

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»**

**ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ДЕФЕКТОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ**

Л. П. Лабезная

**СПЕЦИАЛЬНАЯ МЕТОДИКА
ОЗНАКОМЛЕНИЯ
С ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДОЙ И СОЦИАЛЬНО-
БЫТОВОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ С
ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Учебное пособие

для студентов очной и заочной форм обучения
по направлению подготовки
44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

**Луганск
2024**

УДК 376.016:502/504-053.2–056.3(075.8)

ББК 74.56я73

Л12

Рекомендовано Учебно-методическим советом ФГБОУ ВО «ЛГПУ» в качестве учебного пособия для студентов очной и заочной форм обучения по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (протокол № 6 от 17.01.2024 г.)

Рецензенты:

- Рудь М. В.** – директор Института педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент;
- Чубова И. И.** – заведующий кафедрой дефектологии и психологической коррекции федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук, доцент;
- Козаченко Е. В.** – доцент кафедры психологии и конфликтологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», кандидат психологических наук, доцент.

Лабезная, Л. П.

Л12 **Специальная методика ознакомления с окружающей средой и социально-бытового ориентирования детей с психофизическими нарушениями:** учебное пособие / Л. П. Лабезная; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : ИП Орехов Д.А. ; Книта, 2024. – 108 с.

ISBN 978-5-6051570-4-5 (ИП Орехов Д.А.)

Учебное пособие содержит теоретические сведения о методике ознакомления с окружающей средой и социально-бытового ориентирования детей с психофизическими нарушениями. В пособии раскрыты цели, задачи и особенности ознакомления с окружающим миром, сезонными явлениями в природе, представлениями о времени, социальными явлениями и обучения социально-бытовой ориентировке дошкольников с психофизическими нарушениями. К каждой теме представлен блок контрольных вопросов.

Учебное пособие предназначено для студентов очной и заочной форм обучения по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование.

УДК 376.016:502/504-053.2–056.3(075.8)

ББК 74.56я73

ISBN

© Лабезная Л. П., 2024

© ФГБОУ ВО «ЛГПУ», 2024

© Оформление ИП Орехов Д.А., 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	6
ГЛАВА 1. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ С ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДОЙ И ПРЕДМЕТНЫМ МИРОМ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	10
1.1. Цели и задачи работы по ознакомлению с окружающим миром дошкольников с психофизическими нарушениями	10
1.2. Содержание работы и формы ознакомления с окружающей средой дошкольников с психофизическими нарушениями.....	16
1.3. Ознакомление детей с ограниченными возможностями здоровья с предметным миром.....	21
ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ.....	23
ГЛАВА 2. ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ С СЕЗОННЫМИ ЯВЛЕНИЯМИ В ПРИРОДЕ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ О ВРЕМЕНИ.....	24
2.1. Ознакомление дошкольников с психофизическими нарушениями с сезонными явлениями в природе.....	24
2.2. Формирование представлений о времени у дошкольников с нарушениями психофизического развития....	26
2.3. Контроль владения пространственными представлениями и представлениями о времени у дошкольников с нарушениями психофизического развития.....	29
ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ.....	33
ГЛАВА 3. ОЗНАКОМЛЕНИЕ С СОЦИАЛЬНЫМИ ЯВЛЕНИЯМИ И УМСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ	35

3.1. Особенности ознакомления дошкольников с нарушениями в развитии с социальными явлениями.....	35
3.2. Умственное воспитание, формирование мышления и развитие детей с психофизическими нарушениями в процессе ознакомления с окружающим.....	39
ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ.....	58
ГЛАВА 4. РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ И ЗАПОМИНАНИЯ, ВОСПРИЯТИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДОЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	59
4.1. Развитие внимания и запоминания у дошкольников с психофизическими нарушениями в процессе ознакомления с окружающей средой.....	59
4.2. Развитие восприятия и представлений у дошкольников с психофизическими нарушениями в процессе ознакомления с окружающей средой.....	63
ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ.....	80
ГЛАВА 5. СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ ОРИЕНТИРОВКА И МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	82
5.1. Система работы по социально-бытовой ориентировке с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	82
5.2. Организация и методика работы по формированию навыков самообслуживания у детей с ограниченными возможностями здоровья на первом этапе обучения.....	84
5.3. Организация и методика работы по формированию навыков самообслуживания у детей с ограниченными возможностями здоровья на втором этапе обучения.....	87
ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ.....	91
ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ.....	92

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	96
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	98
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	101

ВВЕДЕНИЕ

Знания об окружающем мире, понимание элементарных отношений и зависимостей предметов и явлений окружающего мира способствует полноценному умственному развитию ребенка. У детей с нормальным психофизическим развитием этот процесс происходит путем стихийного обучения в повседневной жизни. У детей с нарушениями психофизического развития, в силу особенностей структуры дефекта, стихийное накопление знаний и представлений об окружающем мире не становится основой для адекватной ориентировки в окружающем мире и их умственного развития. Поэтому детям дошкольного возраста, имеющим нарушения психофизического развития, в гораздо большей степени необходимо системное накопление знаний об окружающей действительности, которое возможно осуществить только в условиях целенаправленного коррекционного обучения.

Целью освоения учебной дисциплины «Специальная методика ознакомления с окружающей средой и социально-бытового ориентирования детей с психофизическими нарушениями» является формирование у студентов готовности к применению системы методических знаний и практических умений в области ознакомления с окружающей средой и социально-бытовой ориентировки детей с нарушениями психофизического развития.

Задачи освоения учебной дисциплины «Специальная методика ознакомления с окружающей средой и социально-бытового ориентирования детей с психофизическими нарушениями»: сформировать у студентов знания, умения и навыки о специальных методах и приемах, используемых для ознакомления с окружающей средой и социально-бытовой ориентировки детей с психофизическими нарушениями.

Студенты, завершившие изучение дисциплины «Специальная методика ознакомления с окружающей средой и социально-бытового ориентирования детей с психофизическими нарушениями» должны:

знать: специальные методы и приемы, используемые для ознакомления с окружающей средой и социально-бытовой ориентировки детей с психофизическими нарушениями;

уметь: применять специальные методы и технологии для ознакомления с окружающей средой и социально-бытовой ориентировки детей с психофизическими нарушениями;

владеть навыками: использования специальных средств, методов и приемов по ознакомлению с окружающей средой и социально-бытовой ориентировки, с сезонными явлениями в природе и представлениями о времени; методики работы по формированию навыков самообслуживания у детей с психофизическими нарушениями; взаимодействия с детьми с различными по тяжести нарушениями развития в процессе моделируемых ситуаций.

При написании учебного пособия «Специальная методика ознакомления с окружающей средой и социально-бытового ориентирования детей с психофизическими нарушениями» были использованы и проанализированы многолетний опыт и материалы исследований, методические разработки, методические и учебные пособия многих отечественных ученых: А. Л. Венгера, Л. С. Выготского, Е. А. Екжановой, С. Д. Забрамной, А. А. Катаевой, Е. А. Стребелевой, Т. Д. Рихтерман и других.

В пособии изложен теоретический материал к пяти основным блокам курса. Каждая глава пособия посвящена темам, которые изучаются в курсе.

Глава 1. Организация работы по ознакомлению с окружающей средой и предметным миром дошкольников с психофизическими нарушениями. В данной главе рассматриваются цели и задачи работы по ознакомлению с окружающим миром дошкольников с психофизическими нарушениями. Изложены содержание работы и формы ознакомления с окружающей средой и предметным миром дошкольников с нарушениями развития.

Глава 2. Ознакомление дошкольников с психофизическими нарушениями с сезонными явлениями в природе и представлениями о времени. В данной главе описаны особенности ознакомления с сезонными явлениями в природе, формирования представлений о времени у дошкольников с психофизическими нарушениями и проведения контроля за владением

пространственными представлениями и представлениями о времени.

Глава 3. Ознакомление с социальными явлениями и умственное воспитание и развитие в процессе ознакомления с окружающим дошкольников с психофизическими нарушениями. В третьей главе раскрыты особенности ознакомления дошкольников с нарушениями в развитии с социальными явлениями, умственного воспитания и развития в процессе ознакомления с окружающим. Охарактеризован процесс формирования мышления у детей с психофизическими нарушениями.

Глава 4. Развитие внимания и запоминания, восприятия и представлений в процессе ознакомления с окружающей средой дошкольников с психофизическими нарушениями. В четвертой главе рассмотрены особенности развития внимания и запоминания, восприятия и представлений в процессе ознакомления с окружающей средой дошкольников с психофизическими нарушениями.

Глава 5. Социально-бытовая ориентировка и методика работы по формированию навыков самообслуживания у детей с ограниченными возможностями здоровья. В пятой главе рассмотрена система работы по социально-бытовой ориентировке детей с ограниченными возможностями здоровья. Изложена организация и методика работы по формированию навыков самообслуживания у детей с ограниченными возможностями здоровья на первом и втором этапах обучения.

Теоретический материал, контрольные вопросы, вопросы к экзамену представленные в данном издании, разработаны на основе учебного плана подготовки студентов по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, рабочей программы по учебной дисциплине «Специальная методика ознакомления с окружающей средой и социально-бытового ориентирования детей с психофизическими нарушениями» и в соответствии с требованиями федерального образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование.

Учебное пособие содержит теоретический минимум сведений по изучаемой дисциплине, одновременно указывая

направления и способы более глубокого освоения отдельных ее направлений студентом. В процессе изучения дисциплины студентам рекомендуется ознакомиться со списком литературы и ответить на контрольные вопросы к каждой теме.

ГЛАВА 1

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ С ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДОЙ И ПРЕДМЕТНЫМ МИРОМ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

1.1. Цели и задачи работы по ознакомлению с окружающим миром дошкольников с психофизическими нарушениями

Основная проблема ребенка с ограниченными возможностями заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного воспитания. Умственное воспитание дошкольника сводится не только к развитию познавательных процессов: восприятия, представлений, мышления и т.д. Содержание умственного воспитания включает в себя формирование у детей определенного объема знаний, позволяющих им ориентироваться в окружающем мире, понимать элементарные отношения и взаимозависимости. У дошкольника в норме большое значение в умственном развитии имеет спонтанное обучение, которое происходит в повседневной жизни.

У ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ), в частности, с нарушениями интеллектуального развития, стихийное накопление знаний и представлений об окружающем мире не представляется возможным в силу некоторых особенностей развития памяти и мышления. Для детей, имеющих интеллектуальные нарушения, характерно преобладание механической памяти и неумение улавливать причинно-следственные связи. Эти особенности, в свою очередь, значительно влияют на умственное развитие. Поэтому специальное обучение этой категории детей имеет большое значение в накоплении знаний, в систематизации этих знаний, в том, чтобы последовательное накопление знаний способствовало их умственному развитию.

Педагоги и воспитатели передают детям знания об окружающем в процессе всей жизни и деятельности в дошкольном

учреждении. Особую роль в этом процессе играют занятия, наблюдения и специально организованная деятельность детей. Каждый вид занятий и каждый вид деятельности вносят свой, особый вклад в умственное развитие и воспитание ребенка.

Например, занятия по формированию элементарных математических представлений вносят огромный вклад как в систему знаний ребенка об окружающем мире, так и в развитие познавательных процессов – восприятия и мышления [14].

В основе развития математических представлений лежит познание детьми дошкольного возраста количественных и качественных отношений между предметами. Эти отношения могут быть поняты детьми только тогда, когда они научатся сравнивать, сопоставлять между собой предметы и группы предметов (множества) [14].

Сравнение – один из важнейших мыслительных процессов – лежит в основе сопоставления предметов по форме, величине, пространственному расположению и по количеству. Величина, форма, пространственное расположение предметов и их частей являются внешними хорошо воспринимаемыми признаками. Количество же – совсем особый признак, его надо выделить, абстрагировать от других признаков предметов. На протяжении дошкольного возраста дети с нарушением интеллекта должны понять, что количество – совсем особый признак, независимый ни от каких других – ни от формы, ни от величины, ни от цвета предметов, ни от предметного назначения, ни от расположения в пространстве. Количество должно приобрести для детей свое, особое значение [14].

Одним из специальных разделов, обеспечивающих получение дошкольником систематических знаний, является ознакомление с окружающим. Ознакомление с окружающим поэтапно развивает мыслительные процессы детей лишь в том случае, когда они получают не отдельные знания о предмете, а определенную систему знаний, отражающую существенные связи и зависимость той или иной области действительности.

Ознакомление с окружающей действительностью ведется по разным направлениям. Это ознакомление и с неживыми объектами, и с живой природой, и с явлениями общественной жизни. Каждое из этих направлений имеет свои особенности, знакомит детей с

определенным типом свойств, связей и отношений, со специфическими для данной области действительности закономерностями. Но есть и общие задачи, которые решаются на всех этапах по ознакомлению с окружающим.

Ознакомление с окружающими явлениями и объектами природы предполагает опору на существенные свойства и отношения объектов, умение выделять их признаки, что при правильной организации обучения может способствовать формированию процессов мышления ребенка.

Природа – существенная часть той объективной реальности, которая существует вне и помимо нашего сознания. Существование природы в своей первичной основе не зависит от жизни и деятельности человека. Это обстоятельство принципиально отделяет неживую природу от предметов, тоже неживых, но созданных человеком [14].

Предметы, созданные человеком, подчиняются не законам природы, а потребностям человека, служат для его определенной цели. Объекты же неживой природы, хотя и могут быть использованы человеком, преобразованы в соответствии с его нуждами, подчиняются законам природы и потому их поведение «подчиняется» не цели, а объективной причинности [14].

Закономерности и изменения, происходящие с предметами неживой природы не всегда предсказуемы и не всегда подчиняются воле человека. Цикличность явлений в природе, не зависящих от воли человека, временные представления, неожиданные явления (ненужные и даже вредные), однако имеющие в своей основе объективные и вполне познаваемые закономерности, являются недоступными для усвоения и понимания ребенком с нарушением интеллекта. Поэтому, в дошкольном возрасте детей с нарушением интеллекта необходимо знакомить с одним из важнейших законов существования действительности – изменчивостью.

Ознакомление с природой дает прекрасную возможность познакомить детей с постоянно происходящими изменениями – сменой времен года, времен суток, изменениями состояния воды и т.п., многократно наблюдать их в естественных условиях, показать их закономерность. Именно явления природы с их объективной закономерностью дают возможность познакомить ребенка с

реальными причинными зависимостями, подвести его к овладению элементами логических операций.

Ознакомление с окружающим может также обогатить чувственный опыт ребенка – научить его быть внимательным к тому, что его окружает, правильно воспринимать окружающее – смотреть и видеть, слушать и слышать, ощупывать и осязать.

Обогащение чувственного опыта неразрывно связано с развитием чувственного познания – ощущений, восприятий, представлений. Формируя адекватные представления об окружающем, мы можем создать чувственную основу для слова и подготовить ребенка к восприятию словесных описаний объектов, явлений и отношений (стихов, рассказов, сказок, песен). Закрепление образов восприятия в слове дает большие возможности и для развития памяти ребенка, такие образы могут быть произвольно вызваны, актуализированы в памяти ребенка по слову, произнесенному взрослым, т.е. извне [14, с. 114].

Особое место при ознакомлении с окружающим уделяется формированию у детей с нарушением интеллектуального развития представлений о социальных явлениях. При этом с самого начала необходимо сформировать у детей представление о себе (учить детей узнавать себя на фотографии, называть свое имя, называть части тела и лица, знать их назначение). Наряду с этим большое внимание уделяется формированию у детей представлений о своей семье (знать и называть имена родителей, других родственников, узнавать их на фотографии). В дальнейшем формируют у детей представление о людях, близких по ежедневному общению. Их учат проявлять заботу по отношению к сверстникам, членам семьи, согласовывать свои действия с действиями своих сверстников в совместной деятельности.

Сформированные представления о социальных явлениях обеспечивают ребенку психологическую готовность для вхождения в новый детский коллектив при поступлении в школу.

В процессе ознакомления с окружающим формируются представления о взаимозависимости всех явлений в природе и обществе: взаимосвязи и взаимозависимости объектов и явлений в неживой и живой природе; природы и жизни и деятельности человека. Дети учатся видеть и понимать реальные причинные зависимости.

Важную роль в накоплении знаний, в развитии ориентировки в окружающем мире, в формировании познавательных процессов, т.е. в умственном воспитании интеллектуально неполноценного дошкольника, играют все виды детской деятельности. Поскольку ребенок с нарушением интеллекта приходит в дошкольное учреждение с неразвитой деятельностью, то формирование ее с новыми объектами, вооружает ребенка новыми способами действия с ними. В процессе этих действий ребенок сталкивается со свойствами предметов, с необходимостью учитывать эти свойства, перед ним открываются новые отношения между предметами и между людьми.

При этом ранние этапы развития игры и все виды трудовой деятельности способствуют ознакомлению с предметным миром, выделению свойств предметов, с которыми действуют дети, познанию их функционального назначения и способов действия с ними, овладению орудийными действиями. Все это является основой для дальнейшего развития наглядно-действенного мышления [14].

Изобразительная деятельность и конструирование создают большие возможности для развития восприятия и представлений, т.е. для сенсорного развития ребенка, для развития чувственного познания. При этом конструирование обеспечивает также развитие наглядных форм мышления.

Более поздние этапы развития игры, при правильном и постепенном ее формировании, создают основу возникновения и развития функции замещения, необходимой для дальнейшего развития, мыслительной и речевой деятельности. Все виды деятельности при правильной их организации приводят к формированию общих интеллектуальных умений – планированию, контролю и самоконтролю, без которых невозможно становление учебной деятельности. Особую роль в умственном воспитании ребенка играет развитие речи.

Цели и задачи работы по ознакомлению с окружающим миром дошкольников с психофизическими нарушениями

Цель – расширение представлений дошкольника с ОВЗ о том предметном мире, в котором он живет, выделить и сделать предметом его внимания те материальные условия существования,

которые будут окружать его всю жизнь и во многом определять условия его дальнейшей жизнедеятельности.

Задачи:

1) сформировать у дошкольников начальные представления о мире, в котором они живут;

2) обогащать чувственный опыт детей: научить их быть внимательными к тому, что их окружает; развивать наблюдательность;

3) познакомить с многообразием свойств, качеств и отношений предметов и явлений окружающего мира;

4) научить детей правильно понимать воспринятое: видеть простейшие связи и отношения между предметами и явлениями, замечать существенные признаки, понимать элементарные причины и зависимости в природе и обществе;

5) развивать все психические процессы, в том числе, восприятие, речь, мышление (умственные действия);

6) формировать личность ребенка [14].

Содержание работы:

1) ознакомление с предметным миром, созданным человеком;

2) ознакомление с живой и неживой природой;

3) ознакомление с социальными явлениями [14].

Ознакомление с окружающим миром дошкольников с психофизическими нарушениями происходит в соответствии со следующими дидактическими принципами:

1) близость к опыту ребенка;

2) концентричность расположения материала;

3) доступность материала (обеспечить ребенку понимание связей и отношений между предметами и явлениями);

4) научность (достоверность) знаний [10].

Наиболее тесно работа по ознакомлению с окружающим связана с работой по развитию речи, т.к. содержание занятий по ознакомлению с окружающим является необходимой основой для занятий по развитию речи. По каждому направлению работы решаются свои задачи, даже если темы занятий совпадают. И тогда оба занятия можно объединить в одно, расширив одновременно его задачи.

Содержание природоведческих знаний в программе воспитания и обучения дошкольников с психофизическими нарушениями

Природа является неиссякаемым источником познания для ребенка. Известно, что дети с нарушением интеллекта испытывают значительные трудности в овладении природоведческими знаниями даже в школьном возрасте. У них нет необходимой базы знаний, не сформировано умение наблюдать за объектами и явлениями природы, замечать существенные признаки, изменения, взаимосвязи. У всех детей с ОВЗ беден сенсорный и практический опыт, представления об объектах и явлениях природы часто неправильные, в них отсутствует предметная отнесенность. Это объясняется многими причинами, лежащими в основе нарушения познавательной деятельности детей, имеющих недоразвитие интеллекта, зрительного или слухового анализатора.

Преодолению и предупреждению отмеченных недостатков в значительной мере способствует целенаправленная коррекционно-педагогическая работа по ознакомлению с природой в дошкольном возрасте. Эта работа является важным средством коррекции умственной деятельности, познавательной активности и личности в целом.

Таким образом, специальная методика дошкольного воспитания определяет целый ряд образовательных, воспитательных и коррекционных задач в данном направлении:

- 1) формировать у дошкольников первые реалистичные представления об объектах и явлениях живой и неживой природы;
- 2) научить детей видеть и понимать простейшие связи и зависимости в природе;
- 3) развивать наблюдательность и любознательность;
- 4) формировать нравственное поведение детей в природе;
- 5) воспитать эстетическое отношение к природе, способность видеть красоту родной природы.

1.2. Содержание работы и формы ознакомления с окружающей средой дошкольников с психофизическими нарушениями

Содержание работы и формы ознакомления с окружающей средой дошкольников с психофизическими нарушениями, но с

сохранным интеллектом, соответствует программе ознакомления с окружающей средой дошкольников с нормативным развитием.

Вопросы содержания и методики ознакомления дошкольников с нарушением интеллекта с живой природой имеют некоторые особенности, и они были предметом специального исследования Е.М. Калининой. Содержание работы рассматривается в программе воспитания и обучения дошкольников с нарушением интеллекта. Оно ориентируется на познавательные возможности детей с интеллектуальной недостаточностью, на их возраст и на целесообразность усвоения тех или иных знаний [26].

Так, на 1-ом году обучения в содержание работы входит пробуждение и развитие у детей интереса к восприятию объектов природы в процессе наблюдения. В целом в этот период идет накопление представлений об отдельных объектах и явлениях природы, при этом задачи ограничиваются узнаванием, различением, называнием некоторых конкретных растений; животных в наглядных фактах и явлениях. Это объекты природы из ближайшего окружения детей [26].

Начиная со 2-го года обучения, становится возможным формирование у дошкольников с нарушениями интеллектуального развития представлений об особенностях объектов природы, (об особенностях внешнего вида), становятся доступными знания о некоторых сезонных проявлениях в природе [26].

3-й год обучения – накопленные в предыдущих годах представления позволяют перейти к некоторой систематизации знаний, установлению различия и сходства объектов, классификации по разным основаниям (например, «дикие» и «домашние» животные). Делаются элементарные обобщения, высказываются суждения, формируются понятия о временах года и их смене. Происходит совершенствование умений, используются знания в решении знакомых и новых учебных задач в условиях разной предметно-практической деятельности и труда в природе [26].

4-й год обучения формирует представления о связях и взаимозависимостях в природе, о взаимообусловленности природных явлений. Педагоги учат детей делать выводы на основе собственных наблюдений. Происходит совершенствование умений,

используются знания в решении знакомых и новых учебных задач в условиях разной предметно-практической деятельности и труда в природе [26].

Таким образом, программа воспитания и обучения дошкольников с нарушением интеллекта раскрывает простые закономерности в жизни природы.

Основные методы ознакомления дошкольников с природой и особенности их использования в коррекционно-развивающей работе

На занятиях по ознакомлению детей с природой используют разнообразные методы и приемы: наглядные, словесные и практические.

Итак, наглядные: наблюдение, рассматривание живых объектов и картин, слайды и кинофильмы, наглядно-образные задачи, полисенсорное обследование объектов природы.

Практические: предметно-практическая деятельность детей, элементарные опыты (детское экспериментирование), игровая деятельность, наглядно-действенные задачи, труд в природе, продуктивные виды деятельности [14].

Словесные: беседа, рассказ педагога, чтение художественных произведений, словесно-образные задачи (загадки).

Выбор методов определяется не только особенностями развития познавательной и эмоционально-волевой сферы детей, но и логикой ознакомления с природой. Наиболее широко используются наглядные и практические методы. Один из ведущих методов ознакомления с природой – наблюдение.

Наблюдение – сложная психическая деятельность, поэтому в использовании данного метода имеются некоторые трудности, обусловленные несовершенством развития психических процессов (зрительного восприятия, внимания, мышления и речи) у детей с задержкой психического развития, нарушением интеллекта, зрения или слуха.

Методические требования к наблюдению:

1. Наблюдение должно быть организовано педагогом или дефектологом и протекать как активная и целенаправленная учебно-познавательная деятельность детей (поставить цель, мотивировать ее, организовать действия и т.п.).

2. Постоянная активизация в процессе наблюдения познавательной деятельности детей (путем постановки вопросов разных типов; использования приемов сравнения; организации обследовательских, поисковых, практических, игровых действий).

3. Наблюдение должно проводиться последовательно и планомерно, с целью обеспечения наиболее полного восприятия объекта в совокупности его признаков.

4. Результаты каждого этапа наблюдения необходимо сопровождать и четко фиксировать речью (как педагога, так и детей).

5. Полученные в результате наблюдения представления надо максимально использовать в продуктивной деятельности детей, на других занятиях и в повседневной жизни.

6. Заинтересованность самого педагога в процессе наблюдения [14].

Особенности проведения наблюдений в природе

При наблюдении с детьми дошкольного возраста животных и растений желательно соблюдать определенную последовательность, которая неодинакова при первичном и повторном наблюдении.

При первичном наблюдении за животными внимание детей обращается вначале на его поведение, а внешние признаки рассматриваются в связи с каким-либо его действием.

А при первичном рассматривании растений начинаем с выделения самого яркого признака, а после обращаем внимание детей на все другие и уже последовательно рассматриваем внешнее строение всего растения.

Это связано с необходимостью учитывать произвольность внимания детей дошкольного возраста. При повторном наблюдении рекомендуется следующая последовательность при рассматривании объекта:

1. Название объекта.
2. Внешний вид:
 - а) основные части;
 - б) назначение отдельных частей;
 - в) детали;
 - г) покров;
 - д) цвет, окрас.

3. Поведение.
4. Где живет?
5. Чем питается?
6. Дикое или домашнее?
7. Повторное целостное восприятие объекта [14].

В дошкольной дидактике в качестве наглядности используют следующие виды картин:

- 1) дидактические сюжетные картины,
- 2) дидактические предметные,
- 3) художественные (призваны воспитывать у детей умение видеть красоту природы),
- 4) книжную графику (как иллюстрации к сказкам и рассказам) [14].

Все виды картин изображают объекты и явления природы. Таким образом, прежде чем использовать этот метод, надо подготовить детей к восприятию картин, поскольку для дошкольников с нарушением интеллекта характерны трудности в восприятии плоскостных изображений.

Эта работа проводится в начале 1-го года обучения посредством применения специальных игр и упражнений. Рассматривание картины всегда сопровождается беседой или рассказом по содержанию картины. Последовательность вопросов при этом следующая:

1. Вопросы, которые организуют восприятие картины в целом.
2. Вопросы, для выделения отдельных объектов, действующих лиц, их действий и признаков.
3. Вопросы, для установления или раскрытия связей между объектами или его элементами, которые требуют мотивации поступков, обобщений, выводов.
4. Вопросы для перехода за пределы непосредственного восприятия.
5. Вопросы, для связи с личным опытом.
6. Вопросы, подводящие детей к обобщающим суждениям.
7. Игровые методы и приемы при ознакомлении с природой [14].

Использование игровой деятельности при ознакомлении дошкольников с ОВЗ с природой позволяет решить ряд дидактических и коррекционно-развивающих задач:

1) уточнение, расширение, закрепление имеющихся представлений;

2) развитие памяти, внимания, наблюдательности, мышления, речи;

3) активизация разнообразных умственных действий.

Природоведческим содержанием могут быть наполнены разные виды игр:

– *дидактические* с предметами (листьями, цветами, муляжами фруктов и овощей, игрушечными фигурками животных), картинками («Парные картинки», «Зоологическое лото», «Кто где живет?») и словесные («Кто как кричит?», «Кто знает, когда это бывает?», «Летает, бегают, плавают»);

– *подвижные* («У медведя во бору», «Кот и мыши», «Солнышко и дождик»);

– *творческие игры*: драматизации («Волк и семеро козлят», «Репка», «Колобок»);

– *сюжетно-ролевые* («Цветочный магазин», «Зоопарк»), ***строительно-конструктивные с природными материалами [14].***

Таким образом, в программе воспитания и обучения дошкольников с нарушением интеллекта есть специальный раздел, который так и назван – «Ознакомление с окружающим». Он способствует умственному развитию детей, в том числе развитию и формированию речи. Ознакомление с окружающим происходит по двум направлениям: на занятиях (организованные формы ознакомления с окружающим) и вне занятий (на прогулках, в повседневной бытовой жизни, в процессе детской деятельности). Занятия проводятся два раза в неделю в младших группах и три раза в неделю в старших группах. При этом часто объединяются с занятиями по развитию речи.

1.3. Ознакомление детей с ограниченными возможностями здоровья с предметным миром

Важной частью работы по ознакомлению с окружающим является ознакомление дошкольников с ОВЗ с предметами, т.к.

предмет – первый объект познания ребенка, причем самый доступный. Большое значение имеет предметная деятельность. Она развивает восприятие; создает основу для игровой, трудовой, и продуктивной видов деятельности.

Ознакомление с предметами важно еще и потому, что любой предмет – явление человеческой культуры в широком смысле и является ее «передатчиком», служит основой программы обществоведческих знаний детей дошкольного возраста.

Нормально развивающиеся дети назначение многих окружающих предметов усваивают из личного опыта по мере взросления. Дети с нарушением интеллекта не умеют обобщать свой опыт. Детям с интеллектуальной недостаточностью в силу недоразвития психических процессов (восприятия, мышления) и предметной деятельности присущи характерные особенности представлений и о предметном мире:

- 1) дети с трудом выделяют отдельные предметы из окружающей обстановки;
- 2) не замечают их признаки;
- 3) не в состоянии самостоятельно и правильно освоить действие с предметом, запомнить его название, назначение, что в целом затрудняет ориентировку в окружающей действительности [14].

Из-за отсутствия интереса к окружающему, слабой наблюдательности, потребности в овладении способами действий детям с нарушением интеллекта необходима специальная работа по ознакомлению с предметами.

Задачи коррекционно-развивающей работы по ознакомлению с предметным миром дошкольников с интеллектуальными нарушениями:

1. Воспитание у дошкольников внимания и интереса к окружающим предметам.
2. Ознакомление детей с реальными предметами, их названием, назначением.
3. Ознакомление с изображением предметов на плоскости.
4. Знакомство со свойствами, качествами предметов, их признаками.
5. Усвоение родовых понятий о предметах.
6. Развитие предметных действий.

Виды занятий по ознакомлению с предметами:

- 1) первичное ознакомление с предметами, их названиями, назначением;
- 2) ознакомление с особенностями предмета, их характерными признаками (качествами, свойствами);
- 3) сравнение предметов;
- 4) занятия по формированию понятий в процессе обобщения [14].

Таким образом, на занятиях по ознакомлению с предметным миром детей с нарушениями интеллектуального развития, учитывая особенности их восприятия и мыслительной деятельности, целесообразно использовать следующие методы:

- 1) демонстрацию (показ) предметов и их изображений;
- 2) демонстрацию действий с предметами;
- 3) предметные и игровые действия;
- 4) дидактическую игру.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Охарактеризуйте цель и задачи работы по ознакомлению с окружающим миром дошкольников с психофизическими нарушениями.
2. Дайте характеристику содержанию работы по ознакомлению с окружающим миром детей с ОВЗ.
3. Какие формы ознакомления дошкольников с окружающей средой Вам известны?
4. Охарактеризуйте содержание природоведческих знаний в программе воспитания и обучения дошкольников с нарушением интеллекта.
5. Охарактеризуйте ведущие методы ознакомления дошкольников с природой и особенности их использования в коррекционно-развивающей работе с детьми.
6. Как происходит ознакомление детей с нарушением интеллекта с предметным миром?
7. Какие виды занятий по ознакомлению с предметами используют в своей работе педагоги и дефектологи?

ГЛАВА 2

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ С СЕЗОННЫМИ ЯВЛЕНИЯМИ В ПРИРОДЕ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ О ВРЕМЕНИ

2.1. Ознакомление дошкольников с психофизическими нарушениями с сезонными явлениями в природе

Ознакомление с сезонными явлениями в природе имеет не только образовательное значение, но и большую коррекционную ценность, так как способствует умственному развитию как дошкольников с нормативным развитием, так и дошкольников с интеллектуальной недостаточностью и коррекции основных психических процессов, а именно:

- 1) формирует у детей правильные, адекватные и обобщенные представления;
- 2) развивает у дошкольников наблюдательность;
- 3) учит выделять в объектах и явлениях наиболее существенные свойства и качества;
- 4) развивает умение замечать связь одних явлений с другими;
- 5) понимать зависимость живой природы от неживой;
- 6) причинно-следственные и временные связи и отношения;
- 7) учит делать простейшие умозаключения и выводы на основе непосредственных наблюдений;
- 8) учит учитывать сезонные проявления в своей жизнедеятельности и в целом активизирует их познавательную деятельность [14].

Учебный материал многих разделов программы дошкольного обучения и воспитания, и в первую очередь по ознакомлению с окружающим и развитию речи построен с учетом сезонных явлений в природе, даже его поквартальная разбивка в программе отражает сезонность (I квартал – осенние месяцы, II – зимние, III –весенние и летние).

Представления о сезонных явлениях складываются у детей постепенно и длительно, путем многократных наблюдений и обобщений их результатов. При этом система знаний о конкретном

времени года складывается у детей комплексно, с учетом нескольких факторов:

- 1) изменения в неживой природе (погода);
- 2) их влияние на растительный и животный мир;
- 3) отражение сезонных изменений в жизнедеятельности людей сельскохозяйственный труд, одежда по сезонам) [14].

В дальнейшем эти начальные, пусть неполные, но достоверные представления станут основой для формирования у детей с интеллектуальной недостаточностью полноценных знаний при обучении в школе. Программа специальных дошкольных учреждений рекомендует организовывать наблюдения за сезонными изменениями в природе, начиная уже с 1-го года обучения. Вначале у детей идет накопление отдельных сведений, доступных их пониманию наглядных фактов и явлений. Например, *осенью обращаем внимание детей на то, что идет дождь, на земле лужи – большие и маленькие.*

Зимой: снег (много, мало...), снежинки – маленькие, красивые. Наблюдают, как взрослые делают постройки из снега. Бегают по свежему снегу, оставляют следы. Холодно – надеваем шубки, теплые сапожки.

Весной: всюду текут ручейки, плывут щепки, лодочки из коры и бумаги; капель. Солнышко ярко светит.

Летом: очень тепло, солнышко нагрело асфальт, землю. Везде трава, цветы, деревья зеленые. Дети одеты в маечки, шортики.

За 1-й год обучения дети учатся обращать внимание на некоторые яркие сезонные проявления, узнавать их, запоминают названия.

На следующих годах обучения наблюдения круг знаний о тех же объектах и явлениях расширяются. Наблюдения становятся глубже, разнообразнее, длительнее.

Однако не следует забывать о возрасте и умственных возможностях детей, не загружать их недоступными или лишними знаниями, помнить, что главное – не их количество, а качество, глубина усвоения.

Педагог должен уметь сделать наблюдения за сезонными проявлениями интересными, занимательными, повторять их

неоднократно, чтобы дети увидели особенности, прочно запомнили, усвоили названия.

В старших группах при сезонных наблюдениях уже недостаточно идти по пути только накопления отдельных знаний и представлений. Следует учить детей выделять главные признаки времен года, знать последовательность их чередования, показать связь явлений живой и неживой природы (например, какие изменения вызывает уменьшение тепла), обращать внимание на последовательность, очередность явлений и событий, их причину и результат («Почему птицы улетают в теплые края?», «Почему снег растаял?», «Почему лужи во дворе?») и т.п. [14].

При формировании представлений о сезонных изменениях в природе, кроме наблюдений, используются беседы, картины, дидактические игры, словесно-образные задачи (загадки), чтение детской литературы и просмотр телепередач, различные виды детской деятельности (особенно изобразительной и трудовой).

2.2. Формирование представлений о времени у дошкольников с нарушениями психофизического развития

Все события, явления в окружающем мире протекают во времени. Время выражает длительность процессов и событий, их последовательность, прерывность или непрерывность, взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего. Время, как объективная реальность, имеет специфические особенности: оно всегда в движении, течение времени всегда совершается в одном направлении – от прошлого к будущему, оно необратимо, его нельзя задержать, вернуть и «показать». Все это затрудняет восприятие времени детьми.

В то же время формирование представлений о времени и ориентировок на время имеет важное значение для развития ребенка и является одной из задач умственного воспитания. Психологи считают, что уже в дошкольном возрасте ребенок должен иметь определенный уровень временных представлений и ориентировок, что это – одна из важнейших предпосылок успешного обучения в школе, развития мышления и деятельности в целом [14].

Дети дошкольного возраста должны понимать время, определять и измерять его, правильно обозначая в речи,

чувствовать его длительность. От правильной ориентировки во времени зависит планирование и регулирование деятельности как в длительном, так и коротком временном отрезке, выбор правильного темпа деятельности в зависимости от наличия времени, распределение работы по дням недели, во времени суток, понимание и учет последовательности событий и действий. Умение регулировать и планировать свою деятельность во времени создает основу для развития таких качеств личности, как организованность, собранность, целенаправленность, точность, что, в свою очередь, становится предпосылкой к развитию самоконтроля и саморегуляции.

Психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что без специального формирования стихийно приобретенный уровень знаний о времени и умение ориентироваться в нем даже у нормально развивающихся дошкольников старшего возраста очень невысоки [14].

У детей же с нарушениями психофизического развития, в частности, с интеллектуальной недостаточностью отмечаются существенные недостатки. По данным С.Г. Ералиевой развитие временных представлений у детей с нарушением интеллекта значительно задерживается. Дети приходят в школу, не обладая достаточным для организации учебной деятельности уровнем ориентировки во времени. Их представления и понятия о мерах времени диффузны, весьма приблизительны и несовершенны. Даже у учеников старших классов вспомогательной школы они остаются весьма примитивными, подростки все еще не обладают навыками, необходимыми для нормальной жизнедеятельности человека [26].

По мнению многих педагогов-дефектологов, необходима систематическая работа по созданию у детей с интеллектуальной недостаточностью представлений о времени в дошкольном возрасте, так как для их полноценного формирования требуются длительные наблюдения [4; 14; 25; 26].

Содержание и методика работы

Ориентировка во времени может рассматриваться с двух сторон. Прежде всего, следует отметить, ее связанность с природными явлениями, с наблюдениями за ними, с осознанием периодичности, текучести и цикличности процессов, происходящих в природе.

С другой стороны, она находит свое выражение в использовании социально закрепленных единиц измерения времени, связана с теми социально выделенными временными отрезками, которые положены в основу организации человеческой деятельности, играют в ней значительную роль и служат одним из факторов адаптации ребенка в социальной среде.

Время воспринимается ребенком опосредованно, через конкретизацию временных единиц и отношений в постоянно повторяющихся явлениях жизни и деятельности.

Большей точностью отличаются представления детей о таких промежутках времени, навык различения которых формируется на основе личного опыта.

Поэтому формировать у детей с нарушением интеллекта временные представления и ориентировки рекомендуется наиболее доступными средствами, связанными с целенаправленными наблюдениями в природе и непосредственными событиями в жизни детей (режимные моменты, значимые и яркие события, занятия по физкультуре и ритмике, длительность телепередач, расписание занятий и т.п.) [14].

В задачи работы по данному направлению предусматривается знание детьми смены времен года, дней недели, частей суток.

Однако практика показывает необходимость и возможность формирования и других представлений, понятий и ориентировок.

Схематично содержание по данному разделу можно представить следующим образом:

- 1) сутки: день-ночь, утро-вечер; вчера-сегодня-завтра;
- 2) дни недели: названия и последовательность;
- 3) времена года: названия и закономерность чередования;
- 4) чувство времени: час, полчаса, 10 минут, минута;
- 5) ориентировка в скорости движения: «быстро», «медленно»;
- 6) ориентировка в последовательности событий и явлений: «сначала», «потом», «до того», «после того», «перед этим», «после этого» [14].

Рекомендуется использовать специальные дидактические игры: «Наш день», «Календарь», «Круглый год», «Когда это бывает?», «Не зевай!».

2.3. Контроль владения пространственными представлениями и представлениями о времени

Контроль владения пространственными представлениями у детей с ОВЗ проводят следующим образом:

1. Педагог предлагает ребенку сказать, кто больше по величине – корова или петух.

Если ребенок дает правильный ответ, то взрослый предлагает ему картинку, на которой изображена вдалеке корова, а вблизи петух. Соответственно, удаленный объект меньшего размера, чем изображенный вблизи. Педагог просит ребенка объяснить, почему корова нарисована меньше по размеру, чем петух. В результате выполнения задания фиксируется, понимает ли ребенок транзитивность величины, умеет ли словесно описать то или иное изображение предметов в зависимости от их расположения на плоскости;

2. Педагог просит ребенка показать на себе различные части тела. Для этого он задает ребенку ряд вопросов, побуждая «показать...». Затем взрослый просит выделить и назвать элементы той или иной части тела (лица, туловища, руки, ноги). Далее ребенок должен выполнить то или иное движение по словесной инструкции.

Инструкция:

- Покажи, где у тебя лицо. (Показ ребенка).
- Покажи, где у тебя туловище. (Показ ребенка).
- Покажи, где у тебя руки. (Показ ребенка).
- Покажи, где у тебя ноги. (Показ ребенка).
- Расскажи о своем лице. (Ответ ребенка).
- Расскажи о своем туловище. (Ответ ребенка).
- Расскажи о своих руках. (Ответ ребенка).
- Постучи по полу ногами. (Движения ребенка).
- Постучи по столу руками. (Движения ребенка).
- Закрой руками глаза. (Движения ребенка).
- Закрой руками уши. (Движения ребенка).
- Закрой руками нос. (Движения ребенка).
- Похлопай руками по ногам. (Движения ребенка).
- Погладь руками живот. (Движения ребенка).
- Погладь одной рукой другую руку. (Движения ребенка).
- Погладь руками шею. (Движения ребенка).

- Дотронься правой рукой до левой. (Движения ребенка).
- Дотронься левой рукой до правой ноги. (Движения ребенка).
- Закрой правый глаз. (Движения ребенка).
- Закрой левый глаз. (Движения ребенка).

В результате выполнения задания фиксируются особенности словарного запаса ребенка, необходимого для понимания инструкции и самостоятельного показа, и названия частей тела и лица, двигательные координационные способности ребенка, проявляющиеся при выполнении задания [14].

3. Педагог предлагает ребенку поиграть с куклой (используется кукла с подвижными частями тела). Ребенок показывает, как кукла может поднять руки, ноги, наклонить туловище, голову. Педагог побуждает ребёнка повторять за куклой движения: наклон туловища вперед, развести руки в стороны, наклонить голову вперед, выдвинуть ногу вперед, попрыгать на двух ногах, на одной ноге, поднять ногу вверх и т. д. Взрослый моделирует движения с помощью игрушки. Одно движение повторяется два-три раза последовательно или чередуется с другими. Предлагаются следующие движения:

- исходное положение, наклон туловища вперед;
- исходное положение, руки в стороны;
- исходное положение, наклон головы вперед;
- исходное положение, наклон головы в одну сторону, затем в другую; исходное положение, нога вперед;
- исходное положение, прыжки на двух ногах;
- исходное положение, прыжки на одной ноге;
- исходное положение, руки в стороны, наклон вперед;
- исходное положение, нога вверх, руки в стороны.

В результате выполнения задания фиксируются особенности выполнения ребенком движений в направлении «от себя», предлагаемые на наглядной модели [14].

4. Педагог предлагает ребенку поиграть с куклой: показывает, как кукла может поднять руки, ноги, наклонить туловище, голову. Педагог просит ребенка помочь кукле выполнить различные движения, дает словесную инструкцию, при необходимости показывает движение сам. Ребенок должен выполнить это движение, поднимая руки, ноги, наклоня туловище

и голову куклы, поставив куклу на стол или держа ее в руках. Одно движение повторяется два-три раза последовательно или чередуется с другими.

Инструкция: «Возьми куклу и помоги ей выполнить движения».

1. Приготовились. Ноги вместе, руки в стороны. Прыжки на двух ногах. Стоп.

2. Приготовились. Ноги вместе, руки в стороны. Опустили руки.

3. Приготовились. Ноги вместе. Наклонились вперед. Стоп.

4. Приготовились. Наклон туловища назад, выпрямились, наклон туловища вперед, выпрямились. Наклон назад, выпрямились, наклон вперед, выпрямились и т.п.

В результате выполнения задания фиксируется, как ребенок понимает словесную инструкцию и выполняет движения с помощью куклы [14].

5. Педагог предлагает ребенку (для детей среднего и старшего дошкольного возраста) чистый лист бумаги и плоскостные изображения: *елка, гриб, еж, солнце, елка, тучка* (могут быть даны и другие наборы, важно, чтобы они были связаны тематически), которые следует разложить так, как будет показано. Затем ребенку предлагается рассмотреть первую картинку. В середине нее изображена елка, значит, надо также положить елку (плоскостную фигуру) в середину чистого листа. На второй картинке нарисовано солнце в правом верхнем углу, на следующих изображены тучки (в левом верхнем углу), еж (в правом нижнем углу), гриб (в левом нижнем углу). Ребенок должен разложить плоскостные изображения в соответствии с предъявляемыми картинками. Затем педагог показывает ребенку картинку, где представлены все изображения вместе, и просит сказать, так ли он разложил плоскостные изображения на листе. (Ответ ребенка). Если ребенок находит ошибки в своей композиции, ему предлагается их исправить, ориентируясь на образец. Затем взрослый предлагает ребенку расположить элементы картинки так, как он захочет, и сказать, что где расположено. Ответы ребенка фиксируются [14].

В результате выполнения задания фиксируются особенности ориентировки ребенка в двухмерном пространстве (на листе

бумаги) на основе образца, понимание направлений сторон в различных плоскостях.

Контроль владения представлениями о времени у детей с психофизическими нарушениями

1. Педагог предлагает ребенку (для детей среднего и старшего дошкольного возраста) четыре картинки, разрезанные на четыре части, на которых последовательно изображено дерево весной, летом, осенью и зимой, и просит сложить картинки. Если ребенок не справляется с заданием, то взрослый показывает ему, как сложить первую картинку, затем составляет две детали второй картинки, далее ребенок выполняет задание самостоятельно. Если он по каким-то причинам не приступает к заданию или не справляется с ним, то все задание выполняет взрослый. После того как все картинки будут составлены и разложены перед ребенком, педагог просит его показать, на какой картинке нарисовано дерево летом (зимой, весной и осенью). В результате выполнения задания фиксируются представления ребенка о временах года на основе изображения деревьев; особенности представлений часть/целое, особенности конструктивного праксиса (праксис – способность к выполнению целенаправленных двигательных актов) ребенка на основе работы с разрезными картинками [14].

2. Педагог предлагает ребенку (для детей среднего и старшего дошкольного возраста) (рассмотреть четыре картинки, на которых изображены времена года, назвать времена года, изображенные на них, разложить картинки в последовательности, начиная с той, на которой нарисована весна. В результате выполнения задания фиксируются особенности речи ребенка; его умение словесно определить время года, показать картинку с изображением соответствующего времени года по словесной просьбе взрослого; представления ребенка о временах года, их последовательности [14].

3. Педагог предлагает ребенку (для детей старшего дошкольного возраста на основе диагностического материала С.Д. Забрамной) рассмотреть по очереди две картинки-нелепицы, на которых изображены контрастные времена года (зима и лето). Следует сначала рассмотреть одну картинку и сказать, какое время года на ней изображено, а также отметить, что художник нарисовал правильно и какие ошибки он допустил. Затем такое же задание

выполняется по второй картинке. Взрослый просит ребенка назвать те элементы изображения, которые не соответствуют времени года, и объяснить, почему он так считает. В результате выполнения задания фиксируются представления ребенка о временах года и их характерных признаках; особенности восприятия задания на основе зрительного образца и словесной инструкции; особенности развития наглядно-образного мышления.

4. Педагог предлагает ребенку рассмотреть четыре картинки, на которых изображены части суток (ночь, день, утро, вечер), назвать какие части суток нарисованы. Разложить картинки в последовательности, начиная с той, на которой изображена ночь (диагностический материал Т.Д. Рихтерман) [22]. В результате выполнения задания фиксируются умения ребенка словесно определять части суток, показывать картинки с изображением частей суток по словесной просьбе взрослого, определять последовательность частей суток (См. Приложение 1).

5. Педагог просит ребенка (для детей старшего дошкольного возраста) назвать дни недели и фиксирует его ответы. Предлагаются следующие задания: «Назови все дни недели. Назови выходные дни недели. Назови рабочие дни недели. Назови твой любимый день недели».

В результате выполнения задания фиксируется, понимает ли ребенок словесную инструкцию, имеет ли представления о днях недели, их последовательности, может ли назвать дни недели по порядку.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Как проводится ознакомление дошкольников с нарушениями развития с сезонными явлениями в природе?

2. Какие методы используют при работе по ознакомлению дошкольников с нарушениями развития с сезонными явлениями в природе?

3. Как формируют у дошкольников с интеллектуальными нарушениями представления о времени?

3. Охарактеризовать содержание и методику работы по формированию представлений о времени у дошкольников с интеллектуальными нарушениями.

4. Как проводится контроль владения пространственными представлениями у дошкольников с нарушениями развития?

5. Как проводится контроль владения представлениями о времени у дошкольников с ОВЗ?

ГЛАВА 3

ОЗНАКОМЛЕНИЕ С СОЦИАЛЬНЫМИ ЯВЛЕНИЯМИ И УМСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

3.1. Особенности ознакомления дошкольников с нарушениями в развитии с социальными явлениями

Социальная действительность включает в себя многообразные проявления общественной жизни человека. Это и работа различных предприятий и учреждений; это предметы и сооружения, созданные руками человека; транспорт, взаимоотношения между людьми, праздники, значимые события в жизни страны и пр.

Ознакомление с социальными явлениями – это важное направление всей системы педагогической работы по ознакомлению детей с нарушениями в развитии с окружающим. Оно имеет не только образовательное, но и воспитательное, и коррекционное значение, так как является обязательным условием их успешной адаптации и социализации в обществе: формирования представлений о доступном понимании социальных явлениях, а также поведения, соответствующего общественным нормам.

Можно сказать, что специфика ознакомления с общественными явлениями по его задачам и содержанию состоит в комплексной направленности на социализацию ребенка, его умственное и нравственное воспитание. Детям раннего возраста с нормативным развитием, детям дошкольного возраста с нарушениями интеллекта, зрения или слуха, имеющим задержку психического развития очень трудно разобраться во всем многообразии проявлений общественной жизни и в то же время необходимо иметь некоторые элементарные представления, потому что ребенок тоже член общества и, как личность, формируется в определенном социальном окружении.

В содержание ознакомления дошкольников с нарушениями интеллектуального развития с социальными явлениями входит:

– формирование у детей начальных представлений о себе и о людях ближайшего окружения (это начальный этап ознакомления с социальными явлениями);

– ознакомление с трудовой деятельностью взрослых и ее общественной значимостью (это главное, центральное звено в общей системе ознакомления с социальными явлениями);

– формирование элементарных представлений о некоторых общественных учреждениях и их роли в жизни детей (например, учреждения здравоохранения – поликлиники, больницы, аптеки; образования – детские сады, школы; торговли – магазины, рынки; культурно-бытового назначения, общественном транспорте);

– формирование представлений о праздниках как явлениях социальной жизни [14].

Методы и приемы ознакомления с социальными явлениями, которые используют в коррекционно-развивающей работе:

- наблюдения,
- рассматривание картин,
- беседы,
- игровая и трудовая деятельность,
- чтение произведений детской художественной литературы,
- просмотр телепередач,
- дидактические игры,
- участие в праздниках.

Далее, рассмотрим методику формирования начальных представлений о себе и людях ближайшего окружения. Представления ребенка о себе (возникновения феномена «Я сам»), о своей семье, о людях, близких по каждодневному общению, качественно влияют на его отношения с людьми и на развитие всех видов детской деятельности (предметной, игровой, изобразительной, элементарной трудовой) [14; 28].

На начальном этапе обучения у детей формируются представления о себе и людях ближайшего окружения. Прежде всего у ребенка необходимо сформировать осознанный зрительный образ «Я», так как отсутствие полноценного представления о себе, своем теле затрудняет построение адекватного целостного образа «Я». Надо учить детей узнавать себя в зеркале, на фотографиях, называть свое имя, части тела и лица, знать их назначение (1–2 год обучения в специальном дошкольном учреждении). Важным

моментом формирования представлений о себе является воспитание у каждого ребенка положительного отношения к собственному телу.

В последующем следует научить детей называть свою фамилию, дифференцировать имя и фамилию. В этот период нужно учить детей узнавать своих товарищей по группе по их внешнему виду, знать их по именам, узнавать их на фото. Приучать детей обращать внимание на характерные признаки своей внешности и своих товарищей: цвет глаз, длину волос. Сравнивать по зеркалу и по фото.

На втором году обучения дети через отношение окружающих учатся осознавать собственное «Я». Большое внимание уделяется формированию у воспитанников представлений о взаимоотношениях со сверстниками в коллективной деятельности. Можно привлекать детей к участию в праздничных мероприятиях, к изготовлению поделок. Организованный взрослыми труд дает возможность каждому ребенку ощутить себя членом коллектива [28].

Учить детей дифференцировать сверстников по фамилиям, формировать представления о себе и сверстниках как о людях определенной возрастной категории, то есть детях.

Таким образом, в формировании представлений детей о семье входят такие требования: знать своих родителей по именам, узнавать их на фото, знать состав семьи:

- 1) учить детей соотносить возрастные категории членов семьи – дети, взрослые;
- 2) учить называть фамилию всей семьи и каждого члена;
- 3) дети должны уметь называть основные трудовые действия родных дома и на работе.

Обращать внимание на взаимоотношения членов семьи, на их деятельность, направленную на создание атмосферы заботы и внимания по отношению друг к другу.

3.2. Умственное воспитание, развитие в процессе ознакомления с окружающим и формирование мышления детей с психофизическими нарушениями

Умственное воспитание – это целенаправленное педагогическое воздействие на развитие активной умственной

деятельности детей. Умственное воспитание в общей системе коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с психофизическими нарушениями, в частности, с нарушением интеллекта занимает особое место вследствие специфики дефекта их развития.

Умственное развитие при ознакомлении с окружающим должно осуществляться постоянно, на каждом занятии, в процессе всего его хода, а не только в специальных заданиях, дидактических играх или упражнениях.

В отечественной психологии и дошкольной педагогике показано, что важной составной частью содержания умственного воспитания является формирование и развитие мышления. При этом многие ученые (Н.Е. Веракса, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Н.Н. Поддьяков и др.) рассматривают развитие мышления как единый диалектический процесс, где каждый вид мышления выступает как необходимый компонент общего мыслительного процесса [14].

В дошкольном возрасте тесно взаимодействуют три основных формы мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Данные формы мышления образуют тот единый процесс познания реального мира, в котором в различные моменты может преобладать то одна, то другая форма мышления, и в связи с этим познавательный процесс в целом приобретает специфический характер. При этом в познавательную деятельность рано включается речь, которая выступает здесь в качестве носителя опыта действия, в ней этот опыт закреплен и через нее передается [14].

На разных стадиях развития различных форм мышления функции речи существенно меняются.

Наглядно-действенное мышление возникает тогда, когда человек встречается с новыми условиями и новым способом решения практической проблемной задачи. С задачами такого типа ребенок сталкивается на протяжении всего детства – в бытовой и игровой ситуациях. Важной особенностью наглядно-действенного мышления является то, что способом преобразования ситуации служит практическое действие, которое осуществляется методом проб. При выявлении скрытых свойств и связей объекта дети используют метод проб и ошибок, который в определенных

жизненных обстоятельствах является необходимым и единственным.

Метод проб и ошибок основан на отбрасывании неверных вариантов действия и фиксации верных, результативных и таким образом выполняет роль мыслительной операции. При решении практических проблемных задач происходит выявление, «открытие» свойств и отношений предметов или явлений, обнаруживаются скрытые, внутренние свойства предметов. Умение получать новые сведения в процессе практических преобразований непосредственно связано с развитием наглядно-действенного мышления [14].

Простейшее наглядно-образное мышление (внутренний план действия) рассматривается как способность оперировать конкретными образами предметов при решении тех или иных задач. Способность к оперированию образами «в уме» не является непосредственным результатом усвоения ребенком знаний и умений. Она возникает и развивается в процессе взаимодействия определенных линий психического развития: предметных действий, действия замещения, речи, подражания, игровой деятельности и т.д. В свою очередь образы могут различаться по степени обобщенности, по способам формирования и функционирования. Сама мыслительная деятельность выступает как оперирование образами.

При рассмотрении вопроса развития мышления в онтогенезе надо помнить, что умственное развитие ребенка отнюдь не сводится к последовательной смене одних видов мышления другим. Это развитие одновременное, многоплановое. На разных отрезках онтогенеза виды мышления не только сменяют друг друга, но и сосуществуют, взаимовлияя и взаимообогащаясь.

В младшем дошкольном возрасте фундаментальным образованием мыслительного процесса является наглядно-действенное мышление. При этом у ребенка происходят глубокие изменения как в содержании, так и в формах наглядно-действенного мышления.

Изменения содержания наглядно-действенного мышления детей приводит к изменению его структуры. Используя свой обобщенный опыт, ребенок может мысленно подготовить, предусмотреть характер последующих событий.

Между наглядно-действенным, наглядно-образным и словесно-логическим мышлением существует глубокая двусторонняя связь. С одной стороны, опыт действия с предметами при решении практических задач подготавливает необходимую почву для возникновения словесно-логического, дискурсивного мышления. С другой стороны, развитие словесно-логического мышления изменяет характер предметных действий и создает возможность перехода от решения элементарных задач к решению сложных практических задач [28].

Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению зависит от степени сформированности более высоких типов ориентировочно-исследовательской деятельности. Этот переход происходит на основе изменения характера ориентировочно – исследовательской деятельности, на основании более высокого типа ориентировки в условиях задачи и активизации речевых задач в словесном плане. Развитие наглядно-действенного мышления в норме и при патологии проходит одни и те же стадии [28].

В то же время при изучении наглядно-действенного мышления детей с нарушением интеллекта отмечаются специфические особенности развития, характерные для детей, с которыми не проводилась коррекционно-развивающая работа.

У них наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Они самостоятельно не обобщают свой каждодневный опыт действия с предметами-орудиями фиксированного назначения. Поэтому у них отсутствует этап осмысления ситуации, требующей применения, фиксированного (общепринятого) орудия. В тех случаях, когда дети с помощью взрослого применяют вспомогательные средства, они недостаточно обобщают свой собственный опыт и не могут использовать его при решении новых задач, что выражается в отсутствии его переноса; не умеют ориентироваться в условиях проблемной практической задачи, у них затруднен анализ этих условий [28].

Поэтому они не отбрасывают ошибочные варианты и повторяют одни и те же непродуктивные действия. При этом у них отсутствуют подлинные пробы и в процессе решения практических задач они не пользуются речью. У детей в норме, при затруднениях, почти всегда имеется потребность помочь себе

осмыслить ситуацию путем анализа своих действий во внешней речи. Это помогает им осознать свои действия, при которых речь начинает выполнять организующую и регулирующую функции, т.е. позволяет детям планировать свои действия.

У детей с нарушением интеллекта такая потребность почти не возникает. Вместе с тем обращает на себя внимание недостаточная связь между практическими действиями и их словесным обозначением.

Таким образом, у детей с нарушением интеллекта отмечается явный разрыв между действием и словом. До конца дошкольного возраста у детей с нарушением интеллекта фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. При попытках их решения выявляется отсутствие связи между словом и образом. Очевидной оказывается закономерность, выражающаяся в слабой взаимосвязи между основными компонентами мыслительной деятельности детей действием, словом и образом.

Отстает у детей с интеллектуальными нарушениями и становление элементов логического мышления, оно развивается замедленно и имеет качественное своеобразие.

По-иному, чем в норме, складывается соотношение наглядного и словесно-логического мышления. Поэтому своевременное формирование наглядного мышления внесет качественные изменения в развитие познавательной деятельности детей с нарушениями интеллекта и составит существенное звено в подготовке их школьному обучению.

При выборе путей и методов развития мышления дошкольников с нарушением интеллекта необходимо опираться на развитие мышления в норме [14].

В основу формирования наглядно-действенного мышления у дошкольников с нарушением интеллекта должно быть положено развитие самостоятельной ориентировки в проблемных практических задачах и ситуациях. Для этого необходимо следующее:

1. Создать предпосылки к развитию наглядно-действенного мышления: формирование целенаправленной предметно-орудийной деятельности в процессе выполнения практического и игрового задания; формирование обобщенного представления о вспомогательных предметах и орудиях фиксированного

назначения; знакомство детей с проблемными практическими ситуациями; формирование навыков анализа этих ситуаций и обучение использованию предметов-заместителей.

2. Формировать способы ориентировки в условиях проблемной практической задачи и способы ее выполнения.

3. Формировать метод проб, как основной метод решения наглядно-действенных задач.

4. Включать речь в процесс решения проблемно-практических задач [14].

Рассмотрим это более подробно. При формировании наглядно-действенного мышления одной из первых задач является – формирование обобщенного представления о вспомогательных средствах и орудиях фиксированного назначения, которые человек использует в своей каждодневной жизни. Например, землю копают лопатой, едят ложкой, рисуют карандашом, подметают веником, щеткой; цветы поливают лейкой и т.п. Хотя дети повседневно встречаются с этим в быту, но при отсутствии целенаправленного наблюдения они самостоятельно не запоминают, не осмысливают и не обобщают каждодневный опыт. А между тем, все развитие наглядно-действенного мышления основывается на использовании вспомогательных средств и орудий.

Поэтому без подготовительного этапа, в котором детей знакомят с предметами специального назначения, нельзя перейти к поиску орудия в новой, незнакомой ситуации.

Вторая задача – познакомить детей с различными вспомогательными средствами или орудиями, со способами их использования в тех случаях, когда орудия специально не изготавливаются и способ действия с ними не предусматривается. Ребенок должен выявить внутренние связи между предметами в определенной ситуации и использовать эти связи. Решение наглядных задач, выполнение которых требует использования орудия в непредвиденных условиях, и есть ситуация, в которой формируется ориентировочно-исследовательская деятельность. В дальнейшем, в ходе обучения, эти задачи конкретизируются, в них выделяются последовательно более частные задачи [28].

На первом году обучения детям даются основные представления о двух типах орудий: с фиксированным

назначением и предметы-заместители, которые используются в проблемных практических ситуациях.

Взрослый учит их осознавать саму проблемную ситуацию, на самом начальном уровне, выделяя цель действия и условия ее достижения, а затем, помогает анализировать обстановку, искать средство ее достижения (орудие) – в окружающей обстановке. При этом слова «цель», «условие», «средство», «орудие» не употребляются [28].

Рассмотрим в качестве примера дидактическую игру «Достань ключик», в которой педагог знакомит детей с проблемной практической задачей и учит анализировать условия такой задачи. Педагог показывает ребенку новую заводную игрушку и объясняет, что машина не едет, чтобы она поехала – нужен ключик. Ключик от игрушки висит высоко, так, что, стоя на полу, ребенок не может его достать. Задача заключается в том, чтобы он догадался использовать стул в качестве вспомогательного средства для достижения цели, т.е. для доставания ключика. Стул находится в поле зрения ребенка. Ребенок должен прежде всего осознать цель: необходимость достать ключик (иначе игрушка не заведется!). Затем он, с некоторой помощью взрослого, должен проанализировать условия ее достижения, т.е. понять, что ключик висит высоко (на основе восприятия, с помощью ориентировочной деятельности), а уж затем начать поиск средства, при помощи которого можно достигнуть цель именно в этих условиях. Как же руководит действиями ребенка педагог? Прежде всего, он просит ребенка самостоятельно достать ключик и дает возможность ему испробовать любые пути – подпрыгивать, становиться на носки, тянуться рукой – и самостоятельно сделать вывод, что таким образом он достать ключик не может, так как он висит высоко. После этого педагог предлагает ребенку подумать и поискать, что поможет ему достать ключик, т.е. направляет ребенка на активный поиск вспомогательного средства. Если ребенок сам не догадывается взять стул, педагог подсказывает ему этот выход. После того как ребенок достигнет цели, педагог фиксирует его внимание на всех этапах решения задачи: «Молодец. Тебе надо было достать ключик. Рукой ты достать не мог, он висел высоко. Поэтому ты взял стул, встал на него и достал ключик» (См. Приложение 2) [29, с. 19].

На первом году обучения необходимо не только дать детям представление о проблемных практических задачах, но и сформировать перенос полученных представлений на разнообразные ситуации, в которых детям пришлось бы самостоятельно достигать цели с помощью различных средств. Такие ситуации специально создаются педагогом на занятии, или используются ситуации, созданные самой жизнью в быту и на прогулках (например, необходимость достать мешок с игрушками, достать мяч, закатившийся под веранду и т.п.).

Если на первом году обучения основной задачей было научить детей пользоваться в практической деятельности орудиями, понимать их роль и применять их в проблемной ситуации, то на втором году задача изменяется. Необходимо учить детей, находить в окружающей обстановке и применять наиболее подходящее орудие. Меняется ситуация, в которой действует ребенок.

Если на первом году создавались ситуации, в которых в поле зрения ребенка находился только один предмет, способный выполнять роль орудия, то теперь в поле его зрения находится несколько предметов и из них надо выбрать наиболее подходящий – по величине, по форме, по назначению.

Так, например, ребенку нужно достать закатившуюся под шкаф игрушку, в его поле зрения находятся палки разной длины, щетка, сачок, лопатка и др. В другом случае ребенку надо приблизить к себе тележку со стержнем. Это можно сделать с помощью палочки, на конце которой колечко. Ребенку предлагается из нескольких видов палочек (с крючком, сачок, с колечком и просто палочки) выбрать нужную. Во всех случаях ребенок может выбрать подходящее орудие только тогда, когда уровень его зрительного восприятия достаточно высок и позволяет на расстоянии соотнести свойства предмета-цели и предмета-средства. Ребенок с нарушениями интеллекта ко второму году обучения еще не достигает этого уровня. Его надо обучать основному способу решения проблемно-практических задач – методу проб [29, с. 26].

Дети с нарушением интеллекта самостоятельно не овладевают методом проб. Попытки, которыми они пользуются на самом деле не являются пробами, так как во время действий они не

отбрасывают ошибочные варианты, не меняют способа действия орудием.

Одна из главных задач педагогов на этом этапе – научить детей правильным, результативным пробам. Педагог помогает ребенку завести игрушку и дает ему возможность поиграть с ней.

Рассмотрим на примерах, как педагог может осуществлять эти задачи в дидактических играх.

Игра «Звени, колокольчик». На видном и легко доступном месте подвешивается колокольчик, укрепленный на дощечке, к язычку колокольчика привязана веревочка. Колокольчик висит так, чтобы ребенок не мог достать рукой до язычка и позвонить. Еще две веревочки – «ложные», более длинные, чем эта, прикреплены к дощечке по обе стороны колокольчика. Чтобы позвонить в колокольчик, ребенок должен выбрать ту веревочку, которая прикреплена к язычку, т.е. выбрать ее среди «ложных». Вначале ребенку дается только общая инструкция: «Позвони в колокольчик». Если ребенок начинает подпрыгивать, стремясь схватиться за язычок колокольчика, педагог говорит: «Подумай, что тебе может помочь позвонить в колокольчик». Ребенок чаще всего начинает дергать за наиболее длинную веревочку. Но колокольчик при этом не звенит. Предоставив ребенку возможность самостоятельно несколько раз дернуть за «ложную» веревочку, педагог говорит: «Ты видишь, что колокольчик не звенит. Попробуй дернуть за другую веревочку», – и дает возможность ребенку дергать за все веревочки». Когда наконец колокольчик зазвенит, педагог спрашивает: «Почему теперь звенит колокольчик?» – и помогает ребенку увидеть, что эта веревочка непосредственно прикреплена к колокольчику, а две другие – нет» [29, с. 24].

Игра «Достань камешки для аквариума». В банке с водой лежат камешки. Недалеко от банки разложены на столе палочки – с крючком, сачок, с колечком, вилка. Ребенка просят достать камешки из банки и переложить в аквариум, не замочив при этом руки. Если ребенок все-таки пытается залезть в банку руками, но не достает до камешков, педагог предлагает ему подумать, чем можно их достать. Затем он дает ребенку возможность перепробовать все лежащие на столе орудия, пока он сам не убедится, что камешки можно достать только сачком. При этом

педагог обязательно фиксирует результат действия с каждым орудием: «Видишь, этой палочкой камешек достать нельзя. Попробуй достать другой палочкой». После того как ребенок возьмет сачок и достанет первый камешек, педагог должен закрепить достигнутый успех: «Вот хорошо. Сачком можно достать все камешки» (См. Приложение 3) [29, с. 25].

Особую роль играют дидактические игры с предметами, имитирующими орудия труда – молоток, гаечный ключ, отвертка. Ознакомление с этими орудиями в процессе игр, овладение действиями с ними вносят большой вклад в трудовое воспитание умственно отсталых детей, создает предпосылки к трудовому обучению в школе. Здесь развивается зрительно-двигательная координация, согласованность действий обеих рук, формируются представления об использовании орудий в трудовой деятельности человека.

Игра «Построй забор». На столе стоит пластмассовый домик. Рядом лежит набор пластмассовых кубиков с отверстиями. В отверстия нужно вставить пластмассовые гвоздики или палочки. Рукой гвоздики вставить трудно, нужно забить их в каждое отверстие с помощью игрушечного молотка. Молоток, гаечный ключ, отвертка лежат на столе. Задача заключается в том, чтобы ребенок выбрал нужное орудие (молоток) и использовал его для забивания гвоздиков. В ходе занятия педагог предоставляет ребенку возможность пробовать, чем лучше забивать гвозди. В конце он просит ребенка объяснить, почему был выбран молоток [29, с.30].

С самого начала работы над формированием наглядно-действенного мышления педагог учит детей видеть цель и достигать ее, т.е. формирует целенаправленность. Известно, что нарушение целенаправленной деятельности – одна из характерных особенностей деятельности ребенка с нарушением интеллекта, и преодоление этого дефекта составляет одну из важных задач коррекционной работы.

Обучение использованию метода проб имеет смысл только в том случае, если ребенок все время видит перед собой цель, стремится к ее достижению, а подбор средств приближает его к ней. Иначе пробы не имеют смысла.

К концу первого года обучения дети начинают осознавать цель, удерживать ее в памяти и стремиться к ее достижению, т.е. действовать целенаправленно в пределах определенных простых задач. Вместе с тем, в жизни движение к цели часто бывает непрямым. На пути могут встретиться различные препятствия, устранение которых само по себе может отвлечь ребенка от конечной цели [14; 28].

Ребенка с нарушением интеллекта нужно специально учить удерживать в памяти конечную цель в таких ситуациях. Этому и служит решение так называемых двухфазовых задач. В двухфазовых задачах, которые педагог предлагает детям на втором году обучения, в качестве вспомогательных средств – предметы, которые нельзя просто взять, нужно вначале устранить препятствие, чтобы их использовать.

Например, чтобы использовать палку, нужно догадаться вытащить ее из игрушки-каталки чтобы использовать веревку, нужно отвязать ее от тележки, и т.д. В таких ситуациях овладение вспомогательным средством выступает как новая цель. Хотя она является промежуточной и может отвлечь ребенка от основной цели, забыть о ней.

В качестве такой двухфазовой задачи может, например, выступать задача достать мешочек с игрушками во время сборов на прогулку или перед занятиями. Педагог предлагает ребенку достать мешочек с игрушками, который висит высоко на гвоздике, так, что, стоя на полу, он не может его достать. Чтобы достать мешочек, ему надо использовать стул, но на стуле стоит ящик со строительным материалом.

Перед ребенком возникает промежуточная цель – убрать со стула ящик, не выпуская при этом из виду конечную цель – достать мешочек с игрушками.

На первых порах дети часто об этом забывают. Педагог должен направить внимание ребенка на то, для чего он снял ящик со стула – зачем ему нужен был стул, т.е. помочь вспомнить конечную цель. В дальнейшем учат детей удерживать в памяти конечную цель с помощью словесного повторения. Педагог спрашивает о последовательности проделанных действий («Вспомним, что ты сделал сначала. Что ты сделал потом? А теперь расскажи сам все по порядку»), а затем как он будет

действовать: «Расскажи, как ты будешь доставать мешочек. Что ты сделаешь сначала? Что ты будешь делать потом?» [28].

Словесный отчет и словесное планирование помогают ребенку удерживать в памяти конечную цель, действовать целенаправленно. К таким же задачам, включающим промежуточную цель, т.е. к двухфазовым, относятся задания, где надо использовать последовательно два вспомогательных средства. Одно из них необходимо, чтобы достичь окончательной цели, другое – чтобы добыть его.

Таким образом, овладение средством или орудием само становится промежуточной целью. Скажем, чтобы отрезать веревку и привязать ее к тележке, нужно использовать ножницы; чтобы достать ключ и открыть им дверь, нужно использовать подставку и т.п. На одном из таких занятий педагог предлагает ребенку достать машинку, захавшую под шкаф. Рукой ребенок машинку достать не может.

На высоком шкафу лежит клюшка, которую можно использовать в качестве палки. Ее хорошо видно ребенку, но достать ее, стоя на полу, он не может. Чтобы достать клюшку, надо использовать стул (промежуточное средство), а затем клюшкой достать машинку [29].

Наиболее сложной двухфазовой задачей является практическая задача, при выполнении которой дети должны самостоятельно изготовить простейшее орудие: удлинить палку, т.е. одну палку вставить в другую и таким образом из двух коротких сделать одну длинную, разогнуть круглую проволоку и использовать ее вместо палки, связать две короткие веревки и т.п.

Игра «Узнай, что в трубке». Педагог показывает детям непрозрачную пластмассовую трубку. В середине ее лежит сверток. Педагог просит одного из детей достать сверток и посмотреть, что там лежит. На подоконнике лежит большая ветка, которая по толщине может пройти в трубку, но на ней много маленьких веточек. Ребенок должен догадаться взять ветку и отломить веточки, и сделать ее своим орудием. Конечно, ребенку надо предоставить возможность попробовать просунуть ветку в трубку вместе с маленькими веточками, и дать возможность очистить ее. Изготовление орудия – очень привлекательная и

сложная задача, поэтому она больше других может отвлечь внимание ребенка от конечной цели [29, с. 26].

Задача педагога – направлять внимание ребенка на достижение конечной цели.

В развитии наглядно-действенного мышления, наряду с задачами, связанными с употреблением орудий в проблемных ситуациях, большую роль играют задачи, связанные с вычленением связей между предметами, в частности, причинно-следственных связей. Решение этих задач формирует у ребенка предпосылки развития логического, причинного мышления.

В самом начале у маленького ребенка поиск причины явления начинается там, где он сталкивается с нарушением привычного хода явления, там, где такое нарушение удивляет его; следом за удивлением появляется ориентировочная реакция, которая и оказывается начальным этапом поисков причины нарушения.

На первых порах такую причину можно найти лишь в том случае, если она является внешней, хорошо видна. К примеру, ребенку предлагается полить цветок. Цветок стоит на подоконнике, а ведро с водой – на противоположной стороне комнаты. Около ведра кружка, на дне которой имеется дырка. Ребенок набирает в кружку воду и несет ее к цветку. По дороге вода выливается. Он снова набирает кружку воды и снова доносит ее до цветка. Ребенок либо сам начинает искать причину случившегося, либо его побуждает к этому педагог. Такие ситуации, в которых ребенок вынужден искать и устранять причину, мешающую ему действовать и лежащую на поверхности, могут создаваться нередко; что-то мешает ребенку открыть, или закрыть дверь, открыть или закрыть ящик с игрушками или картинками, взять игрушку, повезти тележку или машину (отскочило колесо), поставить посуду на кукольный стол (отломилась одна ножка) и т.п. [14; 29].

Определение причины нарушения привычного хода явления есть элемент логического мышления, хотя и происходит в практическом плане. Постепенно взрослый доводит до сознания детей последовательность действий в определенной ситуации.

Таким образом, при формировании наглядно-действенного мышления сначала детям предлагается система дидактических игр,

упражнений и практических проблемных ситуаций, которая позволяет постепенно формировать у них ориентировочно-исследовательскую деятельность, направленную на выяснение существенных связей и отношений между предметами в конкретной ситуации, в процессе решения практических проблемных задач поэтапно включается речь ребенка. На начальном этапе решения практических задач речь педагога помогает ребенку действовать целенаправленно по отношению к заданию, дает ему возможность осознать собственные действия. Затем ребенок должен рассказать о своих действиях. При затруднениях можно обратить его внимание на действия другого ребенка и составить рассказ об увиденном. В дальнейшем дети должны рассказать о своих предстоящих действиях в решении наглядно-практической задачи, таким образом у них будет формироваться элементы планирующей речи [14].

Наряду с развитием ориентировочно-исследовательской деятельности необходимо вести активное формирование основных функций речи, а также формирование взаимосвязи между действием и словом. Такой подход подготавливает предпосылки к развитию наглядно-образного мышления, так как слово помогает детям закрепить опыт действия, а затем и обобщить способ этого действия, что способствует формированию полноценных образов-представлений. На базе наглядно-действенного мышления формируется наглядно-образное.

Что же помогает ребенку перейти от решения задач в наглядно-действенном плане к решению наглядно-образных задач?

Прежде всего, надо помнить, что в образном плане невозможно пробовать, а надо представить себе правильный ход решения. Для этого у ребенка должны быть уже сформированы точные и четкие образы-представления: он должен представить себе цель; например, мяч, который нужно достать со шкафа: условия – мяч лежит так высоко, что дотянуться до него рукой нельзя, нельзя и достать его с маленького стульчика. Ребенок должен представить себе перемещение предметов в пространстве – передвижение большого стула к шкафу и то, как он встанет на него и достанет мяч.

Пока ребенок решает наглядно-действенные задачи с помощью проб, он не сможет перейти к зрительной ориентировке в задании, до тех пор, пока не зафиксирует точно все этапы действия. А такое фиксирование происходит лишь с включением речи в процессе решения наглядно-действенных задач.

Таким образом, предпосылками к возникновению наглядно-образного мышления являются определенный уровень развития ориентировочно-исследовательской деятельности и определенный уровень включения речи в решение наглядно-действенных задач.

Эти предпосылки начинают формироваться с первого года обучения. Сначала цель, условия, в которых действует ребенок, а также все этапы действия закрепляет в слове взрослый: «Коля достал мяч со шкафа. Мяч лежал высоко, руками, стоя на полу, его достать было нельзя. Тогда Коля взял стул, поднес его к шкафу, встал на стул и достал мяч». На втором году обучения педагог подводит детей к словесному отчету о проделанных действиях. Вначале это происходит с помощью наводящих вопросов педагога: «Что ты сделал?» «Где лежал мяч?»; «Что тебе помогло достать мяч?»; «Что сделал сначала?»; «Что ты сделал потом?» [14].

В конце второго года обучения дети самостоятельно составляют словесный отчет о проделанных действиях в ответ на просьбы: «Расскажи подробно, как ты достал мяч, что ты делал сначала, что потом». Однако этого еще недостаточно. Задача педагога состоит в том, чтобы подвести ребенка к словесному планированию будущих действий [14].

Поэтому на третьем году обучения прежде чем разрешить ребенку действовать, его просят рассказать, как он будет выполнять задание, но с помощью наводящих вопросов: «Что ты должен сделать?» («Достать мяч для куклы»); «Где лежит мяч?» («На шкафу, высоко»); «Ты можешь его достать рукой?» («Нет»); «Что может тебе помочь?» («Стул»); «Что ты будешь делать сначала?» («Возьму стул и поставлю к шкафу»); «Что ты будешь делать потом?» («Встану на стул»); «А дальше?» («Достану мяч»). После такой работы можно предложить ребенку самостоятельно составить словесный отчет о проделанных действиях. В дальнейшем планирование решения задачи ребенок должен делать самостоятельно. На третьем году обучения наряду с наглядно-действенными задачами детям с нарушением интеллекта

предлагают и задачи наглядно-образные. Сначала они решают задачи в наглядно-образном плане только те, которые уже хорошо умеют решать в наглядно-действенном плане. Именно в них они хорошо представляют себе цель, могут представить себе условия ее достижения [29].

Например, ребенку предлагается картинка, на которой изображена хорошо знакомая ситуация – высокий шкаф, на шкафу лежит шарик. Посреди комнаты детский стол и два детских стульчика. На столе сидит кукла. Около шкафа стоит мальчик. Педагог говорит ребенку: «Посмотри, вот сидит кукла. Она просит мальчика достать ей шарик. Мальчик не знает, как его достать. Расскажи, как можно достать шарик».

Если ребенок сразу не может рассказать, педагог говорит: «Шкаф высокий, а мальчик маленький, рукой он не достанет шарик» (т.е. производит за ребенка анализ условий задачи). «Что поможет мальчику достать шарик?» При затруднениях необходимо создать реальную ситуацию и попросить ребенка достать шарик [29].

После выполнения действия и словесного отчета о проделанном, снова показать ребенку картинку и предложить рассказать мальчику как можно достать шарик.

В наглядно-образный план переносится и решение задач на вычленение внешних причин, нарушающих привычный ход явления. И здесь сначала детям предлагаются хорошо знакомые ситуации.

Например, ребенку предлагается картинка, на которой изображена машина без одного колеса. Колесо откатилось в сторону. В машине сидит мишка, он наклонился в сторону, где нет колеса. Около машины стоит растерянный мальчик. Педагог говорит: «Мальчик хотел покатать мишку, но что-то случилось. Мишка чуть не упал. Расскажи мальчику, что случилось с машиной». Если ребенок не может объяснить, надо создать реальную ситуацию и попросить ребенка покатать мишку. Затем обратить внимание ребенка на то, почему машина не едет. После того, как ребенок найдет в реальной ситуации причину нарушения хода явления, можно перейти к рассказу по картинке: случилось что-то с машиной и что надо сделать, чтобы машина поехала. Очень важно, чтобы дети каждый раз находили причину событий, а

не пытались дать формальный ответ на вопрос «Почему?». Поэтому не следует на начальных периодах формирования причинного мышления давать детям форму ответа «Потому что...». Дети с нарушениями интеллекта быстро заучивают эту форму и ограничиваются ответом на вопрос «Почему?» «Потому что...» [29].

Педагог должен добиваться ответов по существу: «Сломалось колесо. Машина ехать не может», «Надо починить» и т.п.

Следующим шагом в решении наглядно-образных задач, которые так же, как и наглядно-действенные задачи, способствуют дальнейшему развитию элементов логического мышления, оказываются задания, где нужно определить, какое событие произошло вначале, какое потом, чем завершилось действие. Формирование понимания детьми временных и причинно-следственных связей и отношений также начинается в повседневной жизни детей и в практических ситуациях [29].

Прежде всего педагоги и воспитатели выделяют последовательность событий в быту, обращая на это внимание детей. Они каждый раз подчеркивают, что надо делать сначала, что потом; просят детей рассказывать о последовательности действий при одевании, раздевании, еде, подготовке занятий. Но этого мало: педагог специально создает ситуации, в которых последовательность событий нарушается.

Например, сажает детей за стол, не раздав ложки, и предлагает начать есть. Когда дети отреагируют, то педагог говорит, что он забыл дать ложки: «Ах, надо было сначала дать ложки, а потом сказать: «Ешьте!». В другой раз педагог предлагает ребенку взять ботинок и зашнуровать его. После того как ботинок будет зашнурован, предлагает надеть его. В зависимости от реакции ребенка педагог либо дает попробовать надеть зашнурованный ботинок, либо сразу же говорит: «Ах, я забыла, сначала надо надеть, а потом зашнуровать» [14].

Так взрослые доводят до сознания детей последовательность событий, показывают, что при нарушении последовательности событие может вообще не произойти. Наряду с этим педагог обращает внимание детей на то, что первое событие может оказаться причиной второго. В то же время нужно позаботиться о

том, чтобы не получилось формальной связи между временными и причинными отношениями: то, что произошло раньше, не всегда оказывается причиной того, что будет потом. Понимание последовательности событий и причинной зависимости закрепляется в работе с картинками, изображающими серии последовательных событий.

Совершенно особое значение имеют наблюдения над последовательностью и причинностью явлений природы. Эти наблюдения играют важную роль в умственном воспитании ребенка-дошкольника, в формировании его представлений об окружающем. Вместе с тем организовать наблюдения нелегко, так как они не могут быть запланированы заранее, на какое-то определенное занятие. Поэтому их нужно планировать перспективно и использовать любую возможность познакомить с ними детей. Так, зимой планируются наблюдения за снегопадом: сначала на небе появляются тучи, потом начинает падать снег. Сначала падает снег, потом все вокруг становится белым – земля, крыши домов, деревья [14].

Воспитатель на прогулке обращает внимание детей на небо: все небо в тучах, может пойти снег. Или наоборот – небо ясное туч нет, снега не будет. Как только снег начнет падать, детям нужно сказать: «Посмотрите, идет снег. Сначала были тучи, потом пошел снег. Посмотрите, как побелело все вокруг. Все изменилось – сначала шел снег, потом все стало белым». То же явление надо затем рассмотреть с точки зрения причинности – объяснить детям, что все стало белым потому, что шел снег [14].

После того как дети 2–3 раза понаблюдадут последовательность явлений при снегопаде, педагоги переходят к другому виду занятий, направленному на то, чтобы дети могли сделать умозаключение. Умозаключение основано на их прежнем опыте. Увидев утром свежеснеженный снег, педагог подводит детей к окну и говорит: «Дети, посмотрите, все кругом белое – земля, деревья, дома. Как вы думаете, что было ночью?» Педагог помогает детям осознать, что ночью шел снег. Увидев на небе тучи, педагог спрашивает: «Как вы думаете, что будет потом?». Весной педагог и воспитатели рассматривают с детьми тучи как источник дождя. Теперь признаком того, что ночью шел дождь, оказываются лужи, мокрые крыши. После того как проведены наблюдения в

природе, детям можно предлагать для раскладывания серии картинок, изображающих последовательность явлений в природе [14].

Например, 1-я картинка – земля сухая, на небе тучи; 2-я картинка – идет дождь; 3-я – на небе солнышко, небо голубое, на земле лужи. Картинки предъявляются детям вперемешку, дети должны сами разложить их в нужном порядке и объяснить, почему они расположили их именно так. Кроме картинок, детям можно предлагать небольшие рассказы с описанием результата последовательно происходящих событий. От детей требуется сделать умозаключение, основанное на понимании причинно-следственных связей [14].

Например, «Вова проснулся, посмотрел в окно и сказал: «Мама, посмотри, все белое». «Как ты думаешь, что было ночью?» – спросила мама. Что ответил Вова? [14]

Могут быть предложены и рассказы другого типа: «Таня выглянула в окно и сказала: «Мама, а ночью шел дождь». Как Таня узнала, что ночью шел дождь? [14]

Очень важным направлением в формировании элементов логического мышления является подведение детей с нарушением интеллекта возможности осуществлять классификацию предметов. Без развития классификации невозможно формирование понятий. Поэтому оно служит необходимой предпосылкой возникновения у детей понятийного мышления.

Группировка объектов сначала проводится по образцу. Дети уже сталкивались с этим видом работы при формировании восприятия, где они группировали предметы по цвету, форме, величине, т.е. опираясь на их внешние признаки.

При формировании мышления большую роль играет предметная классификация, например, посуда – одежда; мебель – одежда; транспорт – мебель и др. Здесь внешний вид предмета не помогает ребенку отнести предмет к той или иной группе. Ребенок должен мысленно выделить то общее, что объединяет предметы в одну группу – их назначение, функцию, которую они выполняют в жизни человека. После того как ребенок проделал эту мысленную работу, сгруппировав предметы, полученные группы нужно обязательно назвать обобщающим словом (посуда, одежда, мебель и т.п.). Очень важно при классификации одних и тех же предметов

или картинок каждый раз класть новые образцы. Например, при классификации посуды и одежды один раз положить в качестве образцов тарелку и платье, в другой – чашку и шапку, в третий – блюдце и носки и т.д. Наряду с этим необходимо менять и сами картинки или предметы, каждый раз прибавляя к знакомым новые, незнакомые (См. Приложения 4-6) [29].

Другим видом работы является классификация, по обобщающим словам, т.е. подведение под понятие. Перед ребенком при этом не кладутся образцы, ему предлагают разложить предметы на две группы по словесной инструкции: в одну положить посуду, в другую – одежду. Это помогает педагогу выявить, в какой мере дети усвоили обобщающие слова, какие предметы они относят к данной категории. Но эти занятия ни в коей мере не заменяют классификацию по образцу, а лишь дополняют ее, так как здесь ребенок не должен сам выделять основание группировки и может действовать механически, по памяти, особенно по отношению к знакомым объектам.

Следующим заданием, направленным на развитие классификации, является группировка предметов или картинок без образца и без обобщающего слова. Это очень трудное задание, оно требует значительной самостоятельности мышления, так как у ребенка нет никакой опоры – ни образца, ни обобщающего слова. На первых порах задачу можно облегчать ограничением количества групп и дать ребенку хорошо знакомые картинки, которые он много раз группировал по образцу, по обобщающему слову [26].

Педагог дает ребенку картинки и говорит: «Я даю тебе картинки. Их надо разложить в две коробки. Подумай, какие картинки ты положишь в одну коробку, а какие – в другую». Если ребенок раскладывает картинки в произвольном порядке, педагог говорит: «Подумай, какие картинки подходят друг к другу». Если это не помогает, педагог сам раскладывает картинки, потом собирает их и предлагает ребенку сделать то же самое. Сразу же после этого ребенку даются другие картинки, которые он должен разложить самостоятельно.

Если ребенок справился с таким заданием, ему можно дать картинки или предметы, не ограничивая количество групп. Классификацию по образцу, по слову, а также с самостоятельным

определением принципа группировки нужно проводить не только по предметной отнесенности и функциональному назначению, но и по свойствам – форме, цвету, величине, материалу, весу и др.

К этой же группе заданий относится и исключение четвертого – лишнего. По существу, это тоже классификация, так как ребенок должен отнести три предмета к одной группе, а один (лишний) – к другой, самостоятельно выделив основание группировки.

Например, перед ребенком картинки, на которых изображены стол, платье, стул и шкаф. Чтобы правильно выделить лишний предмет (платье), он должен отнести к одной группе всю мебель и понять, что платье сюда не относится. Но ребенок может рассуждать иначе: «Платье надо повесить в шкаф, а для этого надо встать на стул». «А стол тут лишний» [29].

Поэтому, когда ребенок ошибается, нужно терпеливо выяснить, почему он исключил именно эту картинку, а не говорить сразу, что он ошибся. Затем надо объяснить и показать ребенку принцип выделения лишнего, основанный на классификации.

Кроме предметов, которые дети уже классифицировали и могут назвать обобщающими словами, им обязательно надо давать и такие сочетания, которые они не могут назвать обобщающим словом. Здесь словесного объяснения выбора от ребенка добиваться не надо. Например, можно предложить такие сочетания для классификации: хлеб, масло, сахар, яйцо, яблоко; тарелка, чашка, книга, стул, ботинки [14].

Все виды работы по группировке и классификации должны проводиться параллельно, что обеспечивает развитие обобщения, сравнения и абстрагирования, и создает условия для возникновения логического мышления.

Таким образом, развитие ориентировочно-исследовательской деятельности и формирование основных функций речи позволяет преодолеть слабую взаимосвязь у дошкольников с нарушениями интеллекта между действием, словом и образом. Кроме того, в процессе коррекционной работы по формированию мышления происходят положительные изменения в области развития личности детей с нарушением интеллекта. При встрече с трудностями в мыслительной деятельности у них наблюдается желание преодолеть их самостоятельно, найти выход из

затруднения, что очень важно для развития их эмоционально-волевой сферы.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Как проводится ознакомление умственно отсталых дошкольников с социальными явлениями?
2. Что мы понимаем под умственным воспитанием ребенка дошкольного возраста?
3. Что такое наглядно-действенное мышление?
4. Охарактеризовать роль наглядно-действенного мышления в развитии регулирующей функции речи?
5. Расскажите о путях формирования наглядно-действенного мышления в специальном дошкольном учреждении.
6. Что такое наглядно-образное мышление?
7. Каковы направления усложнения задач при работе над формированием наглядно-образного мышления?
8. Охарактеризуйте направления работы при формировании элементов логического мышления.
9. Как формируются у дошкольников с нарушениями интеллекта представления о последовательной причинной зависимости?

ГЛАВА 4

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ И ЗАПОМИНАНИЯ, ВОСПРИЯТИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДОЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

4.1. Развитие внимания и запоминания у дошкольников с психофизическими нарушениями в процессе ознакомления с окружающей средой

Внимание и запоминание являются одним из основных условий, обеспечивающих успешное усвоение детьми доступного для них объема знаний, умений. Поэтому наряду с развитием эмоционального контакта ребенка со взрослыми необходимо с самого начала обучения проводить занятия (игры и упражнения), способствующие формированию внимания и запоминания.

Большое значение для развития зрительного внимания имеют игры с перемещением предметов в пространстве. Перемещение должно производиться медленно, так, чтобы дети могли проследить за движением. Здесь можно использовать кукольный театр, показать детям, как мышка прячется от кошки, собака ищет мальчика и т.п. [14].

Вечером можно использовать «теневого театр». Когда дети научатся следить за передвижением, которое происходит у них на глазах, можно перейти к перемещению предметов, скрытых от глаз ребенка.

Проводится игра «Ку-ку»: кукла появляется сначала над ширмой, потом справа от нее, снова над ширмой, снова справа от нее, проделывая за экраном один и тот же путь. Дети, наблюдая за ней должны ожидать ее появления то наверху, то справа. Однако это не всегда происходит у детей с нарушениями интеллекта. Они не могут представить себе путь куклы за экраном, поэтому переводят взгляд с одного места на другое только после того, как появится игрушка. Чтобы побудить детей к прослеживанию, на втором-третьем занятии нужно попросить детей показать, где появится кукла сейчас. После того как дети покажут, кукла появляется и подтверждает (или опровергает) их предположение.

Затем педагог показывает детям, как движется кукла за экраном. Для этого дети заходят за экран. Потом они возвращаются на свои места, и игра повторяется [14].

Зрительное внимание активизируется и в играх, где дети должны запоминать местонахождение игрушек.

Постепенно, на втором году обучения увеличивается количество предметов, с которыми действует ребенок. В занятия включаются игры с запоминанием места, где спрятан предмет. Сначала на ограниченном пространстве, а затем в пределах групповой комнаты.

Дети с нарушением интеллекта плохо ориентируются в пространстве помещения – обычно те предметы, которые находятся на уровне глаз, случайно попадают в их поле зрения, но совсем не умеют искать, осматривать помещение [14].

Поэтому вначале педагог или воспитатель прячет большую, яркую игрушку вместе с детьми. Он обходит с ними комнату и говорит: «Вот подоконник, сюда класть не надо; вот дверь, около двери стоит шкаф, он высокий, а вот стол, кладем сюда» [14].

Таким образом, он побуждает детей осматривать все пространство комнаты. Вначале предметы кладутся на уровне глаз детей, со временем – ниже или выше. Сначала предметы прячутся на глазах у детей, а затем, когда они этого не видят (отворачиваются или закрывают глаза). К концу второго года обучения у детей должно быть уже сформировано произвольное внимание. Но работа над его развитием и совершенствованием не прекращается, она лишь меняет свои формы и сливается с другими видами занятий и упражнений.

Развитие внимания теснейшим образом переплетается в занятиях с развитием запоминания, формированием произвольной памяти.

Когда ребенок с нарушением интеллектуального развития приходит в дошкольное учреждение, произвольное запоминание оказывается у него несформированным – он не может сознательно, по своей воле запоминать предложенный ему программный материал.

Это не значит, что ребенок ничего не запоминает, – произвольно запоминает то, что случайно произвело на него впечатление.

Произвольное запоминание нужно у него сформировать. Для этого с детьми проводятся дидактические игры, в которых задачи на запоминание постепенно усложняются.

На первом году обучения предлагаются игры «Найди свою игрушку», «Что изменилось?», «Чего не хватает?».

В игре «Найди свою игрушку» детям раздают разные игрушки – кукол, машины, мишек, заек и т.п. У всех детей при этом игрушки должны быть разные. Когда дети немного поиграют с игрушками, игрушки собирают в коробку, а им предлагают пройтись по группе. После «прогулки» каждый ребенок должен найти свою игрушку среди других. В дальнейшем эту игру можно усложнить – детям игрушки одного назначения, но разные по величине или по цвету (например, машины разной величины, кукол в платьях разного цвета) [14].

Другое направление в развитии запоминания – запоминание местонахождения предметов, сначала на ограниченном пространстве, а затем в пределах групповой комнаты.

Примером игры на запоминание местонахождения предмета на ограниченном пространстве может служить игра «Шкафчик», где в шкафчик, склеенный из маленьких коробков, на глазах у ребенка прячется маленькая игрушка или предмет (пуговица, мозаика, бусинка). Потом «шкафчик» закрывается ширмой на 10 секунд. Когда ширма убирается, ребенок должен вспомнить, в какой именно «ящичек» спрятали игрушку. Сначала в «шкафчике» должно быть 3, а затем 5–7 «ящичков». В дальнейшем количество «ящичков» и время закрывания их за ширмой увеличивается [14].

Запоминание местоположения предметов в более широком пространстве начинается с уже описанной нами игры, во время которой педагог прячет игрушку в комнате на глазах у детей. В дальнейшем игры такого рода усложняются.

Например, проводится игра «Запомни и найди свою игрушку». Педагог раздает детям игрушки, просит каждого рассмотреть и назвать свою игрушку. Затем дети прячут свои игрушки в разных местах групповой комнаты. По сигналу барабана дети «гуляют» по группе. Через некоторое время педагог предлагает им найти и принести свои игрушки. Каждый ребенок находит игрушку, приносит ее педагогу и снова называет. В случае

затруднений педагог помогает детям спрятать игрушку, а затем и найти ее, напоминает, как она называется [14].

Позднее, когда дети овладеют выбором по образцу, это будет способствовать развитию произвольного запоминания.

Например, игра «Лото с отсрочкой»: перед ребенком кладут 2 картинки – машину и мячик. У педагога тоже две картинки, точно такие же, как у ребенка. Педагог просит ребенка посмотреть на картинки, а затем закрывает лежащие перед ним картинки листом картона. Свои картинки он переворачивает тыльной стороной вверх. Одну из них он показывает ребенку, затем снова переворачивает и отсчитывает 10 секунд, а затем снимает картон с картинок, лежащих перед ребенком, и просит показать картинку, которую он предъявлял. Свою картинку он переворачивает лишь после ответа ребенка и сравнивает их. Ошибка должна быть выделена не словами, а путем сравнения изображений. Только после этого результат закрепляется в слове: «Верно, я показала машину» или «Неверно, я показала машину, а ты взял мячик. Надо взять машину» [14].

В дальнейшем игра «Лото с отсрочкой» усложняется в нескольких направлениях: во-первых, увеличивается количество картинок (до 12 к концу обучения в детском саду), во-вторых, вместо предметных картинок используются цветные карточки, геометрические формы и т.п., в-третьих, увеличивается время отсрочки (до 20 секунд) [14].

Другой вариант игры «Лото с отсрочкой» проводится с использованием речи. Вместо того чтобы показать ребенку соответствующую картинку-образец, взрослый ее называет, а затем отсчитывает время. Например, перед ребенком лежат изображения мишки, куклы, тарелки, ложки, мальчика, девочки. Педагог закрывает его карточку картоном и говорит: «Мальчик», отсчитывает 10 секунд, снимает картон и просит показать нужную картинку. Эта же игра проводится с изображением разных действий, которые педагог сначала называет изолированно («Бежит», «Прыгает», «Спит»), а потом во фразе («Мальчик бежит», «Девочка бежит», «Девочка спит» и т.п.). Этот вид игры на запоминание проводится начиная с третьего года обучения. К концу обучения в детском саду дети должны владеть произвольным запоминанием [14].

Таким образом, активно используя различные виды игр при ознакомлении с окружающей средой, у дошкольников с психофизическими нарушениями формируются процессы внимания и запоминания.

4.2. Развитие восприятия и представлений у дошкольников с психофизическими нарушениями в процессе ознакомления с окружающей средой

Мы уже говорили о том, что в дошкольном возрасте основой всей познавательной деятельности является чувственное познание – восприятие и наглядное мышление.

Специально заниматься развитием чувственного познания нужно в любом дошкольном учреждении. Поэтому многие задачи, связанные с развитием чувственного познания, в специальных дошкольных учреждениях для детей с нарушениями интеллектуального развития совпадают с задачами дошкольных учреждений общего типа. Но, помимо этого, в специальных дошкольных учреждениях решаются и специальные задачи, связанные с коррекцией и компенсацией имеющихся у детей с нарушениями развития отклонений в развитии восприятия и наглядного мышления.

Ребенок рождается на свет с готовыми органами чувств – у него есть глаза, уши, его кожа обладает чувствительностью, позволяющей осязать предметы и т.п. Но это лишь предпосылки для того, чтобы ребенок научился воспринимать все богатство окружающего мира. Для того чтобы развитие восприятия и наглядных представлений об окружающем мире проходило полноценно, необходимо вести специальную работу по их формированию и развитию [14].

Ребенка нужно научить действиям рассматривания, ощупывания, уметь слышать и т.п., т.е. формировать у него перцептивные действия. Но увидеть, ощупать предмет, услышать звук еще недостаточно, необходимо определить отношение его цвета к другим цветам, его формы к другим формам, его звук к другим звукам.

Для этого ребенку нужны мерки, с которыми можно сравнивать то, что он в данный момент воспринимает. За время человеческой истории выработались общепринятые мерки, или, как

их называют, эталоны, с которыми сравнивают, сопоставляют результаты восприятия все люди [14].

Это системы геометрических форм, шкала величин, меры веса, звуковысотный ряд, спектр цветов, система фонем родного языка и т.д. В процессе формирования восприятия необходимо обеспечить усвоение систем сенсорных эталонов.

Опыт показывает, что дети с нарушением интеллекта далеко не всегда самостоятельно используют в деятельности те возможности восприятия, которые у них уже есть. Этому тоже их надо учить.

В процессе восприятия у ребенка постепенно накапливаются зрительные, слуховые, двигательные, осязательные, вкусовые образы.

Чрезвычайно важной задачей обучения оказывается своевременное и правильное соединение полученных ребенком представлений со словом. Соединение того, что ребенок воспринимает со словом, обозначающим воспринятое, помогает закрепить в представлении образы предметов, их свойств и отношений, делает эти образы более четкими, стойкими. Если образы восприятия закреплены в слове, их можно вызывать в представлении ребенка и тогда, когда от момента восприятия прошло много времени и предмета, который ребенок воспринимал, уже нет перед ним. Для этого нужно лишь сказать соответствующее слово-название [14].

Например, ребенок может хорошо различать зрительно красный, синий, зеленый, желтый цвета, выбирать по образцу предметы красного, синего, зеленого и желтого цвета, но не знать их названий. Тогда по слову «красный» он не может вспомнить красный цвет и не может выполнить, например, такую инструкцию: «Принеси красную машину» или «Возьми красный карандаш». Если же слово «красный» соединилось у него с образом, то оно вызывает представление о красном цвете, ребенок сразу же вспомнит цвет и выполнит просьбу [14].

Все сказанное выше о развитии восприятия и представлений относится ко всем детям дошкольного возраста – как к нормально развивающимся, так и к детям с нарушением интеллекта. Развитие ребенка с нарушением интеллектуального развития имеет ту же тенденцию, что и дети нормально развивающиеся.

Общие закономерности развития нормального и аномального ребенка позволяют нам в качестве цели воспитания и обучения в специальных детских садах поставить максимально возможное приближение аномального развития к нормальному.

Однако мы не должны забывать и того, что восприятие ребенка с нарушением интеллекта проходит своеобразно, имеет много особенностей, которые необходимо учитывать в ходе воспитания и обучения, что работа должна иметь с ним коррекционную направленность. Напомним, что для детей с нарушением интеллекта характерно большое отставание в сроках развития восприятия.

Поэтому первой специальной, коррекционной задачей является обеспечение как можно более раннего начала развития восприятия [14].

Наряду с поздними сроками начала развития у детей с нарушением интеллекта наблюдается замедленный темп развития восприятия.

Следовательно, второй задачей будет ускорение темпа развития восприятия, его интенсификация [14].

Аномальное развитие, как мы уже показали выше, характеризуется не только отставанием, но и наличием отклонений.

Следовательно, третья задача – преодоление имеющихся отклонений, в одних случаях – коррекция, в других – компенсация [14].

Для того чтобы развитие восприятия и представлений у детей с нарушением интеллекта шло успешно, в их обучении нужно применять специальные методики. Прежде всего, необходимо правильно сочетать словесные и наглядные методы обучения.

На первых порах обучения нельзя применять изолированную словесную инструкцию, потому что дети изучаемой категории не понимают значения многих слов, особенно тех, которые обозначают качества, свойства и отношения предметов, т.е. сенсорных эталонов. Часто не понимают конструкцию фразы или просто забывают инструкцию, «теряют» ее в процессе выполнения заданий.

Поэтому словесные методы обучения необходимо правильно, продуманно сочетать с наглядными и практическими методами.

Но и сами наглядные методы должны быть правильно отобраны. При работе по развитию восприятия необходимо применять образец (действия по образцу и выбор по образцу), подражание, жестовую инструкцию, совместные действия взрослого и ребенка.

Все занятия, связанные с развитием восприятия и представлений, на первых годах обучения должны проводиться не просто в игровой форме, а игровым методом.

Для работы по развитию восприятия и формированию представлений о предметах и явлениях окружающего мира, их свойствах и отношениях можно найти игры, в ходе которых дети должны учитывать свойства и отношения предметов. Они играют важную роль, определяют результат действий ребенка [14].

Например, игра «Что катится, что не катится?». В этой игре перед детьми ставится задача докатить предмет до ленточки, положенной на полу. Взрослый вызывает двоих детей, одному из них дает шарик, а другому – куб. По сигналу дети катят предметы по направлению к ленточке. Естественно, что шарик докатывается до цели, а кубик нет. Тогда педагог меняет предметы: тому, у которого был кубик, дает шарик, а ребенку, у которого был шарик, – кубик. Дети снова прокатывают предметы. То же самое проводится еще с одной парой детей. Дети начинают понимать, что результат зависит не только от их стараний, но и от свойств предметов, которые они прокатывают.

Если после такой работы предоставить им выбор, то каждый ребенок выберет шар. Когда дети научатся видеть свойства предметов, это отразится и на их деятельности: игровой, изобразительной, трудовой. На последующих годах обучения, когда у детей сформируется интерес к предметам, к их свойствам и отношениям, перед ними можно будет уже ставить и чисто познавательные задачи, например, игра с матрешкой «Поставь на свое место» [14].

Педагог на глазах у детей ставит ряд матрешек по росту, соблюдая между ними равные интервалы. Вызывает одного и просит закрыть глаза. Затем берет одну из матрешек и выравнивает интервалы между оставшимися. Когда ребенок открывает глаза, дает ему матрешку и просит поставить ее на свое место в ряду. При этом ни в коем случае не следует обращать внимание ребенка на

то, что ряд равномерно увеличивается или уменьшается. Когда матрешка окажется поставленной на свое место, педагог предлагает другому ребенку сделать то же самое.

В процессе игры дети должны подойти к пониманию принципа ряда – построения по равномерно убывающей или возрастающей линии.

Конечно, если дети сами не могут вычленить принцип, им нужно показать его в данной ситуации, а затем предложить другие, аналогичные, и добиваться от них самостоятельного переноса уже имеющегося опыта.

На занятиях по развитию восприятия и формированию представлений слова – названия свойств и отношений должны употребляться только после того, как дети выделили эти свойства и отношения, поняли их значение. Когда дети прокатывают шар и кубик, педагог говорит «кати шар», «кати кубик», «докатился», «не докатился» [14].

После того как дети поняли, что шар катится, а кубик не катится, необходимо вводить новые слова-эталоны, определяющие свойства этих предметов (круглый, угловатый), например, «Шарик катится, потому что он круглый, кубик не катится – он угловатый. Круглое катится, угловатое не катится».

В игре с матрешкой вначале детям можно лишь сказать: «Поставь матрешку на свое место», не указывая при этом на ее величину. Когда дети поймут принцип построения ряда и станут правильно находить место матрешки, нужно сказать: «Верно, матрешку нужно поставить тут – она меньше, чем вот эта, и больше, чем та» [14].

Только на основе личного опыта детей можно с пользой вводить слова-названия свойств и отношений предметов. Если же давать эти слова до того, как сами свойства будут выделены детьми, станут для них значимыми, они повиснут в воздухе, будут механически заучены, не помогут в новой ситуации вспомнить нужное свойство и действовать на его основе.

Мы уже знаем, что восприятие включает в себя процесс обследования объекта и сопоставление результатов обследования с общественно выработанными мерками-эталонами. Эталоны дают возможность судить обо всех свойствах предметов – о форме, цвете, величине, об отношениях их частей и отношениях разных

предметов между собой – по величине, по цвету, по форме, по пространственному расположению.

Всему этому – способам обследования предметов, их свойств и отношений, сопоставлению результатов обследования с эталонами – ребенка нужно учить. Только в этом случае восприятие будет развиваться нормально даже у ребенка с нормальным интеллектом. Тем более это необходимо умственно отсталому ребенку, у которого ориентировка в окружающем предметном мире формируется медленно и с большими трудностями.

Прежде всего, детей нужно научить различать и воспринимать эти свойства и сделать их значимыми для них. Опасно путать различение и восприятие свойств и отношений с их названием, а это часто бывает на практике.

Часто можно встретить в педагогической характеристике ребенка такую запись: «Цвета и формы не различает (или не знает)». Но если дать такому ребенку «почтовый ящик», он опустит многие формы в соответствующие прорезы – фигуру с квадратным основанием – в квадрат, фигуру с полукруглым основанием – в полукруг и т.п. Значит, он различает и даже воспринимает формы. В чем же дело? Оказывается, проверка велась так: «Дай квадрат, покажи круг», – просил педагог, а ребенок не знал этих названий, не соотносил их с формами. Можно встретить и обратную картину – ребенок знает названия цветов, форм, величин, но не соотносит их с реальными свойствами, не видит их в предметах [14].

Чтобы обратить внимание детей на свойства и отношения предметов, необходимо дать такие задания, в которых они вынуждены будут учитывать свойства предметов, ориентироваться на них. Это могут быть игры с дидактическими игрушками (матрешками, пирамидками, различными вкладками).

Например, при проталкивании геометрических форм в прорези коробки нужно найти отверстие, соответствующее форме фигуры, которую ребенок проталкивает.

Дети с нарушением интеллекта сначала совсем не ориентируются на форму прорези и фигуры, пытаются протолкнуть ее силой. Они не умеют действовать путем проб, т.е. не владеют поисковым способом решения этой задачи. Педагог подсказывает

ребенку сначала самый первый способ – учит его пробовать. Точно так же педагог учит детей пробовать при складывании матрешки. Пробы подводят ребенка к вычленению формы и величины предметов, дают ключ к самостоятельным поискам, к решению новых задач, что очень важно для развития умственно отсталого ребенка.

Нужно только помнить, что происходит это постепенно и не сразу. Кроме того, нужно строго дозировать количество предметов, с которыми действует ребенок. Матрешка сначала должна быть двусоставной, затем – трехсоставной, количество фигур и прорезей – две, потом три. В дальнейшем количество предметов может увеличиваться до 10–12, но лишь по мере развития способности детей действовать с ними [14].

Так, на третьем году обучения детям можно дать шестисоставную матрешку, которая состоит из 6 элементов. Необходимо все время менять предметы, с которыми действует ребенок. Например, если на одном занятии ребенку дается коробка с квадратной и круглой прорезями, в которые нужно протолкнуть куб и шар, то на следующем занятии дается коробка с прорезями прямоугольной и овальной формы, в которые проталкиваются брусок и яйцо, затем – шестиугольник и круг и т.п.) [14].

То же самое относится и к игрушкам-вкладкам. Необходимо избегать заучивания и стремиться к усвоению способа действия.

На втором году обучения и в дальнейшем в действиях с дидактическими игрушками детей по-прежнему побуждают: к пробам, но, наряду с этим, формируют и такие способы соотнесения предметов, как прикладывание, накладывание и обведение по контуру, которые помогают им перейти от проб к более высокому способу ориентировки на свойства – зрительному соотнесению.

С этими способами дети знакомятся на первом году обучения, но не в действиях с дидактическими игрушками, а выбору их по образцу. Главное на этом этапе – показать детям, что при сопоставлении по цвету используется способ приложения; по форме и величине – наложением и обведением по контуру. Ребенку будет легче различать цвета, если ему дают для выбора специальные цветные карточки, а не выделять цвет в предмете. Точно так же ему легче различать по форме специальные карточки

или плоскостные фигуры, чем выделить форму в предмете. Поэтому работу надо начинать с выбора по образцу карточки постепенно учить детей выделять свойства именно в предмете.

Вначале детям дают для выбора 2–3 карточки, например, красная, синяя и желтая или квадратная, круглая, треугольная. Постепенно количество карточек увеличивается, при этом увеличение может идти разными путями – ребенку можно дать по две карточки с одинаковыми цветами, а можно дать сначала четыре основных цвета, затем – шесть цветов и т.д.

Нужно помнить, что в занятиях с детьми с нарушением интеллекта целесообразно использовать такие игры, в которых выделение свойств, соотнесение предметов, выбор по образцу оказываются необходимым условием выполнения игрового действия.

Например, игру «Найди свое место» можно проводить не только с игрушками, но и с цветовыми карточками и геометрическими формами. Раздав детям по 2 карточки, провести игру «Бегите ко мне». У каждого ребенка карточки двух цветов: у одного – красная и желтая, у другого – желтая и зеленая, у третьего – зеленая и красная [14].

Педагог поднимает красную карточку (образец) и говорит: «У кого такая, бегите ко мне». Дети, взяв в руки свои красные карточки, бегут к педагогу. Педагог прикладывает карточки детей к своей, проверяя таким образом правильность выбора. Подобную же игру можно провести с флажками: у каждого из детей один флажок – красный, желтый или зеленый, а у педагога три флажка таких же цветов. Дети по сигналу барабана разбегаются по группе. Педагог поднимает красный флажок, к нему сбегаются дети с красными флажками; поднимает желтый или зеленый флажок – бегут дети с желтыми или зелеными флажками. Педагог поднимает все три флажка, и все дети бегут к нему [14].

Педагог оценивает действия детей, подчеркивает правильность выбора по образцу: «Правильно, у тебя такой же, красный флажок» и т.п. Вместо цветных карточек и флажков разного цвета в играх могут использоваться геометрические формы или флажки разной формы и величины. Постепенно количество цветов, форм, величин, из которых производится выбор, увеличивается. Детям предлагают для выбора все более близкие

цвета, формы и величины, например, красный, оранжевый, розовый; круг, овал, шестигранник. При этом не во всех случаях дети должны знать название цветов, форм, величин, с которыми они действуют [14].

Главное – сформировать ориентировку на свойство.

Когда дети научатся выбору по образцу, вводится выбор с отсрочкой по тому же типу, который мы описывали на картинках («Лото с отсрочкой»): по цвету, форме, величине. Начиная со второго года обучения дети подбирают по образцу не только карточки, но и предметы, учатся отвлекаться от их назначения и от других признаков. Например, перед детьми стоят красная и желтая машины, красный кубик и желтый шарик. Педагог показывает красный флажок и просит принести такие же по цвету предметы. Разница заключается еще и в том, что к образцу подбирается не один, а несколько объектов, т.е. осуществляется своего рода группировка по образцу [14].

Конечно, все это проводится в игровой форме. Так, для подбора предметов по величине очень хорошо использовать дидактические игры «Оденем кукол для прогулки», «Оденем кукол для праздника», «У кого какой домик», «Построим домики».

В игре «Построим домики» перед детьми раскладывают несколько разных по величине картонных домиков без крыш, дверей и окон. Крыши, двери и окна разной величины лежат отдельно, вперемешку. Ребенок должен подобрать к каждому домику крышу, окно и дверь соответствующей величины.

Выбор по форме усложняется тем, что по плоскостному образцу выбирается объемная форма, например, по рисунку-образцу, изображающему круг, ребенок должен выбрать шар, по рисунку, изображающему квадрат, – куб и т.п. В дидактических игрушках это проявляется в том, что, собирая, например, «почтовый ящик» ребенок сначала показывает, в какую прорезь он будет проталкивать данную фигуру, а уж потом выполняет действие практически [14].

В процессе выбора по образцу детей учат соотносить цвет, форму, величину с эталонами. При выборе величины и формы это делается путем накладывания геометрических форм на рисунок. Детям также предлагают сложить одну геометрическую форму из двух других: квадрат из двух треугольников, круг из двух

полукругов, прямоугольник из двух квадратов; квадрат из двух прямоугольников и т.д. Начиная со второго года обучения детей учат использовать свойства предметов в качестве сигнала к действию. Это трудно для умственно отсталых детей, так как здесь нужно одновременно воспринять сигнал и соотносить с ним свои действия. Такая сложная деятельность формируется у детей не сразу, но она необходима, так как в жизни от них неоднократно будут требоваться действия по сигналу (светофор, сигнал машины и др.). Сигналы можно применять в играх: «Кто ловкий», «Поезд», «Светофор» [14].

Кроме свойств предметов, ребенок должен уметь воспринимать их отношения, в частности, пространственные. Для этого педагог также использует игровую форму занятий и подражание. Дети строят по подражанию действиям педагога несложные конструкции, в которых нужно учитывать пространственное расположение элементов – внизу, наверху, рядом, ищут спрятанные предметы внизу, под шкафом, наверху, на шкафу и т.п.

Детей с нарушением интеллекта нужно учить различать реальное объемное пространство и его изображение на плоскости, т.е. на бумаге, на доске, и соотносить их. Для этого проводятся игры типа «Вертушки», конструирование по рисунку-образцу, зарисовка конструкции сначала взрослым на глазах у детей, а затем самими детьми.

Игра «Вертушка». На квадратном листе картона в середине наклеивается цветной круг. К кругу сверху, снизу, справа и слева ведут дорожки – пазы между наклеенными на основной лист картонными рейками. В эти пазы может вставляться и свободно двигаться в них квадрат того же цвета, что и круг [14].

У педагога имеется плоскостной образец сложной формы, представляющий собой соединенные квадрат и круг того же цвета, что и на «вертушке». Педагог кладет свой образец рядом с «вертушкой» ребенка и предлагает ему сделать такую же фигуру. Чтобы фигура получилась точно такой же, как образец, ребенок должен сопоставить форму и пространственное расположение частей образца и повторить их, затем можно дать образец в объемной форме, и тогда, кроме анализа пространственных отношений между двумя предметами (кубом и шаром), перед

ребенком ставится задача перенесения пространственных отношений с объема на плоскость. Одним из важных направлений в работе по развитию восприятия оказывается создание целостного образа предмета [14].

Дети с нарушением интеллекта недостаточно правильно, четко воспринимают не только отдельные свойства, но и предметы в целом. К началу обучения дети часто не выделяют нужный предмет среди других.

Обучение выделению и восприятию целого предмета начинается с самого начала обучения – этому служат все игры и упражнения, направленные на развитие внимания, подражания действиям с предметами, запоминания. В этих играх и упражнениях дети учатся выделять отдельные предметы, следить за их перемещением, узнавать их среди других. Все это способствует формированию целостного образа предмета, но не исчерпывает всех задач, которые связаны с ним.

Большую роль в процессе создания целостного образа играет сопоставление парных предметов, выбор предметов по образцу. Здесь мы обеспечиваем узнавание предметов, их дифференциацию. Но узнавать и даже различать предметы можно, и не имея полноценного образа, не представляя себе предмет со всеми его качествами и свойствами, а опираясь лишь на отдельные свойства-ориентиры. Это сразу же выявляется при складывании разрезной картинки или заполнении лото-вкладок.

Часто, складывая разрезную картинку, дети с нарушением интеллекта не знают, куда положить те или иные части, так как не представляют себе целостного образа предмета – ни его общей формы, ни того, из каких частей он состоит, как расположены эти части.

Более того, сложив «головонога» – человека, состоящего из головы и ног, – они бывают довольны, потому что у них сложился неполный, неточный образ человека – в этом представлении о человеке туловище оказывается лишним.

При заполнении лото-вкладок, в котором части картинки вырезаны и нужно найти их место и, правильно развернув, вставить, многие дети не могут даже найти место вкладки, но,

главное, – после того как место найдено, они вставляют вкладку как попало – разворачивают то вбок, то вниз, то вверх.

При этом не получается целый предмет, но детей это не смущает. Они довольны своими действиями, и им не важно получился ли целостный образ или нет, т.к. целостность образа у них отсутствует.

С самого начала обучения с детьми проводится большая работа по созданию у них целостного образа предмета. Вначале их учат складывать разрезные картинки, на которых изображены хорошо знакомые детям предметы. Они их рассматривают под руководством взрослых, выделяют их значимые части и складывают части в целое. Разрезная картинка должна состоять сначала из двух частей, затем из трех. Количество частей должно постепенно увеличиваться, лишь в соответствии с тем, как уточняется и расчленяется восприятие предметов у детей. Но конфигурация разреза и сами изображения должны меняться с самого начала [14].

Например, если ребенок складывает из разрезной картинки мяч, его изображение может быть сначала красным, потом синим, потом желтым с полосой посередине. Картинка может быть разрезана вдоль, поперек, по диагонали и т.п. При этом не нужно класть перед ребенком образец, так как он на этом этапе обучения не может воспользоваться им, а лишь отвлекается. В случае затруднений следует применять показ (ребенок действует по подражанию) или совместные действия. Обучая ребенка заполнению лото-вкладок, нужно также начинать с крупных предметных изображений с двумя вкладками [14].

Созданию целостного образа предмета способствует и складывание фигур из частей, например, плоскостных домиков, грибов, неваляшек, вырезанных из картона, складывание сборно-разборных игрушек – машин, самолетов и др.

Очень большую роль в формировании целостного образа может играть изобразительная деятельность ребенка – аппликация, лепка, рисование, но лишь на определенном уровне развития самого целостного восприятия. Там, где восприятие ребенка находится на низком уровне, сама изобразительная деятельность еще не может возникнуть или возникает путем неосмысленного усвоения штампов и не может служить его развитию.

По мере проведения занятий по развитию восприятия по созданию целостного образа предметов, по конструированию, лепке, аппликации и рисованию у детей с нарушениями интеллекта постепенно формируются все более правильные, четкие и достаточно дифференцированные образы предметов. Это проявляется и в складывании разрезной картинки, и в работе со сборно-разборными игрушками, конструкторами, в изобразительной деятельности детей. На этом этапе в занятия включаются новые задания, требующие от ребенка умения – в уме, в представлении, без практического примеривания частей, как это было до сих пор, создавать целостный образ предмета. Детям предлагается новый тип задания: «Нарисуй целое» [14].

Перед ребенком раскладывается разрезная картинка, но складывать ее ему не разрешают, а предлагают подумать, какая она будет, когда ее сложат, и нарисовать целый предмет. Задача это сложная, потому что требует от ребенка мысленного разбора и соединения частей, мысленного создания целостного образа предмета и лишь затем его изображения. Среди наглядных методов обучения большое место занимает работа с разного рода изображениями – рисунками, схемами, картинками, сюжетными картинками, диафильмами. Но применение этих средств в обучении предполагает, что ребенок правильно воспринимает изображение, «читает» его так, как мы этого хотим. Между тем, детей с нарушениями интеллекта, поступающих в специальный детский сад, восприятие картинки еще не сформировано. Поэтому чрезвычайно важной задачей оказывается обучение восприятию изображения – рисунка, картинки и т.п. [14].

В самом начале дети еще даже не понимают, что рисунок, картинка – это изображение реальных предметов. Именно этому их надо учить.

Чтобы они поняли, что рисунок – изображение реального предмета, педагог и воспитатель рисуют на глазах у детей несложные предметы и подкладывают изображение к предмету. Затем изображение к предмету подкладывают сами дети, осуществляя при этом выбор из двух. Например, перед педагогом стоят на столе куб и шар, он рисует шар и просит одного из детей взять соответствующий предмет и наложить его на рисунок [14].

Одновременно или несколько позднее начинается работа по сравнению игрушек с картинками и подкладывание картинок к предметам и предметов к картинкам, также при выборе из двух. Постепенно расширяется круг предметов, увеличивается количество объектов, из которых производится выбор.

В занятия включаются игры, в которых ребенок отыскивает спрятанную игрушку по картинке-образцу («Найди, где это спрятано» и др.). Все это приводит к тому, что дети начинают понимать нарисованное (рисунок, картинка) изображение реального предмета. Именно на этом уровне может появиться у них и первый осознанный предметный рисунок. Но на этом останавливаться нельзя, потому что «чтение» рисунка остается очень примитивным [14].

Так, дети без специального обучения не понимают изображений действий, эмоционально-выразительных средств, не могут воспринимать изображение пространства (удаленность, перспектива, заслонение).

Следующим этапом в работе над восприятием картинки оказывается обучение восприятию движения. Иначе в обучении могут возникнуть трудности, – выучив название действия с опорой на картинку, дети не могут использовать то же слово в жизни и даже в применении к другой картинке. Поэтому детей надо учить изображать действия по картинке.

Например, ребенку дают картинку, на которой нарисован идущий мальчик, и просят показать, что делает мальчик, не всегда ребенок может показать, он копирует позу (мальчик стоит с раздвинутыми ногами, перенеся центр тяжести на одну ногу).

Сначала действие приходится демонстрировать взрослому, а дети делают это по подражанию. Но постепенно они начинают правильно воспринимать и самостоятельно изображать действия по картинкам. При этом нужно очень точно соблюдать определенный порядок словесной инструкции.

Если вы скажете: «Покажи, как идет мальчик», то ребенок начнет ходить, не глядя на картинку, не воспринимая ее. В вопросе не должно быть озвучено действие. Но, когда ребенок, посмотрит картинку, начнет ходить, обязательно нужно словесно обозначить само действие: «Правильно, мальчик идет». Постепенно в обучение нужно включать все более разнообразные картинки с

изображением одного и того же действия и все больше изображений различных действий. Однако всякий раз, когда с опорой на картинку дается новый глагол, дети должны вначале изобразить действие, а затем уже узнать новое слово. Конечно, и эти занятия желательнее проводить в игровой форме [14].

Примером может быть игра «Угадай, что нарисовано»: педагог показывает детям картинку тыльной стороной, вызывает одного из детей, который видит картинку и изображает действие. Остальные дети, глядя на то, что он делает, угадывают, какое действие изображено на картинке, и называют его. Начиная с третьего года обучения дети могут изображать по картинке целые ситуации, например, купание куклы, а затем и серии картин с изображением событий, знакомых детям из опыта их жизни. Например,

1. «Купание куклы» – первая картинка – девочка раздевает куклу; вторая – купает куклу; третья – вытирает куклу; четвертая – одевает куклу. Изображение действий по картинкам может предшествовать их раскладыванию и помогать детям понять логику изображенных событий;

2. «Вова заболел» – на первой картинке мальчик одевается на прогулку; вторая картинка – на прогулке встал ногами в лужу; третья – заболел, он лежит в кровати с градусником и плачет; четвертая картинка – пришел врач, он дает Вове лекарство; пятая – Вова играет [14].

В процессе восприятия предметов, действий, изображений у детей формируются образы, отражающие эти предметы, явления, ситуации, действия, свойства и отношения предметов. В то время, когда ребенок воспринимает какой-либо предмет или его изображение, мы можем учить его действовать с ним, передавать знания и сведения о нем. Но обучение не может строиться только с опорой на действие или восприятие. Все накопленные человечеством знания, вся культура передается через слово – устное или печатное. Для того чтобы можно было передавать новые знания, новые сведения и даже умения с помощью книг, рассказов, чтобы руководить действиями с помощью словесной инструкции, слово должно воскресить в памяти ребенка, актуализировать все то, что он видел, слышал, с чем он действовал. Перед мысленным взором ребенка должны, прежде всего,

возникнуть те образы, которые были получены им в непосредственном вое-приятии. Образы восприятия должны превратиться в образы-представления. Для этого воспринятое должно закрепиться, сохраниться. Образы-представления формируются по мере развития восприятия и деятельности, но у ребенка с нарушениями интеллекта этот процесс происходит крайне медленно. Образы-представления могут быть очень разрозненными, фрагментарными, неполноценными и даже неадекватными, если специально не заниматься их формированием. Основной путь формирования образов представления заключается в том, что педагог закрепляет воспринятое в слове, а затем пользуется словом, чтобы вызвать этот образ, актуализировать его. Так, когда ребенок выбирает по образцу из «чудесного мешочка» шар или куб, мы говорим: «Верно, это шар, он круглый», когда он играет в игру «Что катится, что не катится» и хочет взять шар, мы опять говорим: «Верно, шар катится, он круглый». Постепенно в представлении ребенка возникает не только образ шара, но и образ круглого предмета. Теперь слово «круглый» может вызвать в памяти ребенка нужное представление. Если же слова даются детям в отрыве от их чувственного опыта, они зачастую остаются «пустыми», за ними нет представления. Конечно, образы-представления всегда отличаются от образов восприятия, особенно если это образы сложных предметов [14].

Например, в задании «Нарисуй целое» дети должны соединить части предмета в целое мысленно, в представлении. Мы можем видеть, что дети теряют при этом многие детали предмета, не совсем правильно соотносят части предмета по величине, иногда даже неверно располагают их в пространстве. Когда же они складывают картинку и зарисовывают ее на основе образа восприятия, очень многое в рисунке меняется [14].

Таким образом, мы видим, что образы-представления менее точны, менее дифференцированы. Однако есть более простые образы, отражающие отдельные свойства и качества предметов, которые отражаются и фиксируются в представлении достаточно точно. Поэтому на них можно опираться при руководстве деятельностью умственно отсталого ребенка и передаче ему знаний через слово. Это, в первую очередь, сенсорные эталоны, определяющие все свойства, качества и отношения чувственно

воспринимаемого мира. Именно над этим, над соединением чувственного опыта со словом и формированием образов представления, стоящих за словом, педагоги и воспитатели должны работать повседневно. Развитие восприятия и представлений теснейшим образом связано с развитием деятельности. Связь эта двусторонняя. С одной стороны, каждая деятельность может начать развиваться только на определенном уровне развития восприятия. С другой стороны, само восприятие развивается в процессе деятельности. Так, например, у дошкольника с нарушением интеллекта нет предметного рисунка [14].

Главная причина этого – низкий уровень развития восприятия, у детей с нарушениями интеллектуального развития к моменту поступления в дошкольное учреждение еще нет фактически фиксированных образов восприятия и представлений. А что же можно нарисовать, не имея образов предметов? Но, с другой стороны, когда уже сформированы первые образы и появляется первый предметный рисунок, именно в процессе рисования идет дальнейшее развитие восприятия и представлений – образы закрепляются, уточняются, обобщаются.

Обследование предметов становится более осмысленным, так как у ребенка появляется цель – обследовать предмет, чтобы его нарисовать. Восприятие направлено на обслуживание практической деятельности – предметной, игровой, трудовой, изобразительной, конструктивной и т.п. Ориентировочная основа необходимая часть восприятия. Именно восприятие дает человеку сведения об условиях, в которых происходит деятельность, позволяет оценить их, приспособиться к ним. Восприятие также дает возможность учитывать в деятельности свойства и отношения предметов, с которыми действует человек, расстояния, направление и т.п. Так, чтобы взять какой-либо предмет, нужно точно оценить расстояние от него до себя, направление, в котором нужно протянуть руку или пойти; величину, чтобы знать, брать ли его одной рукой или двумя или, быть может пальцами; его форму, материал, из которого он сделан, чтобы рассчитать усилие, которое нужно приложить, и т.д. А чем сложнее деятельность, тем более сложной ориентировки она требует от человека [14].

Следовательно, уровень развития всякой деятельности в значительной степени зависит от уровня развития восприятия. Но

само по себе включение восприятия в деятельность не происходит. Ребенок может уметь воспринимать свойства предметов – цвет, форму, величину, пространственные отношения, расстояния, звуки, – но не уметь использовать их в деятельности. И тогда развитие восприятия оказывается самоцелью. Отечественная психологическая и педагогическая наука показала, что детей нужно специально учить использовать восприятие в деятельности, соединять его с деятельностью.

Так, научив детей воспринимать цвет, необходимо тут же, параллельно включать его в деятельность – учить в игре и в быту реагировать на него как на сигнал к действию («Светофор»), использовать цвет в рисовании и аппликации, при ознакомлении с окружающим миром; опираться на цвет неба при определении времени суток; цвет листьев для определения времени года и т.п. Точно так же восприятие формы, величины используется в предметной деятельности ребенка, в игровой и трудовой, а затем и в изобразительной. Включение восприятия в широкую деятельность, в свою очередь, дает новый толчок развитию самого восприятия. Уровень развития восприятия сказывается также на развитии мышления.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Расскажите, как формируется у детей с нарушением интеллекта зрительное, тактильное, двигательное и слуховое восприятие: на каких видах занятий, в каких видах деятельности?

2. Какие дидактические игры используются при формировании зрительного, тактильно-двигательного и слухового восприятия у детей с интеллектуальными нарушениями?

3. Как сочетаются на занятиях по формированию восприятия у детей с интеллектуальными нарушениями наглядные, практические и словесные методы обучения?

4. Как в процессе развития восприятия формируются образы представлений?

5. Какую роль образы представлений играют в развитии речи у ребенка с нарушением интеллектуального развития?

6. Какую роль образы представлений играют в развитии наглядного мышления у ребенка с нарушением интеллектуального развития?

7. Как влияют все виды детской деятельности – игра, труд, изобразительная и конструктивная – на умственное воспитание детей с нарушением интеллекта?

ГЛАВА 5

СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ ОРИЕНТИРОВКА И МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

5.1. Система работы по социально-бытовой ориентировке детей с ограниченными возможностями здоровья

Сроки формирования навыков самообслуживания у детей с ограниченными возможностями здоровья задерживаются в силу объективных причин. При их формировании нужно учитывать два фактора – возраст и особенности развития таких детей.

Обычно к началу обучения навыкам самообслуживания ребенок уже владеет определенной суммой навыков и умений:

1. Устойчиво сидит, контролирует положение головы, мышцы плечевого пояса должны быть достаточно сильными, поскольку от этого зависит точность движений рук.

2. Ему необходимо уметь имитировать движения взрослых.

3. Он должен координировать движения рук и глаз.

4. Малышу необходимо управлять предплечьем, уметь менять положение кистей рук, поворачивая их тыльной или ладонной стороной, а также действовать двумя руками.

5. К началу освоения навыков самообслуживания у ребенка бывает выработана определенная сумма мелких движений [11; 14].

В то же время ребенок с ограниченными возможностями здоровья может владеть не всеми перечисленными выше навыками и умениями. В этом случае при обучении навыкам самообслуживания используется адаптивный подход. Для каждого ребенка создается индивидуальная программа, включающая специальное оборудование и подбор методов формирования того или иного навыка в доступном для ребенка варианте.

Использование навыков, находящихся в зоне актуального развития, сопровождается обучением с учетом зоны ближайшего развития. Например, ребенку трудно застегивать рубашку на мелкие пуговицы, но это не значит, что еще рано формировать навык одевания. Можно использовать более крупные пуговицы, кнопки, липучки и другие виды застежек. Параллельно с этим

будут проводиться игры, помогающие малышу усвоить данный навык. Только после усвоения данного навыка его можно будет включить в цепочку бытовых действий.

В курсе социально-бытовой ориентации педагоги детского сада активно используют сформированные у детей компенсаторные навыки (умение пользоваться нарушенным зрением, получать информацию об окружающем и ориентироваться в пространстве на полисенсорной основе, пользоваться остаточным слухом, использовать наиболее сохранные анализаторы).

Формируются навыки предметно-практической деятельности. Дети учатся самостоятельно выполнять необходимые действия с рациональным использованием нарушенного органа и всех сохранных анализаторов, контролировать свои действия с их помощью.

Большое значение имеет поэтапность формирования навыков, предусматривающая овладение сначала простейшими, а затем более сложными действиями. Педагог применяет метод поэтапного показа и отработки всех элементов действия с каждым ребенком.

Используются также словесная регуляция и коррекция действий детей. Наглядный материал для занятий по социально-бытовой ориентировке подбирается с учетом получения максимума разносторонней информации об изучаемых объектах или явлениях.

Детей знакомят с предметами ближайшего окружения (мебель, посуда, одежда и т.д.), учат выполнять с ними определенные действия в соответствии с назначением.

Большое место на специальных коррекционных занятиях по социально-бытовой ориентировке отводится сюжетно-ролевой игре. В играх совершенствуются предметно-практические действия, формируются компенсаторные способы познания окружающего мира. В ходе игр в доступной и занимательной форме усваиваются нормы общепринятого поведения, формируются навыки взаимодействия и общения со сверстниками и взрослыми. Педагог выступает непосредственным участником игры, активизируя детей, направляя их действия в соответствии с правилами игры.

Воспитание навыков направлено на то, чтобы сделать ребенка максимально независимым в семейной, общественной, школьной, а затем и в профессиональной среде.

Одним из основных положений методики является то, что ребенок должен каждый день овладевать новой способностью. Это существенно улучшает мотивацию.

Система работы включает несколько этапов:

1. Развитие мотивации в овладении двигательными навыками.

2. Создание условий, облегчающих выполнение движений и действий.

3. Постепенное преодоление трудностей.

4. Закрепление сформированных действий в практических ситуациях.

5. Совершенствование новых способностей [11; 14].

Формирование навыков самообслуживания включает отработку действий с соответствующей помощью. В течение дня постоянно происходит обучение навыкам самообслуживания и закрепление двигательных навыков, в процессе режимных моментов, что является одним из условий освоения первого этапа социально-бытовой адаптации, а именно:

- 1) гигиенические навыки по соблюдению чистоты тела;
- 2) навыки культуры еды;
- 3) навыки аккуратного и бережного обращения с вещами личного пользования;
- 4) навыки содержания порядка в окружающей обстановке;
- 5) навыки культурного поведения и вежливых взаимоотношений.

5.2. Организация и методика работы по формированию навыков самообслуживания у детей с ограниченными возможностями здоровья на первом этапе обучения

Формирование навыков еды

Мы начинаем с того, что детям предлагается для еды каша. В группе всегда есть хотя бы один ребенок, умеющий пользоваться ложкой, и у остальных детей есть хорошая возможность действовать по подражанию. Мы же можем помочь ребенку,

положив свою руку поверх его руки и направляя ее легким движением.

Во время еды в детском саду дети также учатся брать из тарелки мелкое печенье, им предлагаются фрукты и сок. Педагог, предлагает каждому малышу попросить еду и старается получить ответ. Во время еды, помимо закрепленных навыков самообслуживания, малыш учится дожидаться своей очереди, вытирать рот салфеткой, а, поев – убирать за собой посуду, складывая ее в специально предназначенный для этого тазик.

Формирование навыков умывания

Чтобы сформировать хороший навык, очень важно правильно «наращивать» цепочку действий. Для начала нужно определить, что может самостоятельно сделать ребенок и что ему еще не под силу, затем разбить процесс на составляющие компоненты или небольшие шаги, обучение которым приведет ребенка к освоению навыка в целом [14; 26].

Следующий шаг – определить оптимальную последовательность обучения. Она должна быть организована таким образом, чтобы самые доступные для конкретного ребенка навыки изучались сначала, а более трудные – позже, причем обучение одному звену должно облегчать обучение последующему. При обучении удобнее всего использовать чередование действий ребенка и взрослого. Мытье рук строится следующим образом: взрослый открывает кран, ребенок подставляет руки под воду, взрослый берет мыло, вкладывает его ребенку в руки, и помогает намылить их. Ребенок самостоятельно или с помощью взрослого трет руки друг о друга. Далее малыш должен смыть мыло, потерев руки, одновременно подставив их под струю воды. После того, как взрослый закрывает кран, малыш сам берет полотенце и с помощью вытирает руки. Полотенце взрослый и ребенок вешают вместе. Постепенно, по мере совершенствования общих навыков мелкой моторики, ребенок начинает самостоятельно совершать все большее число операций, а доля участия взрослого уменьшается [14; 26].

Формирование навыков одевания

Как и любой навык самообслуживания, умение самостоятельно одеваться помогает ребенку чувствовать себя уверенно и независимо.

Перед тем как начать работать над процессом одевания, необходимо убедиться, что ребенок находится в устойчивой позе. Очень важно, чтобы он не тратил лишних сил на сохранение равновесия.

Необходимо продумать, какие формы захвата доступны ребенку и как их можно использовать.

Каждое действие необходимо разбить на шаги. Можно применить как прямую последовательность, когда ребенок выполняет первое действие из цепочки, а все остальное завершает взрослый, так и обратную последовательность, когда взрослый производит все действия, а ребенок завершает процесс. Количество самостоятельных шагов последовательно увеличивается, пока ребенок не освоит всю цепочку действий.

Иногда дети предпочитают начинать последовательность, самостоятельно. В этом случае взрослый помогает завершить цепочку действий.

Обучая ребенка одеванию, нельзя спешить, и, конечно, не следует напрасно торопить ребенка; одежда должна быть просторной, ее легче снимать и надевать; отрабатывать навыки, связанные с умением самостоятельно одеваться и раздеваться, удобно во время игры.

Прежде чем начать формировать тот или иной навык, необходимо помочь ребенку проделать целиком всю процедуру. Если окажется, что он не может выполнить некоторые действия даже с помощью взрослого (не держит равновесия, плохая мелкая моторика), то выполнить их самостоятельно ему тем более будет не под силу.

В этом случае целесообразно облегчить ребенку задачу.

Распишите, в каком порядке обычно мы выполняем ту или иную процедуру и в каком порядке это легче делать ребенку. Вполне может оказаться, что первая ступенька, которую может самостоятельно выполнить ребенок, соответствует последнему этапу процесса одевания или раздевания. Последний этап часто бывает самым легким.

Приучение к пользованию горшком/туалетом

Умение проситься на горшок формируется постепенно, проходя следующие стадии.

Малыш сообщает о случившемся «постфактум». Его не нужно ругать, можно снять мокрые штанишки и, пока взрослый готовит чистые, предложить малышу посидеть несколько минут на горшке. Часто бывает, ребенок пугается того, что он сходил в штаны, и часть «своей продукции» удерживает. В любом случае есть смысл еще раз связать происшедшее с горшком.

Малыш сообщает о том, что ему нужно на горшок, во время «процесса». В этом случае нужно быстро посадить его на горшок. Многие родители этого не делают, мотивируя тем, что уже поздно. У малыша создается неправильное представление о том, что если он опоздал, то сообщать не нужно, а это будет шагом назад в формировании умения [14; 26].

Малыш начинает проситься заранее. Это очень важный момент в развитии умения. Лучше, если взрослый сам быстро снимет с ребенка штанишки, чтобы малыш успел все сделать в горшок. По мере того как этот навык будет развиваться, ребенок сможет удерживаться дольше, он будет сам снимать штанишки.

Если ребенок уже сам садится на горшок, взрослый должен максимально упростить его задачу: горшок должен всегда быть в доступном постоянном месте, а штанишки сниматься легко и удобно.

К этому навыку позже присоединяется умение пользоваться туалетной бумагой, выливать содержимое горшка, мыть его, спускать в туалете воду, надевать штанишки, мыть после туалета руки. Все это представляет собой сложную цепочку действий.

5.3. Организация и методика работы по формированию навыков самообслуживания у детей с ограниченными возможностями здоровья на втором этапе обучения

Гигиенические навыки по соблюдению чистоты тела [14; 26]

Учить детей раскладывать полотенца, сидя на стуле за столом.

Готовить принадлежности для умывания, самостоятельно засучивать рукава, мыть лицо и руки, правильно пользоваться мылом, складывать туалетные принадлежности по окончании умывания, например, нужно положить мыло в мыльницу. При кашле отворачиваться, прикрывать рот носовым платком;

соблюдать опрятность, устранять самим или с помощью взрослых беспорядок в одежде.

Учить детей чистить зубы и полоскать рот.

Навыки аккуратного и бережного обращения с вещами личного пользования

Побуждать детей к самостоятельности в процессе одевания и раздевания (надевание носков, обуви, блузы, штанов, застегивание пуговиц и молний). Воспитывать опрятность у детей.

Учить замечать беспорядки в одежде (расстегнулась пуговица, завернулся воротничок и т.п.) и самостоятельно его устранять или обращаться за помощью к взрослым.

Навыки культуры принимать пищу [14; 26]

Формировать навыки аккуратности еды у детей.

Приучать детей садиться за стол в опрятном виде, принимать правильное положение за столом и сохранять его.

Приучать правильно, пользоваться столовыми приборами; пищу брать понемножку, бесшумно, по мере необходимости пользоваться салфеткой.

Учить детей самостоятельно пить из чашки и убирать за собой чашку.

Обучение самостоятельной еде.

Навыки поддержания порядка в окружающей обстановке.

Привлекать детей к элементарному хозяйственно-бытовому труду:

– раскладывать ложки и т.п.;

– раскладывать оборудование или материалы к занятиям и убирать их;

– убирать игрушки после игр, принимать участие в починке коробок из-под игр, в ремонте книг, игрушек.

Навыки культурного поведения и вежливых взаимоотношений [14; 26]

Учить детей здороваться и прощаться со взрослыми; употреблять слова, выражающие просьбу, благодарность, воспитывать заботливое отношение к людям, товарищеские взаимоотношения со взрослыми, побуждать к взаимодействиям друг с другом, оказывать помощь по просьбе другого ребенка; обращаться к сверстнику называя его по имени, отвечать на его вопросы.

Учить соблюдать правила культурного поведения (вытирать при входе ноги, соблюдать аккуратность в туалете, умывальной комнате).

Вызывать чувство удовлетворения от чистоты и порядка.

Специальные коррекционные занятия по социально-бытовой ориентировке направлены на практическую подготовку детей к самостоятельной жизни, на формирование у них знаний и умений, способствующих социальной адаптации, на повышение уровня общего развития.

Система работы составлена с учетом возрастных и психофизических особенностей развития.

Материал расположен по принципу усложнения и увеличения объема сведений, состоит из разделов, где даны темы занятий, определено содержание практических работ и перечислены основные требования к умениям детей.

Формирование у ребенка знаний о нем самом и окружающих людях [14; 26]

Педагог формирует у каждого ребенка адекватные представления о нем самом: о функциональном значении различных органов, о сенсорных возможностях, о внешнем облике и т.п. Проводятся игры и упражнения, в которых ребенок рассматривает себя и рядом стоящего ребенка в зеркале, дети сравнивают внешние признаки друг друга, рассказывают о своем внешнем виде, объясняют выражение своего лица.

Позже педагог предлагает составить на фланелеграфе свой портрет, портрет другого ребенка; нарисовать его, сравнить с оригиналом.

Постепенно у детей создается представление о себе как о личности, имеющей свои, не похожие на других людей, черты внешности и характера.

Они начинают лучше понимать себя, других детей и взрослых, чувствовать их настроение.

Таким образом, на специальных коррекционных занятиях по социально-бытовой ориентировке у детей формируются понимание своих сенсорных возможностей, адекватная самооценка, умение самостоятельно ориентироваться в простейших бытовых и социальных ситуациях.

Виды помощи при формировании навыков самообслуживания [14; 26]

Помощь или содействие ребенку может быть разной:

1. Устная – слова, которые наталкивают ребенка на требуемое действие.

2. Демонстрация – показать само действие, чтобы ребенок по подражанию сделал правильно. Это особенно полезно, когда ребенок не способен реагировать только на устные указания.

3. Наглядная – наглядные подсказки, наталкивающие на правильное выполнение задания.

4. Физическая – физические действия, помогающие малышу справиться с той частью деятельности, которая для него особенно сложна.

Выбор помощи зависит от уровня владения навыком. Постепенно помощь должна уменьшаться, чтобы ребенок сам выполнял нужное действие без всяких подсказок.

Требования к оборудованию [14; 26]

Все процессы, в которых участвует ребенок, должны быть тщательно продуманы и обязательно должны сопровождаться положительными эмоциями.

1. Вода должна быть теплой.

2. Раковина – на уровне ребенка.

3. Мыло должно быть маленьким.

4. Крючок для полотенца – на уровне груди ребенка.

5. Для того чтобы отличить кран с холодной водой от крана с горячей они должны быть синим и красным соответственно.

6. Чашка должна быть пластмассовой со слегка отогнутыми краями или пластиковая чашка может быть обрезана с одного края.

7. Мисочка должна быть с высокими краями, ее лучше поставить на мокрое полотенце, чтобы не скользила.

8. Одежда ребенка должна быть удобной (штаны, колготки на резинке, без ремешков, обувь на липучке).

Овладение навыками самообслуживания нужно ребенку для относительной независимости от взрослого, для развития самостоятельности.

Самообслуживание – это первый доступный ребенку вид трудовой деятельности, в это время также закладываются основы культуры поведения. Нельзя пропустить благоприятный период,

когда малыш хочет действовать сам и его привлекают действия с предметами. Наверстать упущенное время будет достаточно сложно.

Основные формы обучения социально-бытовой ориентировке детей с психофизическими нарушениями

1. Предметно-практические занятия.
2. Экскурсии.
3. Сюжетно-ролевые игры.
4. Беседы.
5. Дидактические игры.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Перечислите формы обучения социально-бытовой ориентировке дошкольников с психофизическими нарушениями.

2. Назовите задачи и принципы обучения социально-бытовой ориентировке школьников с психофизическими нарушениями.

3. Охарактеризуйте социально-бытовую адаптацию и ориентацию школьников с нарушением интеллекта в процессе учебно-воспитательной работы.

4. Какую роль играет школа в организации системы социально-бытовой ориентировки учащихся?

5. Как проводится социально-бытовая ориентировка школьников в процессе воспитательной работы?

6. Какую роль играют экскурсии в формировании социальных понятий и представлений у детей школьного возраста с психофизическими нарушениями?

ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ

1. Охарактеризуйте цель и задачи работы по ознакомлению с окружающим миром дошкольников с психофизическими нарушениями.

2. Дайте характеристику содержанию работы по ознакомлению с окружающим миром детей с ограниченными возможностями здоровья?

3. Какие формы ознакомления дошкольников с окружающей средой Вам известны?

4. Как происходит ознакомление детей с нарушением интеллекта с предметным миром?

5. Охарактеризуйте содержание природоведческих знаний в программе воспитания и обучения дошкольников с нарушением интеллекта.

6. Охарактеризуйте ведущие методы ознакомления дошкольников с природой и особенности их использования в коррекционно-развивающей работе с детьми.

7. Перечислите основные рекомендации по организации развивающей среды для детей проблемами в интеллектуальном развитии.

8. Как проводится ознакомление дошкольников с нарушениями развития с сезонными явлениями в природе?

9. Как формируют у дошкольников с интеллектуальными нарушениями представления о времени?

10. Как проводится контроль владения пространственными представлениями у дошкольников с нарушениями развития?

11. Как проводится контроль владения представлениями о времени у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья?

12. Расскажите, как формируется у детей с нарушением интеллекта зрительное восприятие: на каких видах занятий, в каких видах деятельности?

13. Расскажите, как формируется у детей с нарушением интеллекта тактильное восприятие: на каких видах занятий, в каких видах деятельности?

14. Расскажите, как формируется у детей с нарушением интеллекта двигательное восприятие: на каких видах занятий, в каких видах деятельности?

15. Расскажите, как формируется у детей с нарушением интеллекта слуховое восприятие: на каких видах занятий, в каких видах деятельности?

16. Какие дидактические игры используются при формировании зрительного восприятия у детей с интеллектуальными нарушениями?

17. Какие дидактические игры используются при формировании тактильного восприятия у детей с интеллектуальными нарушениями?

18. Какие дидактические игры используются при формировании двигательного восприятия у детей с интеллектуальными нарушениями?

19. Какие дидактические игры используются при формировании слухового восприятия у детей с интеллектуальными нарушениями?

20. Какие методы используют при обучении детей с интеллектуальными нарушениями?

21. Охарактеризуйте наглядные методы обучения?

22. Охарактеризуйте словесные методы обучения?

23. Охарактеризуйте практические методы обучения?

24. Как сочетаются в занятиях по формированию восприятия у детей с интеллектуальными нарушениями наглядные, практические и словесные методы обучения?

25. Эффективность использования наглядных, словесных и практических методов в зависимости от возрастных особенностей и нарушений в развитии ребенка.

26. Как в процессе развития восприятия формируются образы представлений?

27. Какую роль образы представлений играют в развитии речи у ребенка с нарушением интеллектуального развития?

28. Какую роль образы представлений играют в развитии наглядного мышления у ребенка с нарушением интеллектуального развития?

29. Как влияют все виды детской деятельности – игры, труд, изобразительная и конструктивная – на умственное воспитание детей с нарушением интеллекта?

30. Охарактеризуйте роль знаний об окружающей действительности в умственном воспитании дошкольников.

31. Охарактеризуйте систему работы по социально-бытовой ориентировке детей с ограниченными возможностями здоровья.

32. Определите основные этапы формирования жизненно необходимых навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков у детей дошкольного возраста.

33. Охарактеризуйте методику работы по формированию навыков самообслуживания у детей с ограниченными возможностями здоровья на первом этапе обучения.

34. Охарактеризуйте методику работы по формированию навыков самообслуживания у детей с ограниченными возможностями здоровья на втором этапе обучения.

35. Какой вклад в умственное воспитание ребенка вносят занятия по формированию элементов математических представлений и занятия по ознакомлению с окружающей действительностью?

36. Что мы понимаем под умственным воспитанием ребенка дошкольного возраста?

37. Охарактеризуйте наглядно-действенное мышление детей дошкольного возраста.

38. Охарактеризуйте наглядно-образное мышление детей дошкольного возраста.

39. Охарактеризуйте направления работы при формировании элементов логического мышления у детей дошкольного возраста.

40. Как формируются у дошкольников с нарушениями интеллекта представления о последовательной причинной зависимости?

41. Как проводится ознакомление дошкольников с нарушением интеллекта с социальными явлениями?

42. Расскажите о путях формирования наглядно-действенного мышления в специальном дошкольном учреждении.

43. Охарактеризуйте роль наглядно-действенного мышления в развитии регулирующей функции речи?

44. Перечислите формы обучения социально-бытовой ориентировке дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

45. Охарактеризуйте задачи обучения социально-бытовой ориентировке школьников с психофизическими нарушениями.

46. Перечислите принципы обучения социально-бытовой ориентировке школьников с психофизическими нарушениями.

47. Как проходит социально-бытовая адаптация и ориентация школьников с нарушением интеллекта в процессе учебно-воспитательной работы?

48. Охарактеризуйте роль школы в организации системы социально-бытовой ориентировки учащихся.

49. Как проводится социально-бытовая ориентировка школьников в процессе воспитательной работы?

50. Какую роль играют экскурсии в формировании социальных понятий и представлений у детей школьного возраста с психофизическими нарушениями?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Использование в образовательном процессе подготовки студентов бакалавриата направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование учебного пособия «Специальная методика ознакомления с окружающей средой и социально-бытового ориентирования детей с психофизическими нарушениями» направлено на формирование у студентов комплексной системы знаний, умений и навыков использования специальных средств, методов и приемов по ознакомлению с окружающей средой, сезонными явлениями в природе и представлениями о времени, и социально-бытовой ориентировки детей с нарушениями психофизического развития; методики работы по формированию навыков самообслуживания у и взаимодействия с детьми с различными по тяжести нарушениями развития в процессе моделируемых ситуаций.

В пособии изложен основной теоретический материал к изучаемым в курсе темам. Охарактеризована работа по ознакомлению с окружающей средой, предметным миром, социальными явлениями дошкольников с психофизическими нарушениями. Рассмотрены цели и задачи ознакомления с окружающим миром; изложены содержание работы и формы ознакомления с окружающей средой и предметным миром; описаны особенности ознакомления с сезонными явлениями в природе и формирования представлений о времени у дошкольников с психофизическими нарушениями, и проведение контроля за владением пространственными представлениями и представлениями о времени. Охарактеризован процесс формирования мышления детей с психофизическими нарушениями, развитие внимания и запоминания, восприятия и представлений в процессе ознакомления с окружающей средой дошкольников с психофизическими нарушениями. Изложена социально-бытовая ориентировка и методика работы по формированию навыков самообслуживания у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Вопросы для самоконтроля в конце каждой темы позволяют студенту проверить качество освоения теоретического материала.

Рекомендуемая литература обеспечивает освоение каждой из поднятых в учебном пособии тем на уровне необходимом специальному психологу.

Издание содержит вопросы к зачету и Приложения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агавелян, О. К. Современные исследования в коррекционной психологии и педагогике : монография / О. К. Агавелян, Р. О. Агавелян, Т. В. Рюмина ; МОН РФ, ФГБОУ ВПО «Новосибирский гос. пед. ун-т». – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2013. – 168 с.
2. Алмазова, С. Л. Методы психологической диагностики / С. Л. Алмазова. – Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2010. – 166 с.
3. Баранова, Э. А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников / Э. А. Баранова. – СПб. : Речь, 2005. – 128 с.
4. Белопольская, Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н. Л. Белопольская. – М. : Когито-центр : 2019. – 192 с.
5. Велиева, С. В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста / С. В. Велиева. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.
6. Венгер, А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. – М. : Владос, 2002. – 160 с.
7. Венгер, А. Л. Психологическое обследование младших школьников / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. – М. : Владос, 2007. – 160 с.
8. Виноградова, А. Д. Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста / А. Д. Виноградова, Н. Л. Коновалова. – СПб. : Речь, 2004. – 48 с.
9. Воронкова, В. В. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5–9 классов в спец. (коррекционных) общеобразовательных школах VIII вида: пособие для учителя / В. В. Воронкова, С. А. Казакова. – М. : Владос, 2006. – 247 с.
10. Выготский, Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте / Л. С. Выготский // Психология развития ребенка. – М. : Эксмо, 2004. – 512 с.
11. Девяткова, Т. А. Социально-бытовая ориентировка в специальных коррекционных общеобразовательных учреждениях VIII вида: пособие для учителя / Т. А. Девяткова, Л. Л. Кочетова, А. Г. Петрикова. – М. : Владос, 2006. – 302 с.

12. Забрамная, С. Д. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» : пособие для психолого-педагогических комиссий / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – М. : Владос, 2003. – 32 с.
13. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С. Д. Забрамная. – М. : Владос, 1995. – 112 с.
14. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
15. Крыжановская, Л. М. Основы психокоррекционной работы с обучающимися с ОВЗ : учебн. пособие / Л. М. Крыжановская, О. Л. Гончарова, К. С. Кручинова, А. А. Махова. – М. : Владос, 2018. – 377 с.
16. Лауткина, С. В. Успеваемость младших школьников: психолого-педагогический аспект / С. В. Лауткина. – Витебск : Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2006. – 114 с.
17. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 2005. – 286 с.
18. Люблинская, А. А. Очерки психического развития ребенка / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 2001. – 318 с.
19. Марцинковская, Т. Д. Детская практическая психология: учебник / Под ред. проф. Т. Д. Марцинковской. – М. : Гардарики, 2000. – 408 с.
20. Психолого-педагогическая диагностика / Под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М., 2003. – 320 с.
21. Речицкая, Е. Г. Коррекционная работа по развитию познавательной сферы глухих учащихся с задержкой психического развития : учебн. пособие / Е. Г. Речицкая, Т. К. Гущина. – М. : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2016. – 128 с.
22. Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста: кн. для воспитателя дет. сада. – 2-е изд., дораб. / Т. Д. Рихтерман. – М. : Просвещение, 1991. – 47 с.
23. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : АРКТИ, 2003. – 208 с.

24. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – СПб. : Речь, 2006. – 384 с.

25. Семаго, Н. Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: методическое пособие / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : АРКТИ, 2005. – 336 с.

26. Стребелева, Е. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта : учебник / Е. А. Стребелева. – М. : Парадигма, 2012. – 225 с.

27. Стребелева, Е. А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребёнка раннего возраста с отклонениями в развитии: пособие для педагога-дефектолога и родителей / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина. – М. : Парадигма, 2015. – 72 с.

28. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова и др.; под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 312 с.

29. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : кн. для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 180 с.

30. Хлыстова, Е. В. Специальная психология : работа психолога в дошкольной образовательной организации: учеб. пособие / Е. В. Хлыстова, Л. В. Токарская ; М-во науки и высш. образования РФ, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 140 с.

31. Чередникова, Т. В. Психодиагностика нарушений интеллектуального развития у детей и подростков / Т. В. Чередникова. – СПб. : Речь, 2004. – 352 с.

32. Чубова, И. И. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья и их семей: учебное пособие / И. И. Чубова; ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2021. – 204 с.

33. Широкова, Г. А. Справочник дошкольного психолога / Г. А. Широкова // Серия «Справочники». – Ростов н/Д. : «Феникс», 2004. – 384 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

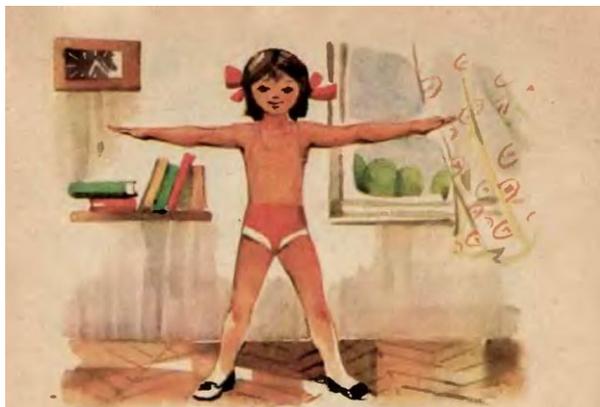


Рис. 1



Рис. 2

Рис. 1.1. Картинки с изображением частей суток для контроля владения представлениями о времени.

Продолжение Приложения 1



Рис. 3



Рис. 4

Рис. 1.2. Картинки с изображением частей суток для контроля владения представлениями о времени.

Приложение 2

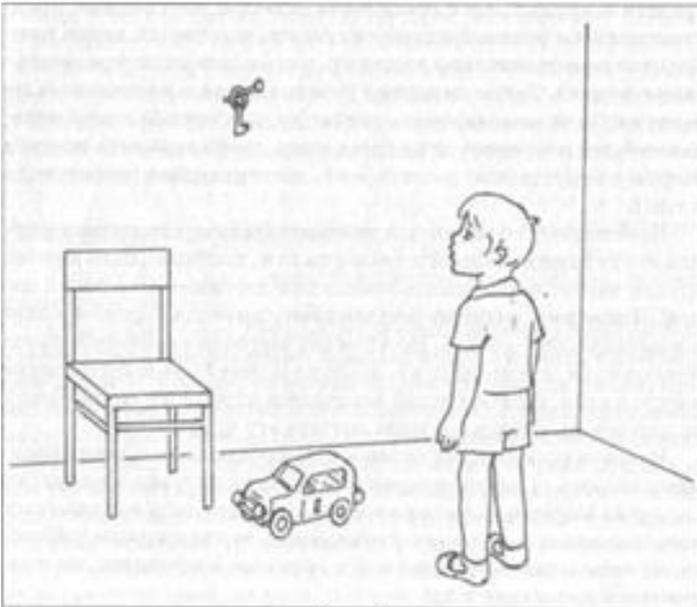


Рис.

Рис. 2.1. Иллюстрация к дидактической игре «Достань ключик».

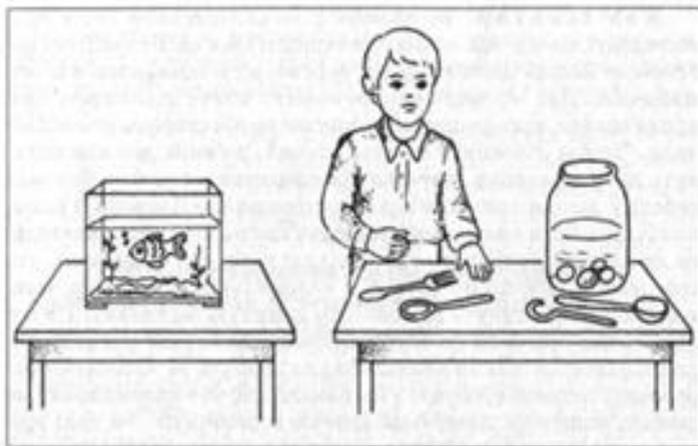


Рис. 4

Рис. 3.1. Иллюстрация к игре «Достань камешки для аквариума».

Приложение 4

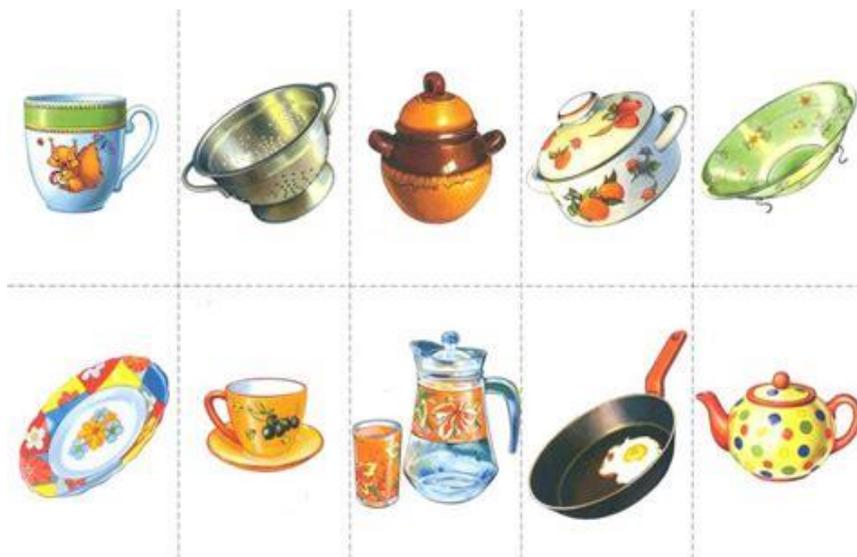


Рис. 4.1. Картинки для развития классификации на тему «Посуда».

Приложение 5



Рис. 5.1. Картинки для развития классификации на тему «Мебель».

Приложение 6



Рис. 6.1. Картинки для развития классификации на тему «Одежда», «Обувь».

Учебное издание

ЛАБЕЗНАЯ Лариса Петровна

**СПЕЦИАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ОЗНАКОМЛЕНИЯ С
ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДОЙ И СОЦИАЛЬНО-
БЫТОВОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ С
ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Учебное пособие

В авторской редакции

Редактор – Лабезная Л.П.

Дизайн обложки – Лабезная Л.П.

Корректор – Лабезная Л.П.

Верстка – Лабезная Л.П.

Подписано к печати 25.01.2024. Бумага офсетная.

Гарнитура Times New Roman.

Печать ризографическая. Формат 60×84/16.

Усл. печ. л. 6,28. Тираж 100 экз. Изд. № 0033. Заказ № 0033.

Издатель:

Индивидуальный предприниматель Орехов Дмитрий Александрович

291002, г. Луганск, пер. 1-Балтийский, 31

Контактный телефон: +7(959)114-32-36

E-mail: nickvnu@knowledgepress.ru

Издатель

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

«Книга»

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 291011.

Т/ф: +7-857-258-03-20

e-mail: knitaizd@mail.ru