, процесс обучения должен сопровождаться специалистами (сурдопедагогом, логопедом, психологом). И, наконец, нельзя забывать о том, что необходимо обеспечить комплексно сопровождение всех участников образовательного процесса.

Общей проблемой для всех детей с нарушенным слухом является быстрый темп речи педагогов, практическая невозможность быстро

воспринимать предлагаемый материал, одновременно слушать и выполнять какие-либо инструкции педагогов.

Старайтесь делать небольшие паузы (3-4 мин) после объяснения какого-либо вопроса, чтобы ребенок мог понять воспринятое.

Не бойтесь два - три раза повторить основные положения предлагаемого материала. Используйте как можно шире иллюстративный материал.

Нередко ошибочные ответы или затруднения в ответах детей вызваны непониманием инструкции, непривычной формулировкой вопроса, незнанием требований педагога. Следует обязательно проверить, как понято задание. Время, затраченное на проверку понимания инструкции или требования, окупается с лихвой при выполнении работы или ответе.

Не задавайте вопросов "Понял?", "Понятно?" Не верьте односложным ответам школьников "Да" и "Нет". Потребуйте раскрыть, что значит "Да", что скрывается за "Нет".

Попросите повторить инструкцию полностью или фрагментарно. Задавая вопрос, обязательно требуйте его повторения вслух.

Во время Вашего монолога следите за тем, насколько Ваш ученик Вас понимает. Время от времени просите повторить Ваши слова.

Всегда располагайтесь лицом к источнику света. Прежде чем начать говорить что-либо, надо привлечь к своему лицу зрительное внимание человека с нарушенным слухом, дождаться или добиться, чтобы он на Вас посмотрел.

Всегда сами смотрите в лицо ребенку с нарушенным слухом при разговоре с ним, не только во время Вашего высказывания, но и когда слушаете его. Сразу повторяйте вслух его слова, как эхо, особенно если он задает вопрос.

Стройте фразу так, чтобы в ней был естественный порядок слов, чтобы начиналась фраза с заведомо воспринимаемых ("видимых") слов, ответ на вопрос ребенка начинайте или с двух-трех слов, содержащихся в вопросе, или с повторения вслух вопроса.

Во время говорения старайтесь не кивать головой, не размахивать руками (не жестикулировать), не прикрывать рот, не поворачиваться спиной к ученику или к классу.

Ваша реакция на какую-либо ситуацию или реплику со стороны должна быть понятна или немедленно объяснена глухому человеку.

Будьте к собеседнику доброжелательным, не показывайте своего недовольства или раздражения, вызванного непониманием вашей речи.

Овладевайте способами оперативной помощи ему во время беседы или урока:

- повторить фразу в более медленном темпе с тем же порядком слов;
- переставить слова во фразе;
- заменить то или иное слово без изменения смысла фразы;
- написать ключевое или непонимаемое слово;
- написать всю фразу.

## ***2) Дети и подростки с нарушениями зрения;***

Общение рассматривается как один из компонентов специального образования, непременный элемент всестороннего развития, компенсации нарушенных функций детей с ограниченными возможностями. В зависимости от характера и степени нарушений используются те или иные способы общения с детьми с недостаточностью зрения.

Педагогу, родителям и окружающим ребенка людям следует знать, что диапазон остроты зрения незрячих детей колеблется от тотальной слепоты до форменного зрения. Дети с остаточным зрением вполне могут самостоятельно ориентироваться в малом пространстве, воспринимать предметы и действия зрительно или зрительно- слуховым способом, а totally незрячие нуждаются в помощи со стороны взрослого. В таких случаях необходимо вовремя предупредить ребенка об опасности (препятствия, низкие деревья, ветки деревьев, узкий проход, яма, открытый люк и т. д.), лучшим предупреждением об опасности является слово.

Ребенку с нарушенным зрением нельзя давать понять, что он зависит от вас. Общение с ним на равных, но вместе с тем оказание ему необходимой практической помощи приведет к образованию системы связей речевой и практической деятельности. Проявления лишнего любопытства по поводу его зрения, а также сентиментального сочувствия может снизить интерес общения с вами.

Не следует акцентировать внимание на его физическом недостатке или на стереотипных (навязчивых) движениях, а при их наличии переключите внимание ученика на другую деятельность Толерантность (терпимость) по отношению к детям с «особыми нуждами» является непременным качеством педагога.

Важное воздействие на развитие ребенка оказывает успешность его отношений со взрослыми и сверстниками.

### *Коррекция и профилактика нарушений зрения*

Люди с нарушенным зрением задумываются над тем, как сохранить остаточное зрение. В настоящее время существует много сберегающих технологий (Аветисов Э.С., Корбет М.Д., Демирчоглян Г.Г. и др.), которые имеют сходные и различные методики. Мы же приводим некоторые из них, имеющие коррекционную и профилактическую направленность и позволяющие учитывать следующие аспекты: охрана остаточного зрения; особенности индивидуального развития ребенка; щадящий режим зрительной нагрузки; рациональное чередование физической нагрузки и отдыха, специальных упражнений для глаз в течение урока; использование специальных методов и приемов в обучении двигательным действиям; система требований, которые предъявляются к ребенку на данном этапе его жизни.

Для улучшения аккомодационной способности глаза при близорукости часто используется упражнение «метка», которое можно проводить как в школе, так и в домашних условиях. Для выполнения этого упражнения на стекле на уровне глаз наносится метка диаметром 3—5 мм. Ребенок

становится на расстоянии 30—35 см от оконного стекла и намечает вдали за окном какой-либо предмет, находящийся на линии, проходящей через метку на стекле. Зафиксировав взгляд на этом предмете, переводит затем его на метку на стекле, потом снова на предмет. Так повторяется несколько раз. Упражнение проводят два раза в день.

Хорошим средством для развития глазодвигательной функции является сбор фишек определенного цвета (например, желтого), предварительно разбросанных по столу. Для контроля фиксируется время выполнения задания.

Полезно моргание через каждые 5 мин., моргание — естественный способ «смазки» и очищения поверхности глаз. Оно способствует также расслаблению лицевых и лобных мышц (следует моргать без усилий, двигаться должны только веки, брови находятся в расслабленном состоянии).

Напряженное состояние глаз отнимает 90% психической энергии человека. При интенсивной зрительной работе глазные мышцы напрягаются, выводя глаза из правильной центровки, и вслед за этим могут возникнуть головные боли. Поэтому следует чаще использовать упражнения на релаксацию, вспоминая при этом какие-нибудь приятные моменты, спокойную музыку (например, «Лунная соната» Л. Бетховена, «Олимпийская сказка» А. Пахмутовой и др.). При расслаблении боль и напряжение снижаются, нормализуется дыхание, столь важное для зрения.

Есть и чисто психологические способы стимуляции зрения: запахи елки, мандарина и ванилина благоприятно действуют на снятие психического напряжения. При обучении детей с нарушенным зрением можно использовать мяч с запахом ванилина, внутри которого находятся цветные шарики.

Для формирования эталонов цвета, рекомендуется использовать набор прямоугольников размером 20 x 40 мм, состоящий из четырех максимально насыщенных цветов (красного, зеленого, синего и желтого); набор, состоящий из семи насыщенных цветов (красного, оранжевого, желтого, зеленого,

голубого, синего, фиолетового). Этими рекомендациями могут воспользоваться учителя массовых школ в коррекционных занятиях с детьми, имеющими нарушения зрения. Данная методика направлена на улучшение цветоразличимости и формирование целостных образов.

Тренировка глаз всегда была и остается актуальной. Своевременная профилактика снижает потерю зрения.

Для сохранения и улучшения зрения рекомендуется выработать следующие навыки:

- моргать непрерывно, доведя это движение до автоматизма;
- дышать легко и непрерывно;
- смотреть на ближние и удаленные объекты, скоординировав деятельность психики и глаза;
- возбуждать в себе интерес — во время рассматривания объекта путешествовать по нему;
- воспринимать увиденное без усилия;
- часто закрывать глаза, чтобы давать им отдых.

*Рекомендации для педагогов по профилактике и преодолению трудностей в обучении ребенка с нарушением зрения*

1. Ознакомиться с заключением врача-офтальмолога о состоянии зрения школьника, испытывающего трудности в обучении. Далеко не всем детям рекомендуются очки для постоянного ношения, а некоторые дети, испытывая чувство стеснения, не надевают их в окружении сверстников.

2. Рабочее место ребенка с нарушением зрения располагается в центре класса, на первой-второй парте. Лучше, если оно будет оснащено дополнительным освещением.

3. Педагогу, работающему с таким ребенком, рекомендуется не стоять в помещении против света, на фоне окна.

4. В одежде педагогу рекомендуется использовать яркие цвета, которые лучше воспринимаются ребенком, имеющим зрительные нарушения.

5. В связи с тем, что темп работы детей со зрительными нарушениями замедлен, следует давать больше времени для выполнения заданий (особенно письменных). Некоторые нарушения зрения осложняют выработку навыка красивого письма, поэтому следует снизить требования к почерку ребенка. Школьному педагогу-психологу рекомендуются занятия с таким ребенком, направленные на развитие навыков письма и черчения по трафарету, навыков штриховки, ориентировки в микропространстве (на листе бумаги), развитие зрительного восприятия, внимания, памяти.

6. Рекомендуется смена видов деятельности с использованием упражнений для снятия зрительного утомления (зрительная гимнастика), включение в учебно-воспитательный процесс динамических пауз, которые являются своеобразным отдыхом для глаз.

7. Педагог должен говорить более медленно, ставить вопросы четко, кратко, конкретно, чтобы дети могли осознать их, вдуматься в содержание. Не следует торопить их с ответом, дать 1-2 мин на обдумывание.

8. При проведении занятий с детьми, имеющими нарушение зрения, создаются условия для лучшего зрительного восприятия объекта, различия его цвета, формы, размещения на фоне других объектов, удаленности.

9. Материал должен быть крупный, хорошо видимый по цвету, контуру, силуэту, должен соответствовать естественным размерам, т.е. машина должна быть меньше дома, помидор - меньше кочана капусты и т. п.

10. Размещать объекты на доске нужно так, чтобы они не сливались в единую линию, пятно, а хорошо выделялись по отдельности.

11. При знакомстве с объектом рекомендуется снижать темп ведения занятия, так как детям с нарушением зрения требуется более длительное, чем нормально видящим Детям, время для зрительного восприятия, осмысления задачи, повторного рассматривания.

12. Следует чаще использовать указки для прослеживания объекта в полном объеме (обводят его контур, часть), использовать дополнительный

материал: контур, силуэт, рисунок, мелкие картинки, игрушки, индивидуальные картинки для детей с низкой остротой зрения.

13. Поскольку у детей с нарушением зрения преобладает последовательный способ зрительного восприятия, то время на экспозицию предлагаемого материала увеличивается минимум в два раза (по сравнению с нормой).

14. При предъявлении материала, связанного с его осязательным обследованием, время также увеличивается в 2-3 раза по сравнению с выполнением задания на основе зрения.

15. Трудности координации движения, несогласованность движений руки и глаза при нарушениях зрения замедляют темп выполнения заданий, связанных с предметно-практической деятельностью, поэтому при выполнении графических заданий должна оцениваться не точность, а правильность выполнения задания.

16. Нужно давать ребенку, имеющему зрительные нарушения, возможность подходить к классной доске и рассматривать представленный на ней материал.

### ***3) Дети и подростки с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (ОДА);***

Педагогу важно знать и учитывать, что все дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата нуждаются в особых условиях жизни и обучения. Наше воздействие на ребенка, имеющего отклонения в развитии, должно способствовать достижению двух целей:

1) *Ребенок должен чувствовать себя комфортно.* Мы всегда должны учитывать состояние ребенка в конкретный момент времени. Важно помнить, что первая наша задача - создать базис, на основе которого ребенок сможет изменяться, почувствует себя лучше и будет готов проявлять самостоятельную активность. Только после этого мы вместе с ним сможем сделать следующий шаг в познании окружающего мира.

2) *Границы возможностей ребенка должны расширяться.* Важно стимулировать все способности ребёнка и добиваться его максимально возможной самостоятельной активности, даже если она недостаточна.

Первая глобальная задача специалистов состоит в разработке оптимального индивидуального плана обучения ребенка; следует обсудить все варианты с родителями и вместе с ними решить, какая именно форма образования наилучшим образом соответствует потребностям ребенка на каждой стадии его школьной жизни. Несомненно, во внимание принимаются и местные условия, и расстояние до школы, и необходимость пользоваться транспортом, и оборудованные пандусами крыльцо и лестницы в школе и т.д. Еще одна крайне важная деталь - особенности самого ребенка. Темперамент и интеллектуальные способности значат не меньше, чем физические нарушения. Например, у двоих детей с церебральным параличом средней тяжести могут быть совершенно разные потребности. Один из них - открытый, легко сходится с другими детьми, любые соревнования с товарищами его только вдохновляют. Он вполне может посещать обычную школу и нуждается лишь в психолого-педагогической поддержке. Другой, обладая теми же физическими нарушениями, плохо переносит шум, возбужденную и суетливую обстановку. Ему лучше учиться в маленьком коллективе, где царит покой и где его будут постоянно поощрять к действиям.

Важно отметить несколько практико-ориентированных рекомендаций для педагогов, которые они должны соблюдать при работе с детьми с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата:

1) Так как у данной категории детей при сохранным интеллекте идёт «диссоциативное» развитие психики (т.е. отмечается неравномерность развития, когда какие-либо знания и умения ребенка могут быть развиты больше, чем должно быть в его возрасте, и при этом другие

знания и умения недостаточно сформированы), перед началом обучения необходимо изучить клинико-психологический статус ребёнка.

2) У детей с ДЦП отмечается сенсорная сверхчувствительность. Малейшее сенсорное возбуждение, если оно внезапно, может вызвать резкое усиление спазма, поэтому: следует избегать резких внешних воздействий; педагог должен приближаться к ребёнку со стороны лица, а если это невозможно, нужно словесно обозначить свои действия; нельзя сажать детей с ДЦП спиной к двери и лицом к окну. Дверь и окно должны быть сбоку.

3) Необходимо обращать внимание на состояние эмоционально-волевой сферы ребенка и учитывать его во время занятий (детям с церебральным параличом свойственна повышенная тревожность, ранимость, обидчивость; например, гиперкинезы и спастика могут усиливаться от громкого голоса, резкого звука и даже при затруднении в выполнении задания).

4) На занятиях необходимо соблюдение двигательного режима, обязательный перерыв на физкультминутку.

5) В каждое занятие желательно включать упражнение на пространственную и временную ориентацию (например, положи ручку справа от тетради; найди сегодняшнюю дату на календаре и т.д.).

6) Для детей с усиленным слюнотечением (саливацией) требуется контролирующая помощь со стороны учителя с напоминанием проглотить слюну для формирования у ребенка устойчивой привычки - контроля за слюнотечением.

7) Для детей, имеющих тяжелые нарушения моторики рук(практически всегда они связаны с тяжелым нарушением речи), необходим индивидуальный подбор заданий в тестовой форме, позволяющий ребенку не давать развернутый речевой ответ.

8) На занятии требуется особый речевой режим: четкая, разборчивая речь без резкого повышения голоса, необходимое число повторений, подчеркнутое артикулирование.

9) Так как темп деятельности у детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата замедленный, следует увеличить время, отведённое на выполнение заданий, и категорически исключить задания на время.

10) Ребёнку с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата необходима сопровождающая помощь дефектолога, специального психолога и логопеда.

11) По возможности в школе необходимо создать специальную коррекционную предметно-развивающую среду в соответствии с ведущими линиями развития ребенка.

Дифференцированный и индивидуальный подход, а также создание благоприятных условий обучения, учитывающих индивидуальные типологические и специфические особенности детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, поможет ребёнку лучше усваивать программу.

#### **4) Дети и подростки с задержкой психического развития (ЗПР);**

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

Основной задачей в обучении рассматриваемой категории детей является

создание условий для успешной учебной и внеклассной деятельности как средств коррекции их личности, формирования положительных

устремлений и мотиваций поведения, обогащения новым положительным опытом отношений с окружающим миром.

К условиям, способствующим ломке отрицательных стереотипов поведения трудных в обучении и воспитании учащихся, Е. М. Мастьюковой с соавторами отнесены следующие:

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

Для успешного усвоения учебного материала детьми с ЗПР необходима работа по нормализации их познавательной деятельности, которая осуществляется на уроках по любому предмету.

Педагог не может удовлетвориться правильным ответом одного-двух учеников; он обязан убедиться в том, что все ученики поняли материал, и только после этого переходить к новому. В случаях, когда по своему психическому состоянию ученик не в силах работать на данном уроке, материал объясняют ему на индивидуальных занятиях.

Обязательным условием занятия является четкое обобщение каждого его этапа(проверка выполнения задания, объяснение нового, закрепление материала и т.д.).

Новый учебный материал также следует объяснять по частям. Вопросы должны быть сформулированы четко и ясно; необходимо уделять большоевнимание работе по предупреждению ошибок: возникшие ошибки не простоисправлять, а обязательно разбирать совместно.

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

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

Каждого следует стараться выслушать до конца; необходимо включать предметно-практические действия, цель которых - подготовить детей к усвоению или закреплению теоретического материала.

Для предупреждения быстрой утомляемости или снятия ее целесообразно переключать детей с одного вида деятельности на другой, разнообразить виды занятий. Интерес к занятиям и хороший эмоциональный настрой учащихся поддерживают использованием красочного дидактического материала, введением в занятия игровых моментов.

Исключительно важное значение имеют мягкий доброжелательный тон педагога, внимание к ребенку, поощрение его малейших успехов. Темп занятия должен соответствовать возможностям ученика.

Следует уделять внимание обучению действию по словесному образцу, которое нужно начинать с объяснения основной функции образца, а затем - с помощью его вычленения из текста. Для того чтобы научить детей умению видеть (находить) образец в данном тексте, им нужно указать на то, что в разных упражнениях образец может иметь разное местонахождение, может быть разных типов, но независимо от этого его функция всегда одна и та же: как нужно выполнять.

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

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

Особенно важно учить планировать свою деятельность при выполнении упражнений, задач с несколькими заданиями. На первых порах это достигается путем ответов учащихся на поставленные вопросы. Ученик должен научиться вычленять отдельные этапы будущей деятельности, а для этого надо чаще пользоваться такими словами, как «сначала», «потом». Умение дать отчет о выполненной работе и рассказать о предстоящей способствует преодолению нерешительности, растерянности, укрепляет веру в собственные возможности. На основе широкого привлечения речи педагог добивается понимания учащимися смысла выполняемой деятельности, осознания правильности (или ошибочности) произведенных действий, адекватной оценки результата работы в соответствии с требованиями.

Значительное время необходимо отводить на обучение учащихся выполнять инструкцию с несколькими заданиями. У детей с ЗПР может иметь место утеря одного из звеньев инструкции, поэтому надо приучать их внимательно слушать инструкцию, пытаться представить ее себе и запомнить, что следует делать.

Одним из важнейших направлений учебно-воспитательного процесса является формирование у воспитанников навыков самостоятельной работы, умения организовывать, планировать свою деятельность, осуществлять самоконтроль.

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

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

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

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

Необходимо организовать деятельность таким образом, чтобы были доступны все компоненты самостоятельной деятельности: осмысление цели, планирование своей деятельности, самоконтроль, сопоставление конечного результата работы с заданной целью, использование справочного материала учебника. Степень самостоятельности ученика, как правило, соответствует его учебным возможностям и постепенно возрастает. Каждому ученику

предоставляется возможность широкого использования справочного материала, словарей, памяток, схем. Только при соблюдении всех этих условий самостоятельная работа становится средством развития познавательной активности учащихся.

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

##### **5) Дети и подростки с интеллектуальной недостаточностью;**

Излагаемый материал должен быть научным, достоверным, доступным, должен быть связан с жизнью и опираться на прошлый опыт детей.

На каждом занятии должны осуществляться индивидуально-дифференцированный подход, межпредметные связи.

Важно строго соблюдать охранительный режим:

- проведение физминуток (начальная школа – 2 физминутки, старшая школа – 1 физминутка);
- соответствие мебели возрасту;
- соответствие учебной нагрузки возрасту;
- соблюдение санитарно-гигиенических требований.

Замедленность темпа обучения, что соответствует замедленности протекания психических процессов;

Осуществление повторности при обучении на всех этапах и звеньях занятия;

Максимальная опора на чувственный опыт, что обусловлено конкретностью мышления ребенка;

Максимальная опора на практическую деятельность и опыт ученика, с опорой на более развитые способности ребенка;

Осуществление дифференцированного руководства учебной деятельностью, предусматривающего проектирование, направление и регулирование, а вместе с тем и исправление действий членением целостной деятельности на отдельные части, операции и др.

Оптимальные условия для организации деятельности на занятии заключаются в следующем:

- рациональная дозировка содержания учебного материала;
- выбор цели и средств ее достижения;
- регулирование действий;
- побуждение к деятельности на занятии;
- развитие интереса к занятию;
- чередование труда и отдыха.

Организовывать учебную деятельность приходится из-за невозможности умственно отсталыми детьми постоянно мобилизовывать свои усилия на решение познавательных задач. Поэтому приходится использовать приемы расчленения познавательности на мелкие доли, а всю учебную деятельность - на мелкие порции. В роли средств информации выступает слово, наглядность, практические действия.

Важное коррекционное значение учебного процесса состоит в выявлении и учете нереализованных познавательных возможностей. Из-за неравномерной деятельности на уроке огромное значение для педагога имеет знание фаз работоспособности. У умственно отсталого ребенка слишком растянута фаза пониженной работоспособности, а фаза повышенной сильно сокращена. Фаза вторичного снижения работоспособности наступает преждевременно.

Для лучшего восприятия объекта изучения используют муляжи или объемные пособия. При их самостоятельном изготовлении они имеют

большую дидактическую пользу из-за осознанности интереса к восприятию (модели из песка, глины, пластилина, гербарии).

Наиболее доступно наблюдение натуральных предметов или явлений. При наблюдении восприятием умственно отсталых детей нужно управлять: сравнивать один объект с другим, знакомиться с ним, разбивать задачу наблюдения на части. Наблюдение используется для перевода познания с уровня представлений на уровень понятий. При наблюдении на уроках картинки или иллюстрации используются как опора для понимания общей мысли. Упражнение - это повторение действий в целях выработки умения и навыков. Если качество упражнения улучшается, то умственно отсталые дети приобретают умения, если в упражнении появился автоматизм - это означает сформированность навыков. Для формирования умений и навыков при использовании упражнений нужно использовать:

- осознанность действия;
- систематичность;
- разнообразие;
- повторяемость;
- расположение упражнений во времени в нужном порядке.

Основной источник познания – деятельность. Практические и лабораторные работы часто связаны с программирующими методами работы. Практические методы как вид деятельности умственно отсталых детей используется на всех этапах обучения. Это заключается и в выполнении рисунков, схем, диаграмм, обведение контуров материков и т.д.

#### **6) Дети и подростки с аутизмом (РДА);**

Аутизм, как это видно из названия синдрома, проявляется в «уходе в себя», в свой внутренний мир, наполненность и характер содержания которого зависят от уровня интеллектуального развития, возраста ребенка, особенностей течения заболевания. В вопросе об этиологии раннего детского аутизма единства мнений нет.

Дизонтогенез аутичного ребенка, представляющий собой сложную комбинацию первичных и вторичных дефектов, требует особых приемов их преодоления.

Существенной трудностью организации целенаправленного поведения является быстрая пресыщаемость: предметы, вызывавшие вначале интерес, очень быстро, иногда через несколько секунд, не только перестают интересовать, но и вызывают отрицательные эмоции.

Такую же двойственную природу имеют и агрессивные проявления этих детей. Они могут возникать как результат страхов, негативного отношения к окружающему. В то же время агрессивные реакции могут представлять собой примитивную попытку контакта с окружающим, т.е. быть следствием отсутствия у больного ребенка готовых форм взаимодействия. Таким образом, агрессивные явления неоднозначны, и если в одних случаях их нужно корректировать, то в других они являются необходимым этапом адаптации к окружающему.

В процессе развития целенаправленных форм поведения большую роль играет выработка у аутичного ребенка разнообразных стереотипов поведения. Использование уже имеющихся стереотипов, обогащение и наполнение их смыслом облегчают возможность взаимодействия ребенка с окружающими и создают благоприятные предпосылки для развития его спонтанной активности. Ее появление в свою очередь создает возможности для формирования сложных двигательных навыков, снятия речевых трудностей, способствует направленному развитию речи, создает предпосылки для пропедевтики школьного обучения.

Успех социальной адаптации аутичного ребенка связан с возможностью координации действий родителей, врача, психолога и педагога. В связи с этим необходимо рассмотреть, как строится взаимодействие между специалистами и как они сотрудничают с семьей аутичного ребенка.

Педагог ставит перед психологом конкретные задачи по коррекции поведения ребенка.

Психолог может участвовать и в самих педагогических занятиях – в особой роли партнера по обучению. В этой роли психолог демонстрирует ребенку наглядные формы правильного поведения. В случае интеллектуальных трудностей ребенка для поддержания его уверенности в себе психолог может выступить и в роли соученика, «не понимающего задания». В этих случаях ребенок охотно начинает объяснять психологу решение задачи, тем самым уясняя суть вопроса и себе. Происходит как эмоциональная, так и интеллектуальная активация ребенка.

Психолог, в свою очередь, использует достижения педагога для обогащения содержания собственных занятий и форм контакта с ребенком.

Установление взаимопонимания и тесного контакта с родителями является необходимым условием психолого-педагогической коррекции. Во-первых, это психотерапия родителей, большей частью находящихся в хронически угнетенном настроении в связи с психической неполнотой ребенка. Во-вторых, психолог, обсуждая трудности поведения ребенка, может подсказать родителям, как избежать конфликтов. Профилактика таких болезненных и для ребенка, и для родителей ситуаций, создание определенного щадящего и в то же время эмоционально-тонизирующего, организующего ребенка режима, позволяют уменьшить его аутистические тенденции, сделать его податливым педагогическим воздействиям в семье.

Итак, основные направления психокоррекционной работы с аутичными детьми определяются спецификой данного синдрома и заключаются в следующем:

- § ориентации аутичного ребенка вовне;
- § обучение его простым навыкам контакта;
- § обучение ребенка более сложным формам поведения;
- § развитие самосознания и личности аутичного ребенка.

§ В связи с легкой возбудимостью ребенка, импульсивностью, хаотичностью его деятельности необходимы специальные мероприятия по обеспечению безопасности детей в процессе занятий.

§ Занятия должны проходить в специально оборудованном зале, где обязательно должно быть мягкое освещение, палас или ковер на полу. В зале не должно быть острых и тяжелых предметов.

§ Необходима строгая организация режима в группе. Обязательным является идентичность обстановки занятий и постоянство состава группы, так как аутичные дети трудно приспосабливаются к новой обстановке и новым людям.

§ Необходимо создание индивидуальных психокоррекционных программ для каждого ребенка.

§ Необходимо активное привлечение родителей к психокоррекционному процессу.

Наблюдение за ребенком с РДА может дать информацию о его возможностях, как в спонтанном поведении, так и в создаваемых ситуациях взаимодействия, при этом важно ориентироваться на следующие параметры:

- более приемлемая для ребенка дистанция общения;
- излюбленные занятия в условиях, когда предоставлен сам себе;
- способы обследования окружающих предметов;
- наличие каких-либо стереотипов бытовых навыков;
- используется ли речь и в каких целях;
- поведение в ситуациях дискомфорта, страха;
- отношение ребенка к включению взрослого в его занятия.

Выяснив для себя все эти моменты, можно приступать к организации среды, в которой «включение» аутичного ребенка будет максимальным.

*1) Создание положительного эмоционального контакта с учителем и учащимися*

Личное отношение к ученику с аутизмом первостепенно в общении, т.к. эти дети не воспринимают фронтальную инструкцию для всего класса.

Обязательно дополнительное повторение задания для этого ученика, обращаясь непосредственно именно к нему. Иногда достаточно улыбки, кивка головы или, наоборот, какого-то условного знака, обговоренного с ребенком заранее.

В конце урока обязательно говорить о том, что ребенок «хорошо позанимался» и "выполнил задание", «сделал....», что он вел себя как "хороший, умный ученик. Этим мы добиваемся постепенного освоения ребенком роли ученика. Однако следует знать, что похвала является не очень надежным регулятором поведения такого ребенка.

Неформальные контакты на перемене тоже должны быть организованы. Для такого ребенка очень важно иметь возможность быть рядом с доброжелательными сверстниками, но это не означает немедленного включения ребенка в деятельность детей. Это может дать диаметрально противоположный результат, поэтому выстраивать общение следует поэтапно - давать возможность ребенку наблюдать за играми детей, слушать их разговоры, пытаться понять их интересы, отношения. Обязательно проговаривать, обсуждать возникающие ситуации - давать развернутый эмоциональный (в допустимых рамках) комментарий, который во много) будет постепенно помогать ребенку понимать и осознавать процессы эмоционального взаимодействия с окружающими к которому он стремится.

## 2) Учет личностных особенностей ребенка

Педагоги и психологи должны помнить о повышенной чувствительности, ранимости, возможно, брезгливости такого ребенка. На уроке труда дети могут отказываться работать с красками, с клеем, для них может быть неприятным посещение столовой и туалета. Если такого рода «трудные впечатления» дозируются и находится адекватная замена неприемлемому, то мы сможем предотвратить возможные срывы проявления страха, возникновение и фиксацию негативизма. В то же время опыт показывает, что все-таки не стоит воспринимать возможные трудности как неизбежные. Нужно быть к ним готовыми и использовать запасной вариант.

Так мы поможем ребенку преодолеть дискомфорт и стать «как все». Часто, он готов сделать в школе, вместе со всеми, то, на что никогда не решался бы дома. Так, например, в детском учреждении обычно преодолевается избирательность ребенка в еде.

Часто страхи и негативизм ребенка связаны с предыдущими неудачами и слишком большим нажимом взрослых в обучении. Он может, например, категорически отказываться брать в руки ручку, переставать слышать и видеть учителя при словах «давай посчитаем» и др. В этом случае напряжение ребенка постепенно уходит, если педагог остается спокоен и предлагает ему адекватную помощь, позволяющую ощутить себя успешным.

При организации урока важно также помнить, что тормозимость, неуверенность ребенка делают для него крайне трудной ситуацию самостоятельного выбора или принятия решения. Необходимость ответить на простой вопрос (что ты хочешь? что будешь делать?) заставляет его испытывать дискомфорт, часто он говорит что-то наугад, чтобы просто выйти из неприятной напряженной ситуации.

Поэтому вопрос самостоятельного выбора при начале обучения учитель должен решать за ребенка сам и постепенно, учитывая особенности ребенка и его интересы, ставить вопрос выбора таким образом, чтобы ребенок выбирал из того, что ему знакомо или нравится.

### 3) Организация учебного времени, использование стереотипов поведения

С помощью зрительно-пространственной организации среды мы сможем не только спровоцировать ребенка на достаточно сложные действия, но и составить из них связную поведенческую цепочку. Основной задачей взрослого при этом становится насыщение всех ее звеньев эмоциональным смыслом, объединение их логикой нашего взаимодействия с ребенком. При обдуманной организации силовые линии среды могут "вести" такой ребенка от одного занятия к другому и определять его действие в конкретном занятии. Так, растворенная в нужный момент дверь и открывающаяся за ней

ковровая дорожка или лесенка и без нашего "понукания" организуют движение ребенка в необходимом направлении; открытое пианино спровоцирует поиграть на нем; доска с вкладышами, которые надо поставить на место, паззлы и другие головоломки смогут, как бы сами определить для ребенка достаточно сложную логику действий.

Вовремя запущенный стереотип поведения поможет при необходимости экстренно справиться с поведенческой проблемой: отвлечь ребенка, сосредоточить его, успокоить; умелая стыковка цепи стереотипов вообще может уберечь ребенка от аффективных срывов - перевозбуждения, неожиданных импульсивных действий. Включить его в привычные формы поведения поможет начатое действие взрослого, заданный им знакомый ритм, пение, особое обозначающее их слово. Отзываясь на значимую для него часть стереотипа, ребенок с РДА автоматически втягивается в его реализацию. Растворяя тревогу ребенка уменьшаются, если аутичный ребенок четко усвоит свое основное место занятий, он должен делать.

Аутичному ребенку необходима помощь в организации себя во времени. Ему необходимо усвоение особенно четкого и стабильного расписания каждого текущего школьного дня с его конкретным порядком переключения от одного занятия к другому, приходом в школу и уходом домой, порядком этих дней в школьной неделе, ритм рабочих дней и каникул, праздников в течение школьного года.

При планировании занятия аутичного ребенка необходимо помнить о его высокой психической пресыщаемости, легком физическом истощении. Поэтому для него важно организовать индивидуальный адаптированный ритм занятий, возможность своевременного переключения и отдыха. Это можно сделать даже в условиях работы в классе, спланировав для такого ребенка возможность, временно выйти из общего ритма с последующим возвращением к общим занятиям.

При работе место для занятий должно быть организовано так, чтобы ничто не отвлекало аутичного ребенка, чтобы его зрительное поле было

максимально организовано. Поэтому целесообразно, чтобы педагог и ребенок, садясь за учебный стол, оказывались лицом к стене, а не к комнате, заполненной игрушками и пособиями, и не к двери, которую кто-то может приоткрыть и этим помешать занятию. На самом столе должно находиться только то, что понадобится для выполнения одного задания для проведения одного конкретного занятия. Остальные материалы педагог может держать под рукой или на полке или в ящике, но вне зрительного поля ребенка, и ставить их по мере необходимости, а предыдущие убирать.

Дети с РДА должны получить помощь в осознании того, что они любят и не любят, к чему привыкли, что им хочется изменить, что такое хорошо и что такое плохо, чего от них ждут другие люди, где границы их возможностей. Все это они могут усвоить, только подробно проживая, сопереживая все возникающие жизненные ситуации вместе с близкими взрослыми - родителями, педагогами.

•

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полноценное развитие любого ребенка – одна из важнейших задач общества на современном этапе развития – требует поиска наиболее эффективных путей достижения этой цели. Защита прав ребенка на развитие в соответствии с индивидуальными возможностями становится сферой деятельности, в которой тесно переплетаются интересы родителей, медицинских работников, педагогов и психологов.

Утверждение приоритета общечеловеческих ценностей в общественном сознании, прежде всего, связано с новым отношением к людям с проблемами в развитии. Люди, имеющие отклонения в интеллектуальной, физической, психической сферах, рассматриваются как объект особой общественной заботы и помощи, а **отношение к таким детям становится критерием оценки уровня цивилизованности общества**. Оно находит свое выражение, в том числе, в отказе от широкого употребления прямолинейной терминологии, маркирующей ребенка, и в смещении акцентов в характеристике детей с недостатков их развития на фиксацию потребностей в особых условиях и средствах образования.

Одним из первых идею максимальной ориентации в обучении на нормально развивающихся детей обосновал в своих трудах Л.С. Выготский. Ученый утверждал, что задачами воспитания ребенка с нарушениями развития являются осуществление компенсации недостатков путем активизации деятельности сохранных анализаторов и его интеграция в жизнь. Причем компенсацию Л.С. Выготский понимал не в биологическом, а в социальном аспекте, так как считал, что в коррекционно-воспитательном процессе приходится иметь дело не столько с факторами первичного дефекта, сколько с их вторичными наслоениями.

Проблемы формирования новой философии отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности находятся на пересечении различных отраслей научного знания, однако интегрирующая

роль в разработке теории и практики организации системы комплексной помощи и поддержки ребенка принадлежит специальной психологии и коррекционной педагогике.

В нашей стране в области специальной психологии и коррекционной педагогики более 80 лет проводятся фундаментальные и прикладные исследования, направленные на развитие системы психолого-педагогической помощи, социальной адаптации и реабилитации разных категорий детей с нарушениями в развитии.

За эти годы внесен весомый вклад в изучение психики и особых образовательных потребностей детей с интеллектуальным недоразвитием, глухих и слабослышащих; незрячих и слабовидящих; детей с тяжелыми речевыми нарушениями; нарушениями опорно-двигательного аппарата; задержкой психического развития; детей с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы (ранний детский аутизм); детей с комбинированными нарушениями.

Все системы образования призваны решить проблему интеграции в общество человека с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями. Интеграция предполагает включение в социум, т.е. процесс и результат предоставления ребенку прав и реальных возможностей участвовать в различных видах социальной жизни сообщества наравне и вместе с остальными в условиях, компенсирующих ему отставание в развитии, в том числе – интегрированное обучение.

Процесс интеграции лиц, имеющих нарушения, не должен заканчиваться после завершения школьного образования, поэтому в настоящее время назрела необходимость психолого - педагогической помощи и поддержки в период начала самостоятельной жизни.

Изучение теоретических положений об особенностях детей - инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья является основой успешной профессиональной деятельности педагогов в психолого – педагогическом сопровождении.



