



*Ранняя  
Помощь*

ИНСТИТУТ  
КОРРЕКЦИОННОЙ  
ПЕДАГОГИКИ РАО

# **КОРРЕКЦИОННАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

**С ОРГАНИЧЕСКИМ ПОРАЖЕНИЕМ  
ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ  
В ГРУППАХ КРАТКОВРЕМЕННОГО  
ПРЕБЫВАНИЯ**



**МЕТОДИЧЕСКОЕ  
ПОСОБИЕ  
ДЛЯ ПЕДАГОГОВ**

ЭКЗАМЕН



ИНСТИТУТ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ РАО

**КОРРЕКЦИОННАЯ ПОМОЩЬ  
ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА  
С ОРГАНИЧЕСКИМ ПОРАЖЕНИЕМ  
ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ  
В ГРУППАХ КРАТКОВРЕМЕННОГО  
ПРЕБЫВАНИЯ**

*Под ред. Е.А. Стребелевой*

*Издание второе*

*Допущено Министерством образования  
Российской Федерации в качестве  
методического пособия*

***Издательство  
«ЭКЗАМЕН»***

**МОСКВА  
2004**

УДК 376.02  
ББК 74.30  
К66

Министерство образования Российской Федерации  
Государственное научное учреждение  
«Центр ранней диагностики и специальной помощи детям  
с выявленными отклонениями в развитии»  
Институт коррекционной педагогики  
Российской академии образования

**Авторы:**

*Е.А. Стребелева* (предисловие, гл. 1,2,3.1, 3.2, приложение— 1,2, 3);  
*Ю.Ю. Белякова* (гл. 1); *М.В. Браткова* (гл. 3.2);  
*И.А. Выродова* (гл. 3.3, приложение — 4); *Т.В.  
Николаева* (гл. 2); *Г.А. Мишина* (гл. 4); *Л. В. Пронина* (гл. 3.2).

К66 Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: Методическое пособие / Под ред. Е.А. Стребелевой. — 2-е изд. — М.: Издательство «Экзамен», 2004. — 128 с. (Серия «Ранняя помощь»)

ISBN 5-94692-882-1

В книге дано описание системного подхода к коррекционно-педагогической работе с детьми третьего года жизни с органическим поражением ЦНС в условиях групп кратковременного пребывания в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего или комбинированного вида.

Книга адресована педагогам (педагогам-дефектологам, музыкальным руководителям, педагогам-психологам), работающим с детьми, имеющими органическое поражение ЦНС.

**УДК 376.02**  
**ББК 74.30**

Подписано в печать с диапозитивов 24.04.2004.  
Формат 84x108/32. Гарнитура «Школьная». Бумага офсетная.  
Уч.-изд. л. 5,60. Усл. печ. л. 6,72. Тираж 3000 экз. Заказ № 2348

**ISBN 5-94692-882-1**

© Коллектив авторов, 2004  
© Издательство «**ЭКЗАМЕН**», 2004

## Оглавление

Предисловие .....	5
<b>Глава 1.</b> Организация коррекционно-педагогической работы в группах кратковременного пребывания .....	8
<b>Глава 2.</b> Методика психолого-педагогического обследования детей третьего года жизни .....	15
Закономерности психофизического развития нормально развивающихся детей третьего года жизни.....	15
Особенности развития детей третьего года жизни с органическим поражением ЦНС .....	20
Методика психолого-педагогического обследования ребенка третьего года жизни ....	23
<b>Глава 3.</b> Воспитание и обучение детей третьего года жизни с органическим поражением ЦНС.....	38
Основные направления коррекционно-педагогического процесса с детьми третьего года жизни с органическим поражением ЦНС .....	38
Содержание коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей третьего года жизни с органическим поражением ЦНС .....	40
Музыкальные занятия с детьми третьего года жизни с органическим поражением ЦНС.....	66
<b>Глава 4.</b> Работа педагога-дефектолога с родителями в группах кратковременного пребывания .....	81
Литература .....	107

<b>Приложение 1.</b> Примерная модель организации помощи детям с органическим поражением ЦНС в группах кратковременного пребывания .....	109
<b>Приложение 2.</b> Результаты первичного комплексного психолого-педагогического обследования детей третьего года жизни .....	109
<b>Приложение 3.</b> Пример индивидуальной программы развития ребенка раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы .....	111
<b>Приложение 4.</b> Примерные конспекты музыкальных занятий .....	116

## Предисловие

Год от года все больше детей рождается с проблемами здоровья. В то же время педагогическая наука разработала и внедрила в практику методы комплексной реабилитации детей раннего возраста с нарушениями в развитии.

Дети с нарушениями в развитии — это дети, имеющие отставание (искажение) в психофизическом развитии вследствие нарушения деятельности одного или нескольких анализаторов (зрительного, слухового, двигательного, речевого) или обусловленное органическим поражением центральной нервной системы (ЦНС). Среди детей с нарушениями в развитии отмечается большое количество детей с органическим поражением ЦНС, которые рано выявляются врачами-невропатологами и нуждаются в комплексном медико-психолого-педагогическом воздействии.

Дети с органическим поражением ЦНС составляют самую представительную группу среди детей с нарушениями в развитии. У этих детей выражена интеллектуальная недостаточность, нарушены все стороны развития: мотивационно-потребностная, социально-эмоциональная, моторно-двигательная, а также познавательная деятельность (восприятие, память, мышление и речь). Последствия поражения ЦНС выражаются в задержке сроков возникновения и качественном своеобразии всех видов детской деятельности и психологических новообразований и, главное, в неравномерности, нарушении целостности развития личности.

В специализированных дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида для детей с интеллектуальной недостаточностью больше всего детей дошкольного возраста с органическим поражением ЦНС.

Очень важно в самом раннем возрасте у таких детей определить индивидуально-психологические особенности, затем разработать содержание коррекционно-педагогической работы с ними, а также оказать психологическую помощь родителям.

Одной из новых организационных форм коррекционной поддержки детей раннего возраста с нарушениями психофизического развития являются группы кратковременного пребывания в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида либо в дошкольном учреждении комбинированного вида (Письмо Правительства Российской Федерации от 29.06.99 №129/23-16).

Авторы пособия предлагают системный подход к коррекционно-педагогической работе с детьми третьего года жизни с органическим поражением ЦНС в условиях групп кратковременного пребывания в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего или комбинированного вида. Мы не зря выделили именно эту возрастную группу. Ведь в именно в 3 года начинают строиться помимо уже существующих отношений «ребенок—взрослый» отношения «ребенок—сверстники». К этому возрасту для родителей становятся очевидными проблемы в развитии малыша (не говорит, труден в поведении, не играет, не проявляет интереса к сверстникам).

В методическом пособии рассказывается, как организовать коррекционно-педагогическую работу с детьми третьего года жизни с органическим поражением ЦНС в условиях групп кратковременного пребывания; дается методика психолого-педагогического обследования; излагается содержание коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей; показывается работа педагога-дефектолога с родителями.

Авторы делятся своим опытом, но коррекционно-педагогическая работа предполагает большую гибкость. Время освоения содержания строго индивидуально и зависит от целого комплекса причин, определяющих структуру нарушения у конкретного ребенка. Представленные в пособии материалы, изложенные в соответствии с основными линиями развития ребенка, помогут в разработке индивидуальной программы обучения воспитанников.

Распределение материала в соответствии с основными линиями развития ребенка раннего возраста дает возможность учитывать онтогенетический принцип развития, а также индивидуальные и возрастные особенности

развития каждого воспитанника при построении коррекционно-образовательного процесса. Это позволит сформировать ведущую деятельность (предметную), т.е. то, что своевременно не появилось у проблемного ребенка, создать основные предпосылки к возрастным психологическим новообразованиям (восприятие, наглядно-действенное мышление, потребность в общении и речь), сделать воспитательный процесс целостным, а обучение — непрерывным.

Содержание индивидуальной программы разрабатывается на основе информации и анализа собранных данных, полученных в процессе психолого-педагогического обследования ребенка и в результате анализа социальных условий его воспитания (беседа с его родителями, наблюдения за характером взаимодействия матери со своим ребенком). Специалисты дают оценку «актуального» и «потенциального» уровня развития ребенка, определяют характер и степень выраженности первичного нарушения, структуру вторичных отклонений, оценивают сущность индивидуальных трудностей ребенка, определяют сферы воздействия в целях коррекции или сглаживания остроты проблемы.

Методическое пособие адресовано педагогам (педагогам-дефектологам, музыкальным руководителям, педагогам-психологам), работающим с детьми, имеющими органическое поражение ЦНС, в условиях групп кратковременного пребывания, в центрах психического здоровья, реабилитационных центрах, а также руководителям этих дошкольных учреждений.

Эта книга представляет собой обобщение и осмысление первого опыта экспериментальной работы с детьми раннего возраста с органическим поражением ЦНС, которые посещали группу кратковременного пребывания в Институте коррекционной педагогики РАО, а в дальнейшем были включены в группы дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта (умственно отсталых).



## Глава 1

# Организация коррекционно-педагогической работы в группах кратковременного пребывания

Многолетние исследования и опытно-экспериментальная работа ученых и практиков показали, что степень эффективности коррекции вторичных отклонений в развитии и формирования компенсаторных механизмов зависит от следующих факторов:

- раннего выявления и раннего начала целенаправленной коррекционно-педагогической работы;
- содержания и методов обучения и воспитания;
- своевременного включения родителей в коррекционно-педагогический процесс;
- реализации единства требований к воспитанию и обучению ребенка в семье и дошкольном образовательном учреждении;
- правильных форм взаимодействия разных специалистов, участвующих в комплексной реабилитации ребенка с нарушениями в развитии.

Появилась возможность создать новые организационные формы оказания коррекционной поддержки детям с нарушениями развития.

При уточнении первичного нарушения и определении специфических образовательных потребностей детей (по заключению ПМПК) коррекционная поддержка организуется в группах кратковременного пребывания ребенка в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего или комбинированного вида.

*Цель деятельности групп кратковременного пребывания* — оказание помощи детям раннего возраста с органическим поражением ЦНС, а также оказание психолого-педагогической помощи их родителям.

Коррекционная работа в этих группах строится на основе единства требований к воспитательному процессу в семье и дошкольном образовательном учреждении.

В группах кратковременного пребывания создаются специальные условия для обеспечения чувства защищенности, где педагоги создают атмосферу психологического комфорта, формируют навыки адаптивного поведения в новых социальных условиях, способствуют появлению возрастных психологических новообразований, коррекции и предупреждению вторичных отклонений в развитии малыша. К специальным условиям относятся: адекватные способы общения взрослых с ребенком; создание предметно-развивающей среды (дидактические пособия и материалы, игрушки); материально-техническое оснащение (специальное пространство, специальное оборудование — спортивный инвентарь, стол, стульчики, видео и аудиоаппаратура и др.); разработка индивидуальных программ воспитания, обучения и развития на каждого воспитанника.

*Содержание индивидуальной программы* состоит из двух частей. Первая часть посвящена коррекционно-развивающему обучению ребенка, вторая — работе специалистов (педагога-дефектолога, педагога-психолога, музыкального педагога, врача-невропатолога или детского психиатра) с родителями.

Разработку программы для проведения коррекционно-педагогической работы с ребенком необходимо начинать с психолого-педагогического обследования уровня сформированности основных линий развития: *социальной* (формы общения — вербальные, невербальные; способы усвоения общественного опыта — совместные действия, указательный жест, подражание, действия по образцу и словесной инструкции), *физической* (основные движения, развитие ручной и мелкой моторики), *познавательной* (сенсорное развитие, формы мышления, представления об окружающем, развитие речи, предметно-игровая деятельность, предпосылки к продуктивным видам деятельности). Содержание программы должно включать в себя задачи, методы и приемы работы с ребенком, учитывающие

актуальный уровень основных линий развития ребенка и его потенциальные возможности, т. е. зону ближайшего развития. Кроме того, в программе указывается, когда и в какие виды деятельности проблемный ребенок вступает во взаимодействие сначала с одним, а затем и с группой сверстников.

Работа специалистов (педагога-дефектолога, педагога-психолога, музыкального педагога, врача) с семьей планируется после изучения характера взаимодействия матери с ребенком, а также с учетом уровня педагогической компетентности родителей, анализа условий воспитания ребенка в семье. Индивидуальная программа планируется на небольшой период — на два или три месяца и разрабатывается по следующим направлениям:

- условия и правила проведения коррекционно-педагогической работы с ребенком в семье;
- содержание работы (указываются задачи, методы и приемы) с ребенком по основным линиям его развития;
- виды деятельности в целях формирования положительных форм взаимодействия с другими детьми;
- формы работы с родителями: консультации, обучение матери путем наблюдения за работой педагога-дефектолога с ребенком; лекции с указанием тем, места и времени их проведения; участие в коллективном обсуждении проблем воспитания детей в семье.

Комплектование групп кратковременного пребывания осуществляется по заявлению родителей и на основании заключения психолого-педагогической и медико-педагогической комиссий с учетом психофизического нарушения, имеющегося у ребенка.

В группы кратковременного пребывания дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида (для детей с нарушением интеллекта) принимаются дети с органическим поражением ЦНС в возрасте от рождения до 7—8 лет:

- дети раннего возраста (первых 2—3 лет жизни) с органическим поражением ЦНС;
- дети с умственной отсталостью умеренной формы;

дети, имеющие сложную структуру нарушений;- соматически ослабленные дети с нарушением интеллекта.

Состав группы может быть постоянным в течение одного учебного года, но прием в группу может проводиться в течение всего года по мере поступления заявлений от родителей и при наличии свободных мест.

Обучение ребенка в группе кратковременного пребывания осуществляется 1—2 года или до его поступления в образовательное учреждение.

В конце каждого года обучения психолого-педагогическая и медико-педагогическая комиссии по результатам обследования дают индивидуальные рекомендации о дальнейших формах обучения ребенка.

Кратковременное пребывание детей с органическим поражением ЦНС в дошкольных образовательных учреждениях предполагает проведение занятий с ребенком различными специалистами либо ежедневно, либо несколько раз в неделю. В некоторых случаях допускается сокращение времени пребывания (при наличии тяжелой патологии, сложной структуры отклонений у воспитанника и др.)

Наполняемость группы кратковременного пребывания, как правило, от 6 до 10 детей, в зависимости от возраста и степени выраженности нарушений и наличия детей со сложной структурой нарушений. К работе с воспитанниками групп кратковременного пребывания выделяется помощник воспитателя, а также необходимый медицинский и обслуживающий персонал: врач-невропатолог (детский психиатр), медицинская сестра.

При выделении штатных единиц на группу и необходимости введения дополнительных штатных единиц педагогического, медицинского и обслуживающего персонала можно руководствоваться Типовыми штатами дошкольных учреждений, утвержденными Приказом Министерства просвещения СССР от 31.12.71 № 103, и Нормативами по определению численности персонала, занятого обслуживанием дошкольных Учреждений, утвержденными Постановлением Министерства труда России от 21.04.93 № 88. Должностные обязанности педагогического и обслуживающего персонала группы кратковременного пребывания опреде-

ляются Тарифно-квалификационной характеристикой (требованиями) по должностям работников Государственного комитета РФ по высшему образованию от 31.09.1995 года, № 463/1268.

Итак, в чем же заключается коррекционно-педагогическая деятельность специалиста в группе кратковременного пребывания в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта?

Основным специалистом, проводящим коррекционно-педагогическую работу в группе, является *учитель-дефектолог*. Он изучает детей, разрабатывает индивидуальные программы обучения и воспитания детей в группе и в семье; составляет расписание занятий с воспитанниками группы; проводит коррекционные занятия с детьми; консультирует родителей по вопросам воспитания ребенка в домашних условиях; обучает родителей педагогическим приемам общения со своим ребенком.

Документация учителя-дефектолога: личное дело на каждого ребенка; индивидуальные программы на каждого ребенка; результаты коррекционно-педагогической работы с каждым ребенком; итоги коррекционно-развивающего обучения в группе за учебный год; заключительные психолого-педагогические характеристики и рекомендации на каждого ребенка.

Основная форма работы учителя-дефектолога в группе кратковременного пребывания — индивидуальные занятия с детьми. По возможности занятия проводятся в небольших группах (2 ребенка), в процессе формирования у детей интереса к сотрудничеству со взрослым и с другими детьми организуется совместная деятельность 3—4 детей.

Продолжительность каждого занятия с одним ребенком, как правило, 1 час. В это же время оказывается психолого-педагогическая помощь и родителям. Коррекционные занятия с ребенком, как правило, проводятся учителем-дефектологом два раза в неделю, но при необходимости и по желанию родителей — чаще (через день, каждый день) или реже (один раз в неделю, один раз в две недели). Кроме того, с ребен-

ком и с родителями занимается педагог-психолог, музыкальный педагог, инструктор по физической культуре.

Если семья живет далеко от учреждения (например, в другом городе), то родители могут приезжать с ребенком два-четыре раза в год на одну-две недели и посещать коррекционные занятия ежедневно.

Содержание образовательного процесса в группе определяется программой дошкольного обучения и индивидуальными особенностями воспитанников (возраст, структура и степень нарушения, уровень психофизического развития).

*Педагог-психолог* группы изучает особенности эмоционально-личностного развития каждого воспитанника группы, участвует в составлении индивидуальных коррекционных программ обучения и воспитания ребенка; консультирует родителей по вопросам воспитания ребенка в семье, соблюдения единых требований к нему, осуществляет преемственность в работе дошкольного учреждения и семьи; оказывает психологическую помощь матери в дошкольном учреждении, а при необходимости и в семье; ведет документацию (карта психологического обследования ребенка; журнал планирования и учета занятий); составляет планы работы с семьей ребенка; готовит отчет о результатах психологической работы за год.

*Музыкальный педагог* принимает участие в изучении воспитанников и составлении индивидуальных коррекционных программ развития на каждого ребенка; проводит индивидуальные занятия с детьми и занятия с небольшой группой, организует праздники. Совместно с другими специалистами консультирует родителей по вопросам использования музыкальных средств в воспитании ребенка; ведет документацию (планы занятий с воспитанниками, отчет о результатах работы за год).

*Инструктор по физической культуре* участвует в изучении воспитанников и составлении индивидуальных коррекционных программ развития на каждого ребенка; проводит с детьми индивидуальные и подгрупповые занятия, консультирует родителей по вопросам

закаливания и физического развития ребенка, ведет документацию (планы занятий с воспитанниками, отчет о результатах работы за год).

*Врач-невропатолог (детский психиатр)* определяет нервно-психический статус детей, при необходимости направляет на дополнительное обследование (генетическое, нейрофизиологическое и др.), назначает лечение, следит за изменениями в состоянии каждого ребенка в процессе коррекционного воздействия, осуществляет консультирование родителей.

*Медицинская сестра* обеспечивает медицинский контроль за состоянием здоровья детей группы и выполняет медицинские процедуры в соответствии с назначениями врача; осуществляет тесное взаимодействие дошкольного учреждения с детской поликлиникой.

*Помощник воспитателя* отвечает за соблюдение санитарно-гигиенических норм, убирает помещение.

*Воспитатель* участвует в организации коллективной деятельности детей, занимает ребенка в то время, когда учитель-дефектолог или другие специалисты консультируют родителей.

## Глава 2

### Методика психолого-педагогического обследования детей третьего года жизни

Дети поступают в группу кратковременного пребывания по заключению психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК) с диагнозом «органическое поражение ЦНС». Психолого-педагогическое обследование ребенка является начальным этапом в системном подходе к коррекционно-развивающему обучению и воспитанию. Обследование ребенка, поступившего в группу кратковременного пребывания, проводится педагогом-дефектологом в целях разработки индивидуальной коррекционно-развивающей программы обучения и воспитания.

Использование представленной методики обследования ребенка третьего года жизни позволяет выявить индивидуальный уровень основных линий его развития и разработать конкретное содержание коррекционно-педагогической работы с ним. Чтобы понять принцип отбора заданий для обследования, необходимо рассмотреть психолого-педагогическую характеристику нормально развивающихся детей третьего года жизни.

#### Закономерности психофизического развития нормально развивающихся детей третьего года жизни

Нормально развивающийся ребенок третьего года жизни особенно восприимчив к педагогическим воздействиям. Именно в этот период жизни он продолжает активно общаться. Общение связано с предметными действиями, и оно становится не только эмо-

циональным, но и речевым. Главное в раннем возрасте — это усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и развитие речи.

В соответствии с положениями современной концепции воспитания детей, раннего и дошкольного возраста развитие ребенка происходит в деятельности по основным линиям развития: *социальное, физическое, познавательное, и эстетическое.*

*Социальное развитие* ребенка происходит в результате взаимодействия и общения ребенка со взрослым и со сверстниками, формирования его представлений о себе, приобретения определенной самостоятельности.

Ситуативно-деловое общение со взрослым становится формой и средством организации предметной деятельности ребенка раннего возраста — ведущей деятельности на этом этапе, связанной с овладением общепринятыми способами действий с предметами.

В совместной деятельности ребенок выступает на равных правах как соучастник действия, как личность. В раннем детстве общение представляет собой ситуацию совместной деятельности. В этом возрасте ребенок пользуется следующими средствами: экспрессивно-мимическими — улыбкой, взглядом, мимикой, выразительными движениями рук и тела, вокализациями и т.д.; предметно-действенными — произвольно употребляемыми усвоенными движениями (позы, удаления, вручение предметов, отталкивание от себя взрослого и т. п.); речевыми средствами общения — высказываниями, вопросами, ответами. Основные средства общения детей третьего года жизни — предметно-действенные операции. Совместная деятельность служит той основой, на которой вырастает речевое взаимодействие ребенка со взрослым. Возникновение активной речи у ребенка зависит от того, поднимается ли он на уровень предложенного взрослым специфического делового сотрудничества. В раннем детстве у ребенка господствует глобально-подражательное отношение к взрослому, где взрослый выполняет функцию образца для подражания, руководителя, контролера, эксперта по оценке знаний и умений. В совместной деятельности с ребенком взрослый выполняет сразу несколько функций: во-первых, раскрывает ре-



бенку смысл действий с предметом; во-вторых, организует действия и движения ребенка, передает ему технические приемы осуществления действий; в-третьих, через поощрения и порицания контролирует ход выполнения действий ребенком.

На этом этапе резко возрастает стремление ребенка к самостоятельности, что обуславливает кризис трех лет. Его симптомы — упрямство, негативизм, протест против близких родственников, главные изменения в этот период сосредоточены вокруг «я». Психологическим новообразованием кризиса трех лет является возникновение так называемой «системы я»; появление личного действия и чувства «я сам»; личностного новообразования, которое выражается в чувстве гордости за свои достижения.

Расширению самостоятельности детей способствует формирование у них культурно-гигиенических навыков. Под руководством взрослого ребенок третьего года жизни постепенно осваивает культурно-гигиенические навыки (прием пищи, умывание, одевание, пользование туалетом).

Третий год жизни — период интенсивного *физического развития*. Если основные движения ребенка на втором году жизни несовершенны, что объясняется слабостью мышц, недостаточной координацией движений и т. д., то на третьем году жизни движения становятся более целенаправленными. Значительно улучшается двигательная координация — развивается согласованность движений рук и ног. Со стороны взрослых возрастают требования к уже сформированным движениям ребенка, а число различных видов движений, которыми ребенок должен овладевать, увеличивается. Так, если детей двух — двух с половиной лет учат ходить по прямой дорожке, по наклонной доске и т.п., то дети двух половиной — трех лет учатся ходить по извилистой тропинке, начерченной на полу линиями. Со второй половины третьего года ребенок овладевает прыжками и бегом.

Особенно важно на этом возрастном этапе совершенствовать движения кистей и пальцев рук ребенка. Это стимулирует речевой центр и артикуляционный аппарат.

*Познавательное развитие* ребенка связано с его практической деятельностью и с ориентировкой в окружающем мире. Под влиянием предметной деятельности, общения развиваются все психические процессы: восприятие, память, мышление, внимание, речь, но центральное место при этом занимает восприятие. Наибольшее влияние на развитие восприятия, мышления и речи оказывают соотносящие и орудийные действия. Соотносящие действия — это действия, в которых нужно совместить два предмета или две части предмета, учитывая свойства и качества обеих частей. При сборке пирамидок, башенок, складывании матрешек у ребенка формируются внешние ориентировочные действия: малыш методом проб и ошибок добивается правильного практического результата. Внешние ориентировочные действия складываются у ребенка при овладении и орудийными действиями. Орудийные действия — это действия, в которых один предмет — орудие — употребляется для воздействия на другие предметы. Ребенок в ходе обучения использует только самые элементарные предметы-орудия: ложку, чашку, сачок, лопатку, совочек, карандаш и т. д. При этом важно, что он усваивает принцип использования этих предметов, что дает ему возможность перейти к самостоятельному их употреблению в качестве простейших орудий (например, достать палкой далеко укатившийся предмет). В процессе соотнесения, сравнения свойств и качеств предметов при помощи внешних ориентировочных действий ребенок переходит к новым типам, ориентировочных действий: практическому примериванию и зрительному соотнесению. Накопление образов-представлений о свойствах и качествах предметов зависит от того, в какой мере ребенок в своих предметных действиях овладевает зрительной ориентировкой.

*Сенсорное развитие*, с одной стороны, составляет фундамент общего познавательного развития ребенка раннего возраста, с другой — имеет самостоятельное значение. Главная задача сенсорного воспитания детей третьего года — научить их выделять цвет, форму и величину как особые признаки предметов, накапливать знания о цвете, форме и об отношениях между

ями. Для сенсорного развития ребенка важно, чтобы он мог учитывать свойства предметов в практической деятельности и умел находить определенные предметы по просьбе взрослого.

Мышление ребенка раннего возраста — наглядно-действенное, т. е., выполняя действия с предметами, направленные на достижение цели, и видя результаты своих усилий, ребенок решает стоящую перед ним практическую задачу. Мышление, более чем другие формы психической деятельности, связано у него с активностью. Осваивая орудийные действия, он выделяет в предметах наиболее существенные и общие признаки, что учит его делать обобщения. Объединение предметов по их назначению возникает в действии, а затем закрепляется в слове. Способ действия объективно является для ребенка раннего возраста тем обобщенным знанием, которое по своему значению для его умственной деятельности эквивалентно роли содержательного понятия в познавательном развитии школьника.

На третьем году жизни продолжает интенсивно *развиваться речь* ребенка. В возрасте двух-трех лет он активно овладевает словарем, усваивает грамматический строй речи. В этот возрастной период происходит интенсивное развитие функций речи (фиксирующей, сопровождающей, регулирующей).

У ребенка, овладевшего речью, появляется произвольное поведение. Речь взрослых становится важным средством передачи ребенку общественного опыта, управления его деятельностью. Уже в конце второго года жизни ребенок может выполнять простые указания взрослого — отнести, взять, положить какой-нибудь предмет. Это можно рассматривать как простейший вид произвольного поведения, которое опосредованно речью и осознанно.

По мере совершенствования действий с предметами Ребенок двух-трех лет начинает осваивать игру, у него формируются *продуктивные виды деятельности* (рисование, лепка, конструирование). Именно в этом возрасте ребенок в игровой деятельности начинает использовать предметы-заместители. Это является предпосылкой к сюжетно-ролевой игре. Используя предметы-за-

местители, ребенок в определенной последовательности называет взаимосвязанные между собой действия. Исследователи подчеркивают особую роль педагога в руководстве игрой детей раннего возраста и участия в ней. Именно в совместной игре со взрослым дети оказываются перед необходимостью осуществлять условные действия с игрушками, предметами-заместителями и учатся взаимодействовать друг с другом. В ряде исследований отмечается, что игровые умения нормально развивающихся детей третьего года жизни весьма индивидуальны и у многих детей в этом возрасте самые простые игровые действия только начинают формироваться.

### Особенности развития детей третьего года жизни с органическим поражением ЦНС

*Социальное развитие* детей с органическим поражением ЦНС раннего возраста происходит не так, как у здоровых детей. В младенческом возрасте они не фиксируют взор на лице взрослого, у них затруднен контакт со взрослым «глаза в глаза», они не проявляют желаний к сотрудничеству с близкими взрослыми, не стремятся к взаимодействию с другими людьми, не проявляют интереса к сверстникам.

Многие из них не могут назвать свое имя по просьбе взрослого, показать свои части тела и лица, не знают их назначение. У этих детей к трем годам не формируются представления о себе и о своем «я».

Для многих из них характерны раздражительность, резкое изменение настроения. Они, как правило, упрямы, плаксивы, часто бывают либо вялы, либо возбуждены. У них задерживается формирование навыков опрятности и навыков самообслуживания.

Поскольку у детей с органическим поражением ЦНС раннего возраста отсутствует потребность к взаимодействию с новыми людьми, у них своевременно не формируется естественная потребность подражать сверстникам. Чаще всего они оказываются изолированными от детского коллектива, попадают в ситуацию так называемого «социального вывиха».

*физическое развитие* детей третьего года жизни с органическим поражением ЦНС имеет ряд особенностей по сравнению с их нормально развивающимися ровесниками. У них овладение прямохождением происходит несколько позже, чем у их сверстников с нормальным интеллектом. Многие из них в этот возрастной период только начинают ходить. Их движения отличаются неустойчивостью, неуклюжестью походки, замедленностью или импульсивностью. Они не могут ходить целенаправленно по прямой дорожке, подниматься и опускаться самостоятельно по лестнице, у них отсутствует стремление научиться бегать, прыгать.

У детей с органическим поражением ЦНС отмечается недоразвитие ручной моторики: движения обеих рук не согласованы, мелкие и точные движения кистей и пальцев рук не развиты. Они захватывают мелкие предметы всей ладонью, не могут выделить отдельно каждый палец, у них отсутствует указательный тип хватания (соединение указательного и большого пальцев) и хватания щепотью (соединение указательного, среднего и большого пальцев).

*Познавательное развитие* у детей с органическим поражением ЦНС значительно отстает от развития здоровых детей. Это проявляется во всех сферах психического развития: внимании, памяти, восприятии, мышлении и речи. Многие из них не проявляют интереса к окружающему миру: в младенчестве не рассматривают предметы, не берут самостоятельно игрушки в руки, не манипулируют ими, не действуют ими. При этом подражательная способность без коррекционной помощи не формируется. Поэтому они своевременно не научаются специфическим предметным действиям (соотносящим и орудийным).

У них не формируется ориентировочная реакция. Ее только типа: «Что с этим можно делать?», но и более простая: «Что это?» Некоторые дети третьего года жизни с нарушением интеллекта могут манипулировать (иногда это напоминает целенаправленное использование предмета), но в действительности ребенок, производя действия, не учитывает свойства и назначение предметов. К тому же эти манипуляции

сопровождаются неадекватными действиями: ребенок стучит ложкой по столу, бросает машинку, облизывает или сосет куклу, смахивает игрушки со стола и т. д.

Отсутствие целенаправленных действий, равнодушие к результату своих действий, неадекватные действия — все это отличает ребенка с органическим поражением ЦНС от нормально развивающегося сверстника.

К сожалению, у этих детей не формируются также предпосылки для развития других видов деятельности — игры, рисования, конструирования, зачатков трудовой деятельности, которые при нормальном развитии появляются к концу третьего года жизни.

*В речевом, развитии* отставание начинается у таких детей с младенчества: вовремя не появляется гуление, а затем и лепет. Эти дети весьма ограниченно понимают обращенную к ним речь, не могут показать указательным жестом знакомые предметы. У них не сформирован интерес к общению с близкими взрослыми, к окружающим предметам, не развит фонематический слух и артикуляционный аппарат, которые являются предпосылками речевого развития.

Многие дети с органическим поражением ЦНС начинают говорить только после трех лет. Речь у них настолько слабо развита, что не может осуществлять и функцию общения. Недоразвитие же коммуникативной функции речи, к сожалению, не компенсируется другими средствами общения, в частности невербальными (мимикой, жестами). У таких детей лицо лишено мимики (амимичное), они плохо понимают жесты. Это отличает их от детей с другими психофизическими нарушениями (слуха, речи и др.).

Итак, дети третьего года жизни с органическим поражением ЦНС значительно отстают по основным линиям развития от нормально развивающихся сверстников. Они нуждаются в комплексной реабилитации, включающей в себя как медицинское, так и коррекционно-педагогическое воздействие. При этом коррекционно-педагогическая работа начинается с психолого-педагогического обследования.

## Методика психолого-педагогического обследования ребенка третьего года жизни

Представленная методика предполагает обследование ребенка по основным линиям развития: социальное, физическое, познавательное.

Целью проведения психолого-педагогического обследования является выявление индивидуального уровня сформированности основных линий развития ребенка третьего года жизни. Обследование направлено на выявление актуального уровня развития ребенка (самостоятельное выполнение заданий) и зоны его ближайшего развития (возможности ребенка в выполнении заданий с помощью взрослого).

Основным методом изучения в ходе индивидуального обследования является наблюдение за детьми в процессе их деятельности.

**Социальное развитие.** Изучение социального развития включает установление характера взаимодействия и общения ребенка со взрослыми; определение уровня сформированности навыков самообслуживания; особенностей поведения и эмоционально-волевой сферы. Социальное развитие определяется в ходе беседы с родителями ребенка.

*Средства общения ребенка:* экспрессивно-мимические (улыбка, взгляд, жесты и т. д.); предметно-действенные (протягивание взрослому различных предметов, выражение протеста и т. д.); речевые средства общения (высказывания, вопросы).

*Характеристика контактов ребенка со взрослым:* Устанавливает контакт легко и быстро; контакт избирательный; контакт формальный; не вступает в контакт.

*Особенности поведения и эмоционально-волевой сферы:* активен (пассивен); деятелен (инертен); не агрессивен (агрессивен) к другим детям; преобладающее настроение (бодрое, спокойное, раздражительное, неустойчивое, резкие колебания настроения).

*Особенности характера ребенка:* спокойный, пассивный, жизнерадостный, улыбчивый, раздражительный, злой, упрямый, вялый, часто (редко) плачет, конфликтный и т. д.

*Навыки в быту (уточняются в беседе с родителями):* самостоятельно ест ложкой; ест с чьей-то помощью; кормит взрослый; сосет бутылку; пьет самостоятельно из чашки; пьет с чьей-то помощью; поит взрослый; одевается самостоятельно; требуется небольшая помощь взрослого; одевает взрослый; сформирован навык опрятности (самостоятельно пользуется туалетом); не сформирован навык опрятности (своевременно не просится в туалет).

Чтобы понять, умеет ли малыш устанавливать контакт с новым взрослым и сотрудничать с ним, ему предлагается задание «Лови шарик» (потребуется желобок и шарик).

*Проведение обследования:* педагог кладет шарик на желобок и просит ребенка: «Лови шарик!» Затем взрослый поворачивает желобок и просит малыша прокатить шарик по желобку: «Кати шарик!» Катать шарик надо четыре раза.

*Обучение ребенка действиям:* если ребенок не ловит шарик, взрослый показывает ему два-три раза, как это надо делать.

*Оценка действий ребенка:* готов выполнить задание; понимает речевую инструкцию; желает сотрудничать (играть) со взрослым; как относится к игре; результат.

Если ребенок не справляется с заданием «Лови шарик», ему предлагается более легкое задание, предназначенное для детей второго года жизни, «Принеси мяч».

*Проведение обследования:* взрослый катит мяч по ковру мимо ребенка и просит: «Принеси мяч». Игра повторяется два-три раза.

*Обучение:* если ребенок не идет за мячом, взрослый сам берет мяч и подает его ребенку. После того как ребенок подержал мяч в руках, взрослый просит прокатить мяч: «Кати мяч».

*Оценка действий ребенка:* готов выполнить задание; понимает речевую инструкцию; как относится к сотрудничеству (принимает игру или отказывается играть).

**Физическое развитие.** В целях изучения уровня сформированности основных движений предлагаются комплексы упражнений для детей 2—3 лет, а также



специальные серии заданий для детей младшего возраста (1,5 — 2 лет). Каждая серия состоит из 5 упражнений разной степени сложности.

В процессе обследования физического развития определяется уровень сформированности<sup>TM</sup> таких основных движений ребенка, как ходьба, бег, прыжки и т.д.

В связи с тем что многие дети, поступающие в группу кратковременного пребывания, не владеют речью или владеют ею в недостаточном объеме, все задания даются ребенку в вербальной и невербальной форме: в ходе обследования педагогу следует использовать естественные жесты.

Приступая к обследованию, важно помнить, что ребенок может проявлять упрямство, негативизм, отказываться от предлагаемых заданий. Поэтому методикой предусматривается использование различных способов побуждения ребенка к их выполнению. Если же ребенок начинает взаимодействовать со взрослым, но отказывается от выполнения какого-либо конкретного задания, не стоит его принуждать.

При нежелании малыша действовать следует использовать другой педагогический прием: выполнять задание нужно вместе со сверстником из группы. Педагог приглашает ровесника и предлагает детям справиться с заданием по очереди. В такой ситуации, как правило, привлекают активного ребенка, умеющего быстро устанавливать контакт с окружающими.

Следует подчеркнуть, что специалист приступает к обследованию только тогда, когда между ним и малышом устанавливаются доброжелательные, доверительные отношения.

Если же ребенок легко вступает в контакт со взрослым и охотно сосредотачивает внимание на задании, а не может его выполнить самостоятельно или выполняет неверно, проводится обучение. Методикой предусматривается использование фиксированных видов помощи — показ, подражание, совместные действия. После оказания помощи малышу всегда предоставляется возможность выполнить задание самостоятельно.

В процессе обследования физического развития обращается внимание на контактность ребенка (желание

## 25

сотрудничать со взрослым), его активность. Отмечается эмоциональное реагирование на поощрения или замечания, способность обнаружить ошибочность собственных действий, заинтересованность в результате деятельности.

Для обследования нужно: бревно, три кегли, две веревки, шнур, обруч, ящик высотой 10 см; длинная палка; доска, приподнятая одним концом над полом на 15—20 см.

*Упражнения для детей 2—2,5 лет:*

1. Ходьба в заданном направлении.
2. Бег за взрослым в заданном направлении.
3. Перелазание через бревно.
4. Подпрыгивание на месте на двух ногах.
5. Ходьба по шнуру, положенному прямо.

*Упражнения для детей 2,5—3 лет:*

1. Ходьба с препятствиями.
2. Ползание на четвереньках.
3. Перепрыгивание через веревку, положенную на

пол.

4. Бег между двумя линиями (наступать на линии нельзя).
5. Ходьба по шнуру, положенному зигзагом.

Дополнительные упражнения

**Упражнения для детей 1,5—2-х лет, а также для детей 2—2,5 лет, не справившихся с заданиями, соответствующими их возрасту:**

1. Ходьба в прямом направлении.
2. Проползание через обруч.
3. Подъем с помощью взрослого на опрокинутый вверх дном ящик высотой 10 см.
4. Перешагивание через палку, веревку, положенную на пол.
5. Ходьба по доске, одним концом приподнятой на 15—20 см над полом, и сходжение с нее.

*Оценка действий ребенка:* готов выполнять задание, выполняет задания с помощью взрослого (показ, подражание, совместные действия), умение выполнить задание после обучения, результат.

26

**Познавательное развитие.** Психолого-педагогическое обследование познавательного развития предполагает выявление уровня сенсорного развития: практической ориентировки на форму, величину, цвет; восприятия предметного изображения, целостного восприятия предметной картинки; развития наглядно-действенного мышления. Важным направлением в обследовании ребенка является изучение уровня развития у ребенка предметных действий — соотносящих и орудийных, а также предпосылок к конструированию и рисованию.

Детям предлагаются задания с учетом их возраста: одна серия заданий рассчитана на детей от двух лет до двух лет и шести месяцев, другая — на детей от двух лет и шести месяцев до трех лет (табл. 1).

Рассмотрим подробно методику обследования познавательного развития детей.

**Вставить фигурки в пазы** (доска Сегена).

Задание направлено на выявление уровня сформированности у ребенка ориентировки на форму. В норме ребенок действует методом проб.

*Оборудование:* деревянная (или пластмассовая) доска с тремя прорезями — круглой, треугольной, квадратной или с шестью прорезями — круглой, квадратной, прямоугольной, полукруглой, треугольной и шестиугольной, с шестью плоскими геометрическими фигурами, основания каждой из которых соответствуют форме одной из прорезей.

*Проведение обследования:* педагог показывает ребенку доску, обращает его внимание на фигурки и по очереди вынимает их. Затем предлагает ребенку вставить эти фигурки в прорези: «Вставь все фигурки в свои прорези».

*Обучение:* проводится в том случае, если ребенок не понимает, что нужно делать, пытается вставить фигуру при помощи силы, т. е. не учитывает форму прорези. Педагог показывает медленно, как надо вставлять фигурки в прорези, используя метод проб: «Вот фигурка. Мы попробуем вставить ее в эту прорезь. Сюда

она не подходит. Попробуем в другую. Вот сюда подходит». После объяснения ребенку предоставляется возможность действовать самостоятельно. Если у него

27

не получается, надо действовать вместе с ним. Потом ему снова дается возможность выполнить задание самостоятельно.

Таблица 1

**Задания, направленные на познавательное развитие**

Наименование задания	Возраст от двух лет до двух лет и шести мес.	Возраст от двух лет и шести мес. до трех лет
Вставить фигурки в пазы	Три фигурки	Шесть фигурок
Спрятать шарик в коробочку	Две коробки	Четыре коробки
Разобрать и собрать пирамидку	Из трех колец	Из четырех колец
Подобрать парные картинки	Две	Четыре
Подобрать цветные кубики	Два цвета	Четыре цвета
Сложить целую картинку из частей	Из двух частей	Из трех частей
Достать тележку	Скользящая тесемка	Скользящая и ложная тесьма
Построить из палочек	Из двух	Из трех
Нарисовать	Дорожку	Домик

28

*Оценка действий ребенка:* готов выполнить задание, понимает речевую инструкцию, действует целенаправленно, выполняет самостоятельно задания или после обучения; способ выполнения задания — метод проб, хаотические действия, совместные действия со взрослым; какова обучаемость во время диагностического обследования; результат.

**Спрятать шарик в коробочку.** Задание направлено на выявление у ребенка ориентировки на величину, наличие соотносящих действий. В норме ребенок действует методом проб.

*Оборудование:* 2 (3) разные по величине коробочки четырехугольной формы одного цвета с соответствующими крышками; 2 (3) шарика, разных по величине, но одинаковых по цвету.

*Проведение обследования:* перед ребенком ставятся 2 (3) коробочки, разные по величине, и крышки к ним, расположенные на некотором расстоянии от коробочек. Педагог кладет большой шарик в большую коробочку, а маленький шарик — в маленькую коробочку и просит ребенка накрыть коробки крышками, спрятать шарики. При этом ребенку не объясняют, какую крышку надо брать. Задача заключается в том, чтобы ребенок догадался сам, какой крышкой надо закрыть соответствующую коробку.

*Обучение:* если ребенок подбирает крышки неверно, взрослый показывает и объясняет: большой крышкой закрываем большую коробку, а маленькой крышкой — маленькую коробку. После обучения ребенку предлагают выполнить задание самостоятельно.

*Оценка действий ребенка:* готов выполнять задание, понимает речевую инструкцию; способы выполнения — метод проб, наличие соотносящих действий, хаотические действия, совместные действия со взрослым; какова обучаемость во время диагностического обследования; результат.

**Разобрать и собрать пирамидку.** Задание направлено на выявление уровня развития у ребенка практической ориентировки на величину, наличие соотносящих действий, определение ведущей руки, согласованности действий обеих рук, целенаправленности действий.

*Оборудование:* пирамидка из 3 (4) колец.

*Проведение обследования:* педагог предлагает ребёнку разобрать пирамидку. Если ребенок не приступает к выполнению задания, взрослый разбирает пирамидку сам и предлагает ребенку собрать ее.

*Обучение:* если ребенок не приступает к выполнению задания, взрослый начинает подавать ему кольца по одному, каждый раз показывая жестом, что кольца нужно надеть на стержень, затем предлагает выполнить задание самостоятельно.

*Оценка действий ребенка:* готов выполнить задание, учитывает величину колец; обучаемость, отношение к деятельности, результат.

**Подобрать парные картинки.** Задание направлено на выявление уровня развития у ребенка зрительного восприятия предметных картинок, понимание жестовой инструкции.

*Оборудование:* две (четыре) пары предметных картинок.

*Проведение обследования:* перед ребенком кладут две предметные картинки. Точно такая же пара картинок находится в руках взрослого. Психолог указательным жестом показывает, что у него и у ребенка одинаковые картинки. Затем взрослый закрывает свои картинки, достает одну из них и, показывая ее ребенку, просит показать такую же.

*Обучение:* если ребенок не выполняет задания, то ему показывают, как надо соотносить парные картинки: «У меня такая же, как у тебя», при этом педагог использует указательный жест.

*Оценка действий ребенка:* готов выполнить задание, осуществляет выбор, понимает жесты педагога; обучаемость, отношение к своей деятельности.

**Подобрать цветные кубики.** Задание направлено на выделение цвета как признака, на различение и название цвета.

*Оборудование:* цветные кубики — 2 красных, 2 желтых (2 белых), 2 зеленых, 2 синих (четыре цвета).

*Проведение обследования:* перед ребенком ставят 2 (4) цветных кубика и просят показать такой же, как в руке у взрослого: «Возьми такой же кубик, как у меня». Затем педагог просит показать: «Покажи, где

красный, а теперь, где желтый». Далее предлагает ребёнку по очереди назвать цвет каждого кубика: «Назови, какого цвета этот кубик».

*Обучение:* если ребенок не различает цвета, то педагог обучает его. В тех случаях, когда ребенок различает цвета, но не выделяет их по названию, его учат выделять по названию два цвета, повторив при этом название цвета два-три раза. После обучения снова проверяется самостоятельное выполнение задания.

*Оценка действий ребенка:* готов выполнить задание, различает ли ребенок цвета, узнает ли их по названию, знает ли название цвета; педагогом фиксируется речевое сопровождение действий; отношение к своей деятельности; результат.

**Сложить разрезную картинку.** Задание направлено на выявление уровня развития целостного восприятия предметного изображения.

*Оборудование:* предметные картинки (2 одинаковых), одна из которых разрезана на две (три) части.

*Проведение обследования:* педагог показывает ребенку две (три) части разрезанной картинки и просит сложить целую картинку: «Сделай целую картинку».

*Обучение:* в тех случаях, когда ребенок не может правильно соединить части картинки, взрослый показывает целую картинку и просит сделать из частей такую же. Если и после этого ребенок не справляется с заданием, взрослый сам накладывает одну часть разрезной картинки на целую и просит ребенка добавить Другую. Затем предлагает ребенку выполнить задание самостоятельно.

*Оценка действий ребенка:* готов выполнить задание, каким способом выполняет — самостоятельно, после обучения; отношение к результату; результат.

**Достать тележку (скользящая тесемка).** Задание направлено на выявление уровня развития наглядно-действенного мышления, умения использовать вспомогательное средство (тесемку).

*Оборудование:* для ребенка в возрасте от 2 лет до 2 лет 6 мес. — тележка с кольцом, через кольцо про-

дета тесемка; для ребенка в возрасте от 2 лет 6 мес. до 3 лет — рядом со скользящей тесемкой — ложная.

*Проведение обследования:* перед ребенком на другом конце стола находится тележка, до которой он не может дотянуться рукой. В зоне досягаемости его руки находятся два конца тесемки, которые разведены между собой на 50 см. Ребенка просят достать тележку. Если ребенок тянет только за один конец тесемки, тележка остается на месте. Задача заключается в том, чтобы ребенок догадался подтянуть тележку за оба конца тесемки (соединил оба конца, либо тянул за оба конца тесемки обеими руками).

*Обучение:* ребенок сам методом проб и ошибок выполняет задание.

*Оценка действий ребенка:* если ребенок тянет за оба конца, то отмечается высокий уровень выполнения. Если же ребенок тянет сначала за один конец тесемки, то ему надо дать возможность попробовать еще раз, но это уже более низкий уровень выполнения. Взрослый за экраном продевает тесемку через кольцо и, убрав экран, предлагает ребенку достать тележку. Если ребенок не догадывается использовать тесемку, то это оценивается как невыполнение задания; фиксируется также отношение ребенка к результату, оценивается сам результат.

*Построить из палочек* («молоточек» или «домик»). Задание направлено на выявление уровня развития целостного восприятия, умения ребенка действовать по подражанию, показу.

*Оборудование:* четыре или шесть плоских палочек одного цвета.

*Проведение обследования:* перед ребенком строят из палочек фигуру «молоточек» или «домик» и просят его сделать так же: «Построй такой же молоточек».

*Обучение:* если ребенок не может выполнить задание по показу, его просят выполнить задание по подражанию: «Смотри и делай, как я». После обучения ребенку снова предлагают построить «молоточек».

*Оценка действий ребенка:* готов выполнить задание, отмечается характер действия — по подражанию» показу; оценивается обучаемость, отношение к результату; результат.

*Нарисовать* (дорожку или домик). Задание направлено на понимание речевой инструкции, выявление готовности ребенка создавать предметный рисунок, а также на определение ведущей руки, согласованности действий рук, отношения к результату, результат.

*Оборудование:* карандаш, бумага.

*Проведение обследования:* ребенку дают лист бумаги, карандаш и просят порисовать: «Нарисуй дорожку (домик)».

*Обучение не проводится.*

*Оценка действий ребенка:* понимает ли ребенок речевую инструкцию; выполняет ли специфические действия с карандашом; анализ рисунка — черкание, преднамеренное черкание, предметный рисунок; отношение к рисованию; результат.

**Развитие речи.** Обследование речи включает изучение понимания ребенком обращенной к нему устной речи и определение состояния его активной речи. В этих целях прежде всего ведутся наблюдения за детьми в процессе всего обследования. Предлагаются также специальные задания.

В ходе индивидуального обследования выясняется, сколько слов, обозначающих предметы и действия, ребенок знает, то есть словарный запас, уровень сформированное™ фонематического слуха, умение выполнять словесные указания различной сложности.

*Покажи картинку.* Задание направлено на изучение словарного запаса ребенка (существительные, глаголы).

*Оборудование:* картинки с изображением хорошо знакомых ребенку предметов: кукла, мяч, мишка, Юла; тарелка, чайник, чашка, ложка; машина, поезд, автобус, самолет; яблоко, апельсин, помидор, огурец. Картинки, на которых изображено действие: девочка одевается, мальчик умывается; мальчик катается на Коньках, мама купает малыша; дети строят гараж, Дети играют в мяч; девочка пьет, доктор дает мальчику лекарство.

*Проведение обследования:* перед ребенком раскладывают 2—4 картинки и предлагают показать одну из них. Например: «Покажи, где юла (кукла, мишка)», и ребенок правильно выбирает картинку, педагог

просит сказать, что на ней изображено. Если малыш не может правильно выбрать картинку, взрослый делает это сам, называет предмет и просит малыша повторить.

Другой пример. Педагог просит ребенка: «Покажи где девочка одевается. Что девочка делает?» Если ребенок не отвечает, педагог сам говорит: «Девочка одевается», — и просит ребенка повторить фразу.

При этом педагог фиксирует умение ребенка называть предметы (действия) звуком, слогом, звукоподражанием, словом или показывать жестом; отмечается наличие фразовой речи (понятной или малопонятной для окружающих).

*Выполни задание.* Задание направлено на выявление умений у ребенка выполнять словесные инструкции различной сложности, а также понимание простых предлогов (*на, в, под*), уровень сформированности фразовой речи.

*Оборудование:* коробка; игрушки — матрешка, собачка, машинка, кукла, красный и желтый кубики, мяч.

*Проведение обследования:* ребенку предлагают выполнить следующие действия: хлопнуть в ладоши; поднять руку; поставить матрешку *на* коробку; спрятать мяч *под* стол; взять себе куклу, а педагогу дать красный кубик.

После каждого выполненного действия педагог просит ребенка сказать, что он сделал: «Скажи, куда спрятал матрешку?», «Что ты мне дал? А что взял себе?» и т.д.

Если ребенок не выполняет указания, взрослому следует повторить его. Повторять задания не следует больше трех раз.

*Фиксируется* выполнение действий в соответствии со словесным указанием.

В процессе обследования выясняется состояние речи ребенка, при этом отмечается, употребляет ли он предложения, состоящие из трех слов, употребляет ли прилагательные и местоимения, употребляет ли предложения, состоящие из одного или двух слов; пользуется ли облегченными словами (*би-би*) или полными, произносит правильно некоторые слова (например-

*машина*), называет ли предметы и действия в момент сильной заинтересованности; пользуется ли облегченными словами в момент двигательной активности, удивления, радости.

*Оценка речевого развития ребенка:* готов выполнить задание, как относится к заданию — понимает ли речевое указание, есть ли самостоятельная речь, умеет ли повторить за взрослым фразу, слова, лепетные слова, звуки, отсутствие активной речи.

Результаты психолого-педагогического обследования детей с органическим поражением ЦНС

Многолетний опыт работы по проведению психолого-педагогического обследования детей раннего возраста с использованием представленных методик позволяет определить основные параметры (показатели) основных линий развития: готовность ребенка к взаимодействию и сотрудничеству со взрослым; сформированность основных движений; принятие задания, способы выполнения (самостоятельно или с помощью взрослого), обучаемость в процессе психолого-педагогического обследования, наличие подражательной способности, интерес к результату. В соответствии с этими параметрами детей третьего года жизни с органическим поражением ЦНС можно условно разделить на три группы.

*К первой группе* относятся дети, у которых отмечается отставание от возрастной нормы в некоторых основных линиях развития. Ребенок данной группы заинтересован в сотрудничестве со взрослым; у него отмечается готовность к установлению контакта с новым взрослым, он проявляет инициативу в общении; самостоятельно ест, одевается с помощью взрослого, у него сформирован навык опрятности. Физические упражнения в большинстве случаев выполняет по подражанию в соответствии с возрастной нормой. Задания, связанные с познавательным развитием, выполняет после обучения. При этом он хорошо обучается, заинтересован в сотрудничестве со взрослым, проявляет интерес к результату своей деятельности; отмечается интерес к преднамеренному черканию, имеется под-

ражательная способность. Понимает обращенную к нему элементарную инструкцию, пользуется указательным жестом, в активной речи использует отдельные слова.

*Ко второй группе* относятся дети, которые отстают от возрастной нормы по всем основным линиям развития. Ребенок неактивен и мало инициативен в общении с новым взрослым; при выполнении бытовых процедур нуждается в помощи взрослого, навык опрятности не сформирован. Физическое развитие ниже возрастной нормы: выполняет только ту часть заданий, которые рассчитаны для детей младшего возраста, не подражает действиям взрослого. С заданиями, связанными с познавательным развитием, самостоятельно не справляется, а после обучения выполняет только некоторые из них, как правило, вместе со взрослым. При попытках выполнить задания самостоятельно у него отмечаются хаотические движения, отсутствует подражательная способность. У ребенка нет интереса к черканию на бумаге, он не использует карандаш по назначению, не может самостоятельно построить из палочек фигурку даже после обучения. Понимание обращенной к нему речи ограничено, действует только по указанию, сделанному жестом, в активной речи отмечаются лепетные слова или отдельные звуки.

*К третьей группе* относятся дети, у которых отмечается значительное отставание от возрастной нормы по всем основным линиям развития. Ребенок не проявляет интереса к взрослому, не инициативен в общении с новым взрослым; при выполнении бытовых процедур всегда нуждается в помощи взрослого, навык опрятности не сформирован. Задания, направленные на физическое развитие, не выполняет, так как чаще всего не понимает поставленную перед ним задачу; общие движения у него неловкие, напряженные, с трудом переключается на новые движения, плохо сохраняется равновесие. Задания, направленные на познавательные способности, самостоятельно не выполняет. При попытках выполнить их самостоятельно действует с предметами хаотично и неадекватно: берет игрушки в рот, стучит, кидает, т. е. ребенок не



ех, что надо делать. У него нет ориентировки на условия задачи, отсутствуют целенаправленные действия, ребенок адекватно действует только совместно со взрослым (рука взрослого держит руку малыша), у него отсутствует подражательная способность. Интересы к продуктивным видам деятельности не проявляет (к черканию на бумаге, постройке из палочек). Понимание речи весьма ограничено, в активной речи имеются только отдельные звуки.

### Глава 3

## Воспитание и обучение детей третьего года жизни с органическим поражением ЦНС

### Основные направления коррекционно-педагогического процесса с детьми третьего года жизни с органическим поражением ЦНС

Коррекционно-педагогическая работа в группе кратковременного пребывания строится на основе данных, полученных в результате психолого-педагогического обследования каждого ребенка, а также учитываются общие закономерности развития детей третьего года жизни. Исходя из этого определяется содержание коррекционно-педагогической работы с каждым воспитанником на ближайший период по основным линиям развития: *социальное* (формы общения и взаимодействия ребенка со взрослыми, сверстниками; формирование представлений у ребенка о себе); *физическое* (совершенствование общей моторики, ручной и мелкой моторики); *познавательное* (развитие восприятия, наглядно-действенного мышления, ознакомление с окружающим, развитие речи); формирование предметно-игровых действий; формирование продуктивных видов деятельности (лепка, конструирование, рисование). Содержание коррекционно-педагогического процесса должно быть разработано в индивидуальной программе воспитания, обучения и развития каждого ребенка в условиях группы кратковременного пребывания и семьи.

***Индивидуальная программа строится с учетом следующих принципов:***

- учета генетического хода основных линий развития, предполагающего обучение с опорой на актуальный уровень развития ребенка и зону его ближайшего развития;
- учета возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка;

- единства требований к воспитанию ребенка в дошкольном учреждении и в условиях семьи;
- деятельностного подхода к развитию личности ребенка. Подход этот реализуется в рамках ведущей и типичных видов деятельности в соответствии с интересом ребенка;
- коррекционной направленности воспитательного процесса;
- доступности, повторяемости и концентричности предложенного материала.

***Требования к построению индивидуальной программы обучения и воспитания.*** В программе определяются конкретные задачи по формированию определенных умений и навыков у ребенка на ближайшее время по основным линиям развития (социальное, физическое, познавательное, предметно-игровые действия, формирование предпосылок к продуктивным видам деятельности). Кроме того, в индивидуальной программе указываются конкретные методы, приемы и упражнения для работы с ребенком в целях достижения поставленных коррекционно-педагогических задач.

***Требования к проведению коррекционно-педагогической работы:***

- налаживание эмоционального контакта и формирование адекватных форм взаимодействия близких взрослых с ребенком;
- создание предметно-развивающей среды в соответствии с поставленными задачами воспитания и обучения ребенка;
- регулярное и систематическое проведение занятий по определенному расписанию;
- смена видов деятельности в процессе одного занятия;
- повторяемость программных задач на разном дидактическом и наглядном материале;
- игровая форма проведения занятий в соответствии с состоянием эмоционально-личностной сферы ребенка;
- опора на положительные результаты, достигнутые в той или иной деятельности ребенка;
- использование усвоенного способа действия в новых условиях и ситуациях;

- оказание психолого-педагогической помощи родителям в целях создания благоприятных условий для проведения коррекционно-педагогической работы с ребенком в семье.

Индивидуальную программу воспитания, обучения и развития ребенка необходимо конкретизировать и дополнять в соответствии с динамикой его развития, а также с учетом повышения педагогической компетентности родителей.

### Содержание коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей третьего года жизни с органическим поражением ЦНС

Содержание коррекционно-педагогической работы с детьми третьего года жизни с органическим поражением ЦНС рассматривается с двух точек зрения: «Чему учить?» и «Как учить?». Образовательные потребности детей третьего года жизни с органическим поражением ЦНС определяются возрастными и индивидуальными особенностями, а также зависят от способов общения и форм взаимодействия ребенка с близкими взрослыми.

Известно, что в раннем возрасте общение и предметная деятельность лежат в основе возникновения всех психологических новообразований и становления личности ребенка в целом.

Исходя из возрастных особенностей, вопрос «Чему учить?» рассматривается прежде всего как формирование способов общения; формирование типичных видов деятельности и ведущего типа деятельности, психологических новообразований; самостоятельности ребенка; личностных качеств.

Коррекционно-педагогическая работа с ребенком третьего года жизни с органическим поражением ЦНС направлена на решение двух основных задач. Первая задача — формирование тех психологических новообразований, которые должны быть, но еще не появились у данного ребенка: умение эмоционально общаться, подражать, совершать предметные действия, овладение навыками опрятности, самостоятельность в быту. Вторая задача — формирование ведущей дея-

тельности и психологических новообразований, характерных для ребенка третьего года жизни: предметной деятельности, представлений о себе, совершенствование восприятия, наглядно-действенного мышления, появление фразовой речи, а также формирование предпосылок к продуктивным видам деятельности — лепке, рисованию, аппликации, конструированию.

Вопрос «Как учить?» рассматривается с учетом соотношения возрастных особенностей и индивидуальных мотивов и потребностей каждого ребенка. В ходе обучения детей третьего года жизни с органическим поражением ЦНС важно умело сочетать практические, наглядные и словесные методы воздействия. При этом главным условием эффективности коррекционно-образовательного процесса является характер взаимодействия взрослого с ребенком, где инициатором является взрослый и остается таковым длительное время.

Задачи коррекционно-педагогической работы с каждым ребенком реализуются последовательно в зависимости от уровня сформированности социального, физического, познавательного развития.

**Социализация** с точки зрения педагогической науки рассматривается и как процесс, и как результат формирования у детей представлений о многообразии окружающего мира, отношения к социальным явлениям жизни и приобретение навыков поведения, соответствующих общепринятым нормам. В социальном развитии ребенка выделяются три базовых центра, значимых для последующего развития личности ребенка в целом: концентр «Я сам»; концентр «Я и Другие»; концентр «Я и окружающий мир».

Основополагающим в процессе социализации ребенка является развитие представлений у ребенка о себе. Именно с этих представлений начинается его адаптация и приобщение к окружающему миру, а также установление отношений с другими людьми.

При выборе содержания и приемов работы коррекционно-развивающего обучения нужно создавать специальные педагогические условия для налаживания сотрудничества ребенка со взрослым. Что же это за

условия? Эмоциональный контакт взрослого с ребенком (зрительный, слуховой и тактильный); правильное определение образовательно-воспитательных задач, учитывающих актуальные и потенциальные возможности ребенка; подбор способов передачи ребенку общественного опыта, соответствующих уровню его развития.

В процессе начального этапа коррекционной работы важно сформировать у ребенка готовность к усвоению способов общественного опыта. Этому способствуют совместные действия взрослого с ребенком; указательный жест; подражание действиям взрослого; действия по речевому указанию.

Эти виды работы имеют коррекционную значимость лишь при системном формировании детской деятельности педагогом-дефектологом или обученным взрослым.

*1. Социальное развитие* — это установление прочных эмоциональных связей ребенка с близкими взрослыми; усвоение способов приобретения общественного опыта; формирование представлений о себе, а также позитивных способов взаимодействия с другими людьми. На начальном этапе коррекционной работы важно приучать ребенка в процессе общения с педагогом фиксировать взгляд на лице взрослого, вызывать у него улыбку. Для этого проводятся с ребенком игры: «Ку-ку», «Где Петрушка?», «Куда спрятался петушок?». Далее надо расширять эмоциональное общение ребенка со взрослым в процессе чтения потешек, стихов, пения песенок и при этом поглаживать малыша, касаться его руками. После спетой песенки педагог ласково обращается к ребенку по имени, стремится удержать взгляд ребенка на своем лице, общается «глаза в глаза», берет ручки ребенка и поглаживает свое лицо, говорит: «Вот у тети глазки, щечки, губы». Такие приемы должны повторяться на протяжении многих занятий. Когда малыш освоит эмоциональные способы общения, важно начать формировать у малыша невербальные формы общения со знакомыми взрослыми: при встрече протягивать руку, а при прощании махать рукой — «пока», посылать «воздушный поцелуй». Используя интересные, яркие игрушки надо

учить ребенка выражать просьбу и благодарность словом и жестом («дай», «на»). Для формирования этих навыков проводятся следующие игры: «Спрячь игрушку», «Заведем игрушку», «Жил-был бычок, соломенный бочок, у него четыре ножки, очень острые рожки, пришел он к нам домой, покачал головой и говорит: «Где здесь Миша, я его забодаю!» В игре «Прятки с оглядкой» взрослый, находясь за спиной ребенка, побуждает его повернуться на зов по имени; в игре «Ласковый ребенок» малыш должен показать, как он обнимает маму (папу, бабушку, дедушку), знакомую тетю.

Дети этого возраста любят игровые задания, где надо произвести какое-либо действие. Детям предлагают игры, где надо топтать ногами, хлопать в ладоши: «Хлоп-хлоп ты, ладошечка, хлоп, хлоп, моя крошечка», «Топни ножкой», «Спрячь ручки (пальчики)» и т. д. Во всех играх взрослые побуждают ребенка улыбаться, смотреть в глаза.

Кроме того, важно вести работу по формированию представлений у ребенка о себе. Начинается эта работа с формирования зрительного образа «Я», а также формирования у воспитанников представлений о схеме своего тела и своем внешнем виде. В процессе коррекционно-педагогической работы надо научить детей выделять части тела и лица, их функции через контакт с человеком и с различными предметами, а также через действия, производимые ими; показывать и называть по просьбе взрослого расположение частей тела и лица, их функции. Формирование представлений о своей внешности включает в себя: узнавание себя в зеркале и на фотографиях; формирование осознанного зрительного восприятия своей внешности и способов сравнения себя с другими. При этом проводятся игры на восприятие себя в зеркале: «Посмотри — угадай», «Посмотри — назови»; игры на узнавание себя: «Кто там», «Улыбнись, поклонись», «Помаши ручками», «Привет!», «До свидания!», «Найди себя на фотографии». Для этого надо оформить альбом «Наш малыш», где помещаются фотографии, отражающие каждодневную жизнь ребенка, его социальный опыт (например: Миша играет, Миша моет руки, папа катает Мишу на санках, Миша рисует и т. д.).

В социальном развитии важным направлением в работе является формирование представлений о своей семье, о взаимоотношениях в ней и способах их проявления к близким людям. Работа проводится в следующем порядке: выделение близких ребенку людей, формирование эмоциональных и двигательных реакций на появление их в группе, установление позитивно-личностного контакта ребенка с близкими взрослыми; формирование тактильно-эмоциональных и речевых способов выражения привязанности, любви к близким взрослым; узнавание матери и других членов своей семьи на фотографиях; выделение своей социальной позиции в семье (дочь, сын). Для этого оформляется альбом «Моя семья», где помещаются фотографии членов его семьи, отражающие социальный опыт ребенка (например: Миша играет с папой, Миша рисует с мамой, Миша на празднике в детском саду с братом и т.д.).

Наряду с формированием представлений о себе и о семье малыша обучают способам усвоения общественного опыта. Вначале необходимо добиться появления у ребенка положительного отношения к выполнению совместных действий с незнакомым взрослым. И только после этого ребенка надо обучать подражательным действиям, а затем учить его выполнять простые действия по просьбе педагога. Чтобы ребенок активно выполнял подражательные действия, с ним надо провести следующие игры: «Сорока-белобока, кашку варила, деток кормила», «Покажи, как кулачок стучит по ладошке», «Достань игрушку из мешочка», «Спрячь шарик (игрушку) в ладошку», «Закрой коробочку (бутылочку)». Кроме того, детям предлагают выполнять одни и те же игровые задания, как по подражанию, так и по речевому указанию. Например: «Алло-алло, кто в гости пришел? Малыш, к нам пришел Петрушка! Ах, какой Петрушка! Вот он!» Другой пример: «Сделай тук-тук по моей ладошке, вот так, вот так, по моей ладошке тук-тук!»

В целях совершенствования подражательной способности детям предлагают пальчиковые игры с речевым сопровождением. Например, игра «Очки»: складываются большие пальцы правой и левой руки вместе с ос-



тальными пальцами так, чтобы образовалось колечко. Колечки поднести к глазам и сказать: «Бабушка очки надела и внучонка разглядела»; игра «Стол»: левая рука сжата в кулачок, сверху на кулачок опускается ладошка правой руки. Взрослый говорит: «У стола четыре ножки, сверху крышка, как ладошка»; игра «Шарики»: пальчики обеих рук собраны в «щепотке» и соприкасаются с кончиками. В этом положении дуем на них, при этом пальчики принимают форму шара. Воздух «выходит», и пальчики принимают исходное положение. Выполнив эти действия, взрослый говорит: «Надуваем быстро шарик, он становится большой. Вдруг шар лопнул, воздух вышел — стал он тонкий и худой». При этом важно, чтобы ребенок смотрел на руки педагога и выполнял сам такие же движения.

В коррекционной работе по социальной адаптации большое внимание уделяется тому, как малыш воспринимает своего сверстника. Педагог должен сформировать интерес к взаимодействию с ним. Детей учат здороваться друг с другом, протягивать руку для приветствия, брать и передавать сверстнику игрушки, улыбаться партнеру по игре, радоваться ему при встрече, называть сверстника по имени, давать свои игрушки, прощаться. Постепенно надо расширять круг общения с детьми: называть детей по имени, ласково к ним обращаться, радоваться при их приближении; подражать действиям детей. В этот период закрепляются невербальные и вербальные формы общения. Детей продолжают учить улыбаться, смотреть в глаза, протягивать руку при встрече со знакомыми детьми, при прощании махать рукой, говорить: «Пока», посылать «поцелуй». Здесь важно, демонстрируя действия с интересными, яркими игрушками, научить ребенка выражать просьбу и благодарность словом и жестом партнеру по игре: «Дай машину», «На юлу», «Спасибо!»

После того как ребенок научится положительно воспринимать своих сверстников, ему надо помочь овладеть способами взаимодействия с ними. Лучше всего это делать в играх и упражнениях: «Кати мяч», «Сделаем бусы», «Пройдем по дорожке», «Прятки», «Лети, шарик» (дети вместе с педагогом по очереди подбрасывают шарик либо вверх, либо друг другу, не давая при этом

ему упасть), «Пускаем пузыри» (дети учатся соблюдать очередность при надувании мыльных пузырей), «Катаемся на качелях», «Надуем шарик» и т. д.

Сюжетные игры и продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, конструирование) также используются для формирования взаимодействия ребенка со сверстниками. Взрослый привлекает внимание детей, предлагая вместе поиграть: пригласить гостей-кукол, накрыть на стол для них, приготовить им обед; построить домики для зверюшек, обыграть эти постройки; создать рисунки по теме: «Снег идет», «Солнечный денек», «Дождливая погода», «Осенние листья», «Иголки на елке», «Игрушки на елке»; слепить фигурки из теста, пластилина, глины (баранки для матрешек, конфеты для кукол, блины для гостей).

Включая ребенка в коллектив, формируя у него самостоятельность, педагогу надо уделять внимание овладению навыками самообслуживания и культурно-гигиеническими навыками. Малыш должен научиться есть, пользоваться ложкой, есть более твердую пищу, тщательно ее пережевывать, пить из чашки (можно через трубочку), пользоваться салфеткой во время и после еды.

Социальное развитие дает ребенку возможность адекватно вести себя в коллективе сверстников, что очень важно, поскольку именно детский коллектив является источником, движущей силой развития и условием воспитания личности.

**Физическое воспитание.** Развитие движений ребенка зависит от его деятельности, мотивов, побуждающих его действовать. При совершенствовании его физического развития изменяется не только характер двигательных умений ребенка, но и то, как он их приобретает. В раннем возрасте нормальный ребенок делает большие успехи на пути овладения движениями. Этот период играет огромную роль в развитии моторики ребенка, так как необходимо, чтобы двигательный аппарат подчинялся произвольному выполнению двигательных задач. На третьем году жизни формируются новые способы движений — бег, прыжки, которые становятся доминирующими в дошкольном возрасте.

Развитие основных движений не является простым результатом созревания соответствующих нервно-физиологических механизмов. Овладение движением есть процесс, происходящий в ходе практической деятельности ребенка. Особенно это важно для развития более тонких и точных движений пальцев рук. Появление условно-рефлекторных движений, где действуют пальцы рук и ладони, в зависимости от размера, свойств и характера предметов, отражает не только совершенствование двигательной функции руки, но и усложнение аналитико-синтетической деятельности мозга ребенка.

Физическое воспитание детей третьего года жизни с органическим поражением ЦНС осуществляется разнообразными методами. При этом учитываются педагогические и медицинские аспекты коррекционного воздействия: подвижные игры, упражнения и игровые задания, массаж, лечебная физкультура, закаливание, плавание.

Физические упражнения должны доставлять малышу мышечную и эмоциональную радость. Поэтому они проводятся в форме увлекательных игр и упражнений, удовлетворяя его потребность в двигательной активности. Занятия по физическому развитию поначалу проводят индивидуально с каждым ребенком, а затем в подгруппах по 2—3 человека (с музыкальным сопровождением в записи или с участием музыкального педагога). Длительность занятия и физические нагрузки строго индивидуальны и могут меняться в зависимости от психофизического состояния детей, времени года и т.п. Массаж, лечебная физкультура дополняют, но не заменяют занятий по физическому воспитанию.

Работа с подгруппой (2 или 3 ребенка) проводится в физкультурном зале, а в теплое время года — на специально оборудованной площадке дошкольного учреждения.

Физические упражнения и задания направлены на совершенствование ходьбы, бега, прыжков, ползания, лазания, метания, а также на развитие и совершенствование ручной и мелкой моторики. Эти занятия проводят педагог-дефектолог и инструктор по физическому воспитанию.

На начальном этапе коррекционно-педагогической работы у детей закрепляются навыки целенаправленной ходьбы по прямой дорожке. Для этого создаются ситуации, в которых они учатся ходить по прямой дорожке от одного взрослого к другому (например, игра «Иди ко мне») или от одного предмета к другому, когда ребенка ставят около шведской стенки, а напротив ставят стул, на котором лежит мяч. Малышу предлагают пройти по дорожке и взять мяч. Взрослые радуются вместе с ребенком, хлопают в ладоши, говорят: «Вот, Миша, молодец, хорошо ходит, сам взял мяч». Далее детей учат ходить по прямой дорожке самостоятельно, удерживая в руке предмет. Для этой цели на полу в большой комнате выкладывают дорожки из шнуров, широкой доски или большого куска обоев. При этом детей подбадривают, поощряют, дают указания: иди за игрушкой, догони мяч, поймай лягушку, кати коляску и т. д.

Когда ребенок научится ходить по прямой дорожке хорошо, его учат удерживать в руках предметы, различные по материалу, размеру, весу и форме (мячи, кубики, кегли, колечки, колокольчики; мешочки — с камнями, горохом, крупой; резиновые шарики, коробочки и т. д.), передвигаясь с ними по заданному пути.

В дальнейшем детей учат ходить по «дорожке», которая похожа на «змейку», по «следам», по невысокой гимнастической скамейке; обучают спрыгивать со ступеньки, со скамейки. Взрослый должен учить детей ходить и по неровной и по мягкой поверхности. При этом детям предлагают игровые задания: «Давай перейдем ручеек», «А теперь походим по лужайке», «Соберем цветочки», «Вот какой коврик».

Далее детей обучают подниматься вверх по лесенке с поддержкой взрослого, затем самостоятельно, держась за перила, а потом спускаться вниз. Для совершенствования этого умения вначале используются невысокие горки, а затем и обычные лестницы.

Научив ребенка ходить, можно приступать к обучению бегу. Для этого с ним играют в следующие игры: «Догони меня», «Догони мяч», «Поймай мышку», «Поймай бабочку», «Догони зайку» и т. д.

На занятиях по физической культуре большое внимание уделяется развитию ручной и мелкой мотори-

ки. Детей учат выполнять некоторые движения руками и пальцами рук по подражанию. Педагог говорит: «Кулачками — тук-тук; кулачком по ладошке — тук-тук», «Колечки» (большой и указательный пальцы сомкнуты в колечко). Детей учат прокатывать палочки (или шарики) между ладонями, брать мячи, шары, бросать их в цель. С детьми проводятся игры: «Брось шары в корзину», «Баскетбол», «Сбей кегли», «Надень кольцо», «Кольцеброс»; «Зайчики» (указательный и средний пальцы правой или левой руки подняты вверх, а остальные пальцы соединены на ладони); «Зайчики ушкина шеvelят» (действия по подражанию), «Шапочки для пальчиков», «Колечко-колечко», «Пальчики здороваются», «Коза-коза».

Кроме того, детей учат захватывать предметы одной рукой, противопоставляя большой палец остальным, удерживать предмет в руке, выполняя с ним определенные действия. Для этой цели проводят игры: «Возьми кольцо», «Достань погремушку», «Поиграем салютиками», «Вот какой флажок» и т. д.

В целях дальнейшего совершенствования ручной моторики необходимо учить детей выполнять целенаправленные действия, например метание. Если ребенок затрудняется, взрослый выполняет это задание вместе с ребенком. Например: дети берут мячики из корзины и бросают их в большую мишень, укрепленную на стене или находящуюся на полу. Они учатся бросать мячи в цель (в корзину, обруч, доску). Сначала одной рукой, а затем двумя. Детям даются мячи разного материала. Чтобы закрепить эти умения, с детьми проводят следующие игры: «Попади в кольцо», «Брось шары в корзину», «Прокати мяч в ворота», «Кати-лови» и т. д.

Особое внимание уделяется выполнению заданий и Упражнений, которые сопровождаются речью педагога. Например, взрослый говорит: «Ветер дует нам в лицо», — ребенок машет руками себе в лицо; «Закачалось деревцо», — ребенок поднимает руки вверх; «Ветерок все тише, тише», — с поднятыми руками Ребенок делает наклоны вправо, влево; «А малыш все ниже, ниже», — ребенок при этих словах приседает.

В результате проведенных занятий по физическому развитию у детей совершенствуются следующие движения: ползание, лазание, перелезание; ползание по ковровой дорожке, по доске, положенной на пол (ширина 30—35 см), по наклонной доске (высота 20—25 см) с подползанием под веревку (высота 30—35 см), по скамейке; лазание по гимнастической стенке произвольным способом; перелезание через 1—2 скамейки (расстояние 1—1,5 м одна от другой); пролезание между рейками лестничной пирамиды, палатки или вышки.

Кроме того, на занятиях по физическому развитию с детьми проводятся упражнения с предметами для развития целенаправленных движений и равновесия. Например, упражнения с флажками: движения рук вверх-вниз; помахивание флажком вверх над головой одной рукой; упражнения с мячом: отталкивание двумя руками большого мяча, подвешенного в сетке; катание среднего мяча друг к другу, сидя в парах; катание среднего мяча к взрослому; бег за мячом, брошенным педагогом; бросок мяча в корзину стоя; бросок малого мяча вдаль и бег за мячом (расстояние 30—40 см). С детьми проводятся упражнения, которые выполняются по показу: ходьба по дорожке, выложенной из каната (ширина 30—35 см); ходьба по доске с приподнятым краем (высота 15—20 см). Детям предлагаются следующие подвижные игры: «Котята», «Зайчики прыгают», «Догони мяч», «Птички полетели», «Побежим по дорожке», «Пройдем по камушкам», «Беги — ловлю», «Птички в гнездышках», «Догоню, догоню», «Лошадки».

Главное в занятиях по физическому воспитанию — сформировать у детей интерес к овладению основными движениями (ходьбой), способность подражать движениям и действиям взрослого.

**Познавательное развитие.** Стремление к познанию окружающего мира пронизывает все сферы детской деятельности в раннем возрасте при нормальном развитии, придавая ребенку раннего возраста неповторимый облик практического исследователя. Большое значение для развития познавательной активности детей раннего возраста имеет стремление не только рассмат-

ривать предметы, но и действовать с ними: расчленять, соединять, конструировать из предметов, экспериментировать с ними. Под влиянием предметной деятельности, общения и игры в раннем возрасте развиваются восприятие, мышление, память и другие познавательные процессы. Наиболее интенсивно развивается *восприятие*. Оно составляет центр сознания ребенка. Восприятие — фундаментальная психическая функция, обеспечивающая ориентацию ребенка в окружающем мире.

Развитие восприятия связано со словом. Слово, обозначающее предмет, несет в себе обобщенное знание, что создает для ребенка зону его дальнейшего развития. Использование опредмеченных слов-названий помогает развитию и углублению восприятия различных качеств предметов (величины, формы, цвета, функции).

В практической деятельности у ребенка развивается не только восприятие, но и мышление, которое в этот период имеет наглядно-действенный характер. Путем *практического экспериментирования* ребенок открывает новые средства для достижения целей. Например, достает один предмет с помощью другого: закатившийся мячик с помощью палки (лопатки, щетки), встает на стул, чтобы дотянуться до висящего шарика.

К концу третьего года у нормально развивающегося ребенка ознакомление с окружающим миром приобретает ярко выраженный познавательный характер. Дети активно стремятся получить информацию об окружающем мире, задавая взрослому множество вопросов типа: «Где ночует солнышко?», «Где живет лиса?», «Что ест слон?» и т. п.

Коррекционно-педагогическая работа по познавательному развитию детей третьего года жизни с органическим поражением ЦНС направлена на сенсорное воспитание, формирование наглядно-действенного Мышления, ознакомление с окружающим миром, развитие предметно-игровых действий, развитие речи и коммуникативных способностей, формирование игровых действий и предпосылок к продуктивным видам Деятельности.

**Сенсорное воспитание** направлено на развитие у ребенка ориентировочно-исследовательских действий, восприятия предметов с точки зрения их функционального назначения, ориентировки на свойства и качества предметов: форму, величину, цвет, целостное восприятие. Сенсорное воспитание включает в себя развитие зрительного, слухового, тактильно-двигательного и вкусового восприятия, закрепление воспринятого предмета и свойства в слове, а также формирование взаимосвязи между всеми анализаторными системами (зрительной, слуховой, тактильной, двигательной).

На первых занятиях педагог направляет свои усилия на удовлетворение потребности ребенка в эмоциональном насыщении, предметной новизне; на обеспечение развития познавательных функций руки и сенсорно-двигательной координации в процессе манипулирования, на пробуждение познавательной активности: «Что это?», эмоционально-делового общения со взрослым, пробуждение речевой активности.

Важно при этом учить детей фиксировать взгляд на предмете, который находится в руке, проследить за движущимся предметом — вправо, влево, вверх, вниз. Большое внимание на занятиях уделяется восприятию детьми различных предметов и игрушек, которые их окружают. Педагог постепенно обыгрывает с детьми различные игрушки, показывая им, что с игрушками можно выполнять различные действия. Так, например, педагог приносит различные коробочки, мешочки, привлекая ребенка вместе открывать коробочки, спрашивает: «Что там? Давай достанем из коробочки игрушку. Вот юла, она крутится. А вот в мешочке — другая игрушка, мячик, он катится» и т. д. Затем детям предлагают выделить эти игрушки среди других предметов, указать на них жестом, принести, поиграть с ними.

После того как дети научатся выделять и воспринимать некоторые предметы и игрушки, работа проводится по развитию и совершенствованию ориентировочной деятельности на свойства и качества предметов. Вначале детей учат различать предметы по форме. Детям предлагают игровые задания: закрывать **крышками** коробочки, разные по форме, опускать фи-



гурки в разные прорези, вставлять фигурки в пазы, разные по форме; раскладывать предметы в две емкости: в коробку — кубики, в миску — шарики. Результат практических действий ребенка взрослый обобщает жестом и словом. Например: «В коробке все такие — кубики, а в миске все такие — шарики». Кроме того, уделяется внимание развитию тактильно-двигательного восприятия, где ребенка учат доставать из мешочка разные по форме предметы, опираясь на тактильный образец: «Достань такой кубик (или шарик)», предлагается выбирать из двух форм.

После этого детей учат выбирать предметы определенной формы из трех форм по речевой инструкции. Затем учат детей выполнять первую группировку по одному признаку (по форме): проводится игра «Что катится?». Результат выполнения задания детьми педагог обобщает жестом и словом: «Здесь все круглые, катятся, а здесь — угол, угол не катятся — это кубики». Для закрепления умений у детей выполнять элементарную группировку предлагаются следующие игры: «Принеси все такие игрушки», «Достань из мешочка все круглые предметы», «Достань из мешочка все кубики», «Давай соберем все шарики», «Сложим все кубики в тележку».

Наряду с развитием ориентировки на форму проводится работа по развитию у детей ориентировки на величину предметов. При этом важно научить детей брать маленькие предметы одной рукой, большие — двумя руками (шарики, мячики, кубики, матрешки, машинки и т.д.), опускать различные по величине предметы в разные коробки: раскладывать их в две коробки — в одну маленькие, в другую — большие.

Далее детям предлагают выполнять задания с различными дидактическими игрушками: разбирать и складывать двухместную матрешку (яичко, кубики-кладыши); собирать пирамидки с учетом величины Колец (из трех колец).

Важным направлением в развитии зрительного восприятия являются задания, направленные на соотнесение игрушки с ее изображением на картинке. Здесь также учат детей выделять парные картинки (грибы, куклы, елочки, пирамидки, домики). Детям

предлагают выполнить следующие инструкции: «Покажи, где такая картинка. Выбери парные картинки» в дидактической игре «Лото малышам».

Кроме того, проводится работа по развитию у детей ориентировки на цвет. Детям предлагают игры и упражнения, направленные на выделение (сличение) вначале желтого цвета: «Возьмем желтый мешочек», «Привяжем к желтому мешочку желтую веревочку», «Возьми шарик такой, как у меня, желтый», «Построй желтую дорожку», «Рассмотрим игрушки», «Соберем все желтые игрушки в желтый мешочек», «Выложим желтый цветочек (из мозаики)», «Желтые цыплята», «Найди желтую полянку», «Найди домик для бабочки». При этом вначале осуществляется выбор желтого цвета только из двух цветов, а затем из трех, четырех. После этого детей учат называть желтый цвет. При этом проводятся следующие игры: «Назовем мячик для мишки», «Какой шарик поймал?», «Найди и назови вагончик для матрешки», «Привяжем ленточки к шарикам», «Спрячем бабочек в свой домик», «Спрячем мышек от кошки». Далее детей учат выделять по очереди следующие цвета: красный, зеленый, синий.

Также проводится работа по формированию целостного восприятия предметов: детей учат собирать игрушки из двух частей (гриб, собачку, паровоз, домик); складывать разрезные картинки из двух частей, а затем из трех частей.

Кроме того, у детей развивают пространственную ориентировку: знакомят с тем, что в комнате имеется окно, дверь; показывают, что один и тот же предмет может находиться в разном пространственном отношении. Дети выполняют речевые инструкции, включающие ориентировку в пространстве комнаты: «Поставь коляску у двери», «Поставь машинку у окна», «Поставь матрешку на (под) стол», «Спрячь машинку под (на) стол». Затем с детьми проводят игры, где дети сами находятся в разном пространственном расположении: «Игры-прятки», в которых дети сами прячутся у окна (под столом, у двери), при этом педагог каждый раз обобщает в своих высказываниях, где наши дети: «Вот они, мои детки, они спрятались у окна», «Вот мои детки, они сидят под столом» и т. д.

При сенсорном воспитании особое внимание уделяется развитию слухового восприятия, слуховых ориентировочных реакций. Детей учат сосредотачивать внимание и поворачивать голову на звучащую игрушку, на голос взрослого, находящегося вне поля зрения ребенка; эмоционально реагировать на голос матери. Обучают их по-разному реагировать на спокойную и плясовую мелодию. При этом используются следующие игры и упражнения: «Поиграем на барабане» (металлофоне, бубне, пианино), «Угадай, где звенит», «Ножки топают, ручки хлопают» и т. д.

Затем детей учат различать звучание музыкальных инструментов (шарманку-бубен; свирель-колокольчик; металлофон-пианино — выбор из двух, игра «Угадай, на чем я играю»). Далее формируется у детей ориентировка на бытовые шумы, для этого проводятся игры: «Угадай, что шумит?» (вода льется из лейки, горох сыплется из банки; звучит заводная игрушка, звенит телефон) (выбор из двух). Затем продолжается работа с детьми по совершенствованию слухового внимания, восприятия и фонематического слуха. Детей учат различать и называть неречевые и речевые звуки, используя игры: «Назови, что звучало (что шумело)», «Угадай, кто в гости пришел?», «Угадай, кто в домике живет?», «Угадай, где звенит звонок (дверь, телефон)», «Найди, где в комнате музыка» и др.

Таким образом, главное в этой работе — сформировать у детей интерес к окружающим предметам и элементарную ориентировку на внешние свойства и качества предметов.

**Формирование наглядно-действенного мышления.** Развитие мышления у детей раннего возраста тесно связано с восприятием, оно возникает в практической деятельности и направлено на ее обслуживание.

Коррекционно-педагогическая работа с детьми с Поражением ЦНС начинается с формирования предпосылок к становлению наглядно-действенного мышления.

Вначале важно научить детей выполнять целенаправленные действия с предметами. Для этого детям Предлагают следующие игровые задания: «Поймай

шарик», «Кати мячик», «Прокати шарики через ворота», «Покатай зайчиков», «Перевези кубики», «Посади грибы», «Посади елочки», «Пересыпь крупу (горох, фасоль, чечевицу)», «Собери шишки (желуди)», «Собери колечки» и т. д.

Наряду с этим необходимо научить детей использовать вспомогательные средства (тесьму, ленточки, веревки, палочку) при выполнении предметно-игровых заданий: «Покатай матрешку», «Поймай рыбку», «Надуем шарики и привяжем ленточки», «Прокати машинку», «Поймай шарик за веревочку», «Зайка прыгает», «Перевезем игрушки в тележке» и т. д.

В дальнейшем у детей формируются орудийные действия. Для этого с детьми проводятся следующие игры: «Достань шарики сачком», «Пересыпь чечевицу ложкой», «Достань тележку», «Достань камешки из банки», «Поймай рыбку», «Забей гвоздики», «Построим заборчик», «Шарики и молоточек», «Покатай куколку в тележке», «Сварим кашу», «Отрежь ножом кусочек теста», «Наберем воду кружкой», «Испечем блины», «Сделаем куличики», «Нальем воду в аквариум» (используется ложка, чашка).

Затем большое внимание уделяется формированию у детей представлений о функциональном назначении бытовых предметов (чашка, ложка, стул, ножницы, карандаш, лейка, веревка). Для этой цели проводятся игры и упражнения: «Угости мишку чаем», «Нарисуй ленточки», «Полей цветок», «Поиграй с воздушными шариками», «Покатай матрешку в тележке», «Куклы пришли в гости», «Привяжи тесемки к тележкам», «Достань воздушный шарик», «Угости зайку», «Испечем пироги». Каждый раз после проведения игры педагог обобщает действия детей в словесных высказываниях.

После того как у детей появятся целенаправленные действия с предметами и они познакомятся с функциональным назначением предметов, и начинается педагогическая работа по формированию наглядно-действенного мышления.

Вначале детей знакомят с практической проблемной задачей и проблемной практической ситуацией. Для этого проводятся дидактические игры: «Заведи игруш-

ку», «Достань ключик», «Достань воздушный шарик», «Покорми зайчика», «Достань тележку», «Достань машинку», «Поймай рыбку», «Лови шарики», «Покатай куколку», «Забей шарики», «Достань игрушку», «Достань мячик» и т. д. Во всех этих играх обращается внимание ребенка на то, что если рукой цель-игрушку достать нельзя, то надо искать предмет-орудие или предмет-средство, с помощью которого можно достичь цели (достать игрушку). После того как ребенок выполнит задание, взрослый обобщает в своих высказываниях последовательность действий ребенка и конечный результат: «Молодец, Миша, ты сначала рукой пытался достать ключик, но не достал. Ключик висел высоко, а ты маленький. Затем ты искал, что поможет тебе достать ключик. Ты догадался, взял стульчик, поднес к шкафу, встал на стульчик и достал ключик».

В дальнейшем детей учат переносить знакомые способы решения проблемных практических ситуаций и задач в новые условия, используя при этом различные вспомогательные средства и предметы — орудия. При этом детей учат фиксировать результат действий в своих высказываниях. Для этого проводятся игры: «Звени, колокольчик», «Достань тележку», «Что лежит в коробке», «Достань камешки», «Поймай рыбку» и т. д. Важной при этом остается задача развития у детей фиксирующей и сопровождающей функций речи. Эти задачи решаются в процессе проведения с детьми дидактических игр и упражнений: «Заведи игрушку», «Достань мяч», «Построй мостик», «Построй заборчик» и др.

Главное в этой работе — подвести детей к тому, чтобы у них появилась ориентировка на использование вспомогательных средств или орудий в той ситуации, когда игрушку-цель рукой достать нельзя (игрушка находится либо высоко, либо далеко).

**Ознакомление с окружающим** направлено на расширение и совершенствование у детей чувственного опыта, восприятие природных объектов и природных явлений, формирование элементарных представлений об окружающей действительности.

При ознакомлении детей с окружающим миром главное — сформировать у них познавательный инте-

рес к предметам и явлениям окружающей действительности. В комнате, где дети занимаются, создается специальная ситуация, когда им дают игрушки, предметы, которые находятся в коробочке (или в сумочке, пакетике, под салфеткой). Прежде чем дать ребенку эту игрушку (предмет) для занятий, взрослый спрашивает: «Что там? Давай посмотрим». Педагог активизирует действия ребенка: открыть коробочку, достать оттуда игрушку, достать игрушку из мешочка, развивая тем самым интерес к тем предметам, которые его окружают.

Важно также, чтобы дома взрослые обращали внимание ребенка на предметы ближайшего окружения: «Где телевизор? Где диван? Где стульчик? Там Миша сидит. Вот кровать, Миша там спит, баю-бай. Глазки закрывает Миша»; на окружающих животных: «Где собачка? Вон она побежала. Она лает — гав-гав. Где птичка? Вон ворона. Она кричит — кар-кар. Крыльшками машет, полетела высоко-высоко».

Затем надо учить детей выделять предметы и явления окружающей действительности по словесной инструкции: «Вот наши игрушки, соберем их в корзину (в коробку)», «Где кукла? Давай спрячем куклу!», «Где Мишино пальто? Наденем пальто, Мише будет тепло!». Внимание ребенка обращают на события в повседневной жизни: «Вот пришла мама», «Мама дома», «Папа уже ушел — нет папы», «Вот кто-то там идет. Посмотрим, кто же к нам пришел? Это бабушка к нам пришла», «Вот телевизор, включили, смотрим телевизор», «Сейчас выключим его, уже не работает телевизор» и т. д.

Основным направлением при ознакомлении детей с окружающим является знакомство их с предметным миром и с функциональным назначением этих предметов: «Покажи, чем будем кушать? Вот она, ложка, кушать будем ложкой. Покажи, из чего будем пить? Пить будем из чашки»; «Покажи, в чем будем готовить суп?»; «Покажи, на чем поедем домой?»; «Покажи, что будем надевать на себя?»; «Покажи, где куртка? Куртку надеваем, когда идем гулять»; «Покажи, что надеваем на головку, когда идем гулять»; «Покажи, что наденем на ножки, когда идем гулять» и т. д.

Затем детей учат соотносить предметы окружающей действительности с их изображением на картинках: «Покажи на картинке, где такая игрушка?», «Принеси игрушку, такую, как на картинке», «Разложи игрушки к своим картинкам», «Найди такую картинку», «У кого такая картинка» и т. д.

В дальнейшем детей учат выделять предметы (посуду, одежду) по функциональному признаку, узнавая их изображения на картинках: «Покажи, в чем будем варить суп? Вот она — кастрюля, в ней будем варить суп. Покажи, где чайник? В чайнике будем кипятить воду. А потом заварим чай. Покажи, чем будем резать огурец? Вот нож, будем резать огурец» и т. д.

После этого детей знакомят с группировкой предметов по функциональному назначению. Для этого с ними проводятся следующие дидактические игры: «Разложим предметы в две коробочки». В одну дети ставят посуду, в другую — игрушки. Педагог обобщает: «В этой коробочке находятся все игрушки, а в этой — посуда. Поставим наши игрушки на полочку», «Где наши игрушки? Давай их найдем и поставим на полочку. А теперь поставим посуду в буфет. Где наша посуда? Давай ее поставим в буфет. Вот одежда для куклы Кати, ее надо повесить в шкаф» и т. д.

Наряду с ознакомлением детей с предметным миром проводится работа по обогащению их представлений об окружающей действительности и явлениях природы. На прогулке внимание детей обращают на то, что вокруг происходит, взрослый говорит: «Посмотрим, что на улице. Дождь идет, вокруг много воды»; «Машина едет, машина уехала»; «Кто там ходит. Вот там дядя идет. Девочка с мамой идут и разговаривают. А вот мальчик едет на велосипеде» и т. д.

Далее внимание детей обращается на причинно-следственные связи в явлениях природы, жизни людей. Например: «Ветер дует — деревья качаются, листья летят; дождик идет — дорожки мокрые, лужи, люди идут с зонтиками. Стало холодно, люди надели теплые пальто, куртки; выпал снег — дети катаются на санках».

Кроме того, взрослые знакомят детей с окружающими их животными, птицами и способами их передви-

жения: «Вот птичка, она летает. Посмотри, как она крыльшками машет. Вот кошка, она бегаёт. Вот собака, она тоже бегаёт. Там лягушка, прыгает, квакает». Таким образом, педагогическая работа по ознакомлению с окружающим направлена на развитие познавательной активности детей к окружающей действительности, формированию у них адекватного поведения в окружающем мире.

**Формирование предметной и предметно-игровой деятельности** направлено на обучение детей умению брать предметы одной рукой, двумя руками, удерживать их, уметь выпускать, ставить на определенное место. В целях формирования этих навыков проводятся следующие игры и упражнения: «Брось шарики в коробку», «Открой домик» (открывать коробочки), «Соберем шишки в корзину», «Сними колечки», «Перенеси игрушки», «Стучи в барабан (бубен)», «Соберем мячики в корзину», «Расставим игрушки на полочки», «Пересыпь чечевицу в коробочку» (действовать двумя руками), «Протолкни шарик». При появлении затруднений в выполнении этих заданий используются совместные действия.

Затем детей учат брать предметы двумя или тремя пальцами (указательный тип хватания или хватания «щепотью»). С детьми проводятся игры: «Посадим грибы», «Расставим елочки», «Покатаем котят» (в машинке, на паровозике, на качелях), «Посадим зверюшек в тележку», «Разложим шарики в свои домики», «Поставим матрешек в вагончики», «Покормим колобка», «Опустим фасоль в бутылочку». При затруднениях в выполнении этих заданий используются совместные действия.

Большое внимание уделяется развитию у детей соотносящих действий: детей учат снимать и нанизывать колечки на пирамидки, шарики — на стержень («Собери горку»); расставлять колышки в дырочки («Построим заборчик»); прятать игрушки в различные коробочки и закрывать их крышками («Кто живет в домике»); вставлять в прорези соответствующие фигурки (доски Сегена, «Зоопарк»); опускать различные фигурки в прорези коробки (выбор из двух-трех) и т. д.



Наряду с формированием соотносящих действий у детей формируются орудийные: детей учат нанизывать бусы (катушки) на шнурок; доставать предметы и игрушки (шарики, рыбок, уточек) сачком из воды и перекладывать их в тарелочки; вставлять в полые кубики шарики; пересыпать ложкой сыпучие вещества из мешочка в коробочку.

Важно также учить детей самостоятельно выполнять различные предметно-игровые действия с сюжетными игрушками: «Зайка прыгает по кочкам»; «Мишка топает по лесенке»; «Перевезем игрушки (кубики)»; «Покатаем зверюшек»; «Угости куклу чаем»; «Покорми наших кукол»; «Угости зверюшек (зайку, мишку)»; «Покачаем куклу»; «Куклы катаются в колясках»; «Покатай матрешек в тележке».

В дальнейшем у детей формируется интерес к сюжетной игре, где также продолжают формировать игровые действия в определенной ситуации. Для этой цели проводятся игры: «Куклы пришли в гости», «Угощаем зверюшек» (зайчика морковкой, ежика яблочком, белку шишкой), «Купаем кукол» (наливаем воду в тазик, раздеваем куклу), «Одеваем куклу на прогулку» и т. д.

Наряду с этими играми с детьми проводятся подвижные игры с сюжетом. В играх детей учат выполнять определенные элементарные роли: «Кот и мыши», «Вышла курочка гулять», «Лиса и зайцы», «Гуси-гуси», «Лошадки», «Кто в гости пришел (прискакал, прилетел)?» и др.

В процессе проведения игр детей учат выполнять Действия, характерные для определенного персонажа. В конце игры педагог обобщает в словесном высказывании роль каждого ребенка в игре.

С детьми проводятся сюжетные игры, где каждый ребенок выполняет определенную роль в игре. Например: «Хозяюшка» (мыть, вытирать и расставлять посуду), «Кукла проснулась», «Соберем кукол на прогулку», «Сварим обед для кукол», «День рождения у куклы», «Купание куклы», «Куклы пришли в гости», «Что продается в магазине?», «Кукла пришла в детский сад», «Купим игрушки», «Стирка и глажение белья», «Доктор», «Дочки-матери», «Поездка в магазин»

и т. д. В целях формирования у детей интереса к сюжетной игре педагоги предлагают детям различные театрализованные игры: «Теремок», «Колобок», «Репка» и т. д., где каждый ребенок выполняет ту или иную роль.

Главное в этих занятиях — научить детей играть рядом со сверстниками, сформировать потребность играть вместе, вызвать потребность к взаимодействию с другими детьми.

Развитие речи и коммуникативных способностей направлено на формирование основных функций речи: коммуникативной, фиксирующей, сопровождающей, познавательной и регулирующей. При этом важно, чтобы на всех этапах обучения педагог учил детей при общении смотреть в лицо взрослому.

Вначале детей учат понимать обращенную к ним речь, показывать некоторые действия и знакомые предметы по словесной инструкции: «Покажи, где у тебя ручки?»; «Покажи, как Миша спит? (ребенок демонстрирует — закрывает глаза)»; «Покажи, как ты играешь на барабане?»; «Покажи, где Миша спит?»; «Покажи, где зайка?»; «Топни ножкой!»; «Потрогай ушко»; «Спой песенку — а-а-а; ля-ля-ля»; «Покажи, как Миша лепит блины»; «Покажи, как Миша умеет кружиться»; «Покажи, как ты купал кукол-голышек»; «Покажи, как Миша здороваётся с Дашей, даёт ей свою ручку».

Затем детей учат выполнять какое-либо действие по ходу чтения какой-либо потешки или стихотворения. Ребенка просят при чтении знакомых стихов или потешек («Мишка косолапый», «Зайку бросила хозяйка», «Наша Таня маленькая», «Я люблю свою лошадку» А. Барто выполнить конкретное действие.

В занятиях по развитию речи важно, чтобы педагог пел детям песенки, рассказывал стихи и при этом обращал их внимание на свою артикуляцию («Серенькая кошечка», «Услыхала уточка...», «Тра-та-та...» > «Ти-ли-бом, ти-ли-бом, загорелся кошачий дом», «Идет бычок, качается», «Зайку бросила хозяйка», «Вышла курочка гулять», «Огуречик, огуречик», «Раз, два, три, четыре, пять, вышел зайчик погулять», «Зайка к

Мише подбежал, возле Миши прыгать стал, прыг-скок, прыг-скок, догони его, дружок», «Идет бычок, качается» и т. д.).

Детей учат подражать действиям губ взрослого: *пи-па-пы, мо-мы, ба-бу-бы, то-ты-ту, ду-ду-до, па-па-па, ба-ба-ба-ба, да-да-да, ма-ма-ма, ля-ля-ля*, делать улыбку, трубочку (повторить по подражанию), прятать язычок, щелкать язычком, доставать языком до шарика-конфетки; вырабатывать воздушную струю: дуть на лицо взрослого, дуть на свечу, играть на свирели, дуть на воздушный шарик, на бабочку, на уточку (лодочку), плавающую по воде, и т. д.

Малышей побуждают к звукоподражанию и произнесению лепетных слов: *ам-ам, би-би, баю-бай, пи-пи, па-па, ма-ма, бах, упал, топ-топ, ку-ку, ту-ту, дай-дай, вот, ау-ау, ля-ля, ду-ду, бух-бух, ко-ко-ко, мяу-мяу, ля-ля, а-а-а, кря-кря, чик-чирик, кваква, бум-бум, гав-гав, мяу-мяу, би-би, тук-тук, кап-кап, кач-кач, и т. д.*

На занятиях по развитию речи детей учат показывать некоторые действия, предметы, изображённые на картинке: «Покажи, как Миша катает машинку. Покажи, где рыбка? Покажи, как рыбка плавает (учить показывать движения двумя ручками)».

Далее детей учат отвечать на вопросы: «Миша, ты хочешь рисовать?» — «Да! Нет!»; «Миша, ты хочешь качаться на качелях?» — «Да!»; «Миша, хочешь в туалет?» — «Да!»; «Миша, будем играть в мяч?» — «Да!» Детей учат произносить отраженно отдельные слова в определенной ситуации: *хочу, не хочу, упал, вода, спать, пить, сиди, гулять, копать, кушать, сок, руки, мама, папа, баба, вата, каша, мишка, лапа, туда, пока, утя-утя, упал, Ваня, Катя, Тома, Костя, Юля, Миша, Даша, стой, лови, не падать, танцуй, пой, улять, пить, вот, там, так, идем, хочу, буду, нет, Надя, папа Дима, тетя Света, тетя Лена, Рита, тетя Лариса, тетя Ира.*

Большое внимание на занятиях по развитию речи уделяется обучению детей задавать вопросы (*Кто там? Кто пришел? Где кошка?*) и развитию фразовой речи. Ребенка учат в определенной ситуации покорять фразу из двух слов, отражающую просьбу или

желание ребенка: «Дай пить», «Дай сок», «Хочу пить» «Хочу играть», «Дай куклу», «Хочу спать» и т. д. При затруднениях педагог стремится к тому, чтобы ребенок фиксировал свой взгляд на артикуляции губ взрослого. Детей учат повторять элементарную фразу из двух слов с опорой на сюжетные картинки: «Девочка идет», «Мальчик бежит», «Зайка прыгает», «Птичка летает».

В дальнейшем коммуникативная функция речи развивается в процессе драматизации сказок, дидактических игр, бесед. Детей учат задавать вопросы по картинке, после прочитанного рассказа, произносить различные считалки, поговорки. Грамматический строй речи усваивается в речевых играх и упражнениях: «Где матрешка? Вот она под столом». «Поставь матрешку на стол». «Спрячь машинку под стол. Где же машинка? Вот она под столом». «Где колокольчик? Вот он, на столе. Спрячь колокольчик под стол. Где колокольчик? Вот он, под столом».

Главное в занятиях по развитию речи — сформировать у детей потребность к речевым высказываниям.

**Формирование предпосылок к продуктивным видам деятельности** направлено на стимулирование у детей интереса к процессу рисования, лепке, аппликации, конструированию. При этом важно у детей развивать базовые предпосылки: зрительно-двигательную координацию, согласованность действий обеих рук, умения подражать действиям взрослого.

На начальном этапе необходимо развивать у детей интерес к лепке: взрослый перед ребенком лепит из теста — лепешки для матрешки, конфетки для куклы, баранки для матрешки, колобок для зайки. Ребенок трогает тесто, перекладывает его из одной руки в другую, отщипывает кусочки от большого куска, мнет тесто, вдавливая одним пальцем в большой кусок, обыгрывает поделки из теста, угощает ими кукол.

Затем детей учат по подражанию действиям взрослого лепить поделки, раскатывая тесто (пластилин) прямыми движениями рук (конфеты-шарики, баранки), а затем лепить простые предметы круглой формы, раскатывая пластилин круговыми движениями

(колобок, шарик, яблоко, пирог). При необходимости используются совместные действия.

Далее детей учат делить пластилин на две части; раскатывать его прямыми и круговыми движениями, лепить по показу гриб, два колечка, пирамидку из шаров, два яблока. В дальнейшем дети учатся лепить предметы различной формы по показу: яблоко, морковь, грушу, неваляшку, огурец и т. д.

Наряду с занятиями по лепке у детей развивается интерес к *рисованию*. Взрослый на глазах у ребенка рисует красками, при этом можно брать краску рукой, а затем кисточкой. Он изображает снежинки (или капли дождя), которые падают на землю; шарик с веревочкой; елочку с игрушками; дорожку для зайчика; следы зайчика; колобка, который катится по дорожке; ежика под елочкой и т. д. Все рисунки сопровождаются речью педагога. Например, рисуя снежинки, взрослый говорит: «Вот они, снежинки, падают на землю и ложатся, как снег. Снежинок много на земле — это снег, его много везде — на земле, на елках» и т. д. Далее дети пробуют выполнять некоторые действия с красками, рисовать мелом на доске, бумаге (или линолеуме). Дети рисуют простые предметы — ленточки, дорожки, травку, шарик, колобок, яблоко, ручеек, а затем выполняют задание дорисовать веревочку к шарик, палочку к лопатке, черенок к яблоку, дорожку для колобка, иголки к елке, ветки к дереву и т. д. Затем детям предлагают рисовать следующие предметы: клубок, дорожки, солнышко, солнышко и лучики, зернышки для птички, дождик. В дальнейшем дети рисуют знакомые предметы в определенной ситуации: колобок катится по дорожке; дождь идет; листья опадают; ежик идет по дорожке; зернышки для курочек; грибок около пенечка; яблоки на дереве, огурцы, ягоды на кустиках. Передают небольшие элементы сюжета: листья опадают с деревьев; много листьев на дорожке; цветы в горшочке; грибы под елочкой и т. д.

Параллельно с рисованием развивается интерес у к *конструированию*, когда на глазах у ребенка г строит дорожку (заборчик) из строительного Сериала (из кирпичиков), из «лего» и включает их

в игровые ситуации. Они строят из конструктора го» гараж, лесенку, домик; из кубиков — башню, клетки для зверюшек (маленькую для ежика, большую для медведя); кроватку для куколки (три кирпичика), кресло для мишки (три кирпичика и один кубик); из палочек — стол, дом, забор, ворота, гараж.

Затем дети по подражанию педагогу строят из кубиков и палочек домик для матрешки, забор вокруг домика; лесенку для зайчика; клетки для ежика и зайчика; стол и стул, кроватку для куклы и таким образом овладевают конструированием. Каждый раз педагог учит детей обыгрывать свои постройки.

Дети сооружают постройки из различного материала: мебель для куклы — диван, стул, кровать; дорожки и домики для зверюшек; забор вокруг домика.

Кроме того, детей знакомят с аппликацией: их учат располагать изображения предметов на бумаге, пользоваться кисточкой, клеем, тряпочкой, наклеивать простые предметы — мячик, грибок, домик, чашку, зайчика, морковку, яблоко, шарики и т. д.

Главное в этих занятиях — сформировать у детей интерес к продуктивным видам деятельности, узнавать в изображениях (лепке, рисунке, аппликации, постройке) реальные предметы окружающей действительности.

### Музыкальные занятия с детьми третьего года жизни с органическим поражением ЦНС

Музыкальные занятия являются обязательный компонентом коррекционно-педагогической работы, проводимой с детьми третьего года жизни с органическим поражением ЦНС в группах кратковременного пребывания. Они оказывают благотворное влияние на все стороны психического развития маленького ребенка. Разнообразные музыкальные тембры, ритмы, темпы обогащают слуховой опыт малышей, влияют на интенсивность и качество движений. Положительные эмоции, которые возникают в процессе слушания и исполнения мелодий, песенок, плясок, активизируют внимание, стимулируют речевую деятельность (особен

но её коммуникативную функцию), развивают память, музыкальный слух. Занимаясь с детьми раннего возраста, педагог использует музыку как эмоциональную основу для общения малышей с окружающими людьми, а также для развития взаимодействия со сверстниками.

Развитие потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста с органическим поражением ЦНС является необходимым условием для успешной социализации. Контакты с другими детьми дают малышу дополнительные впечатления, сильные эмоциональные переживания, развивают его подражательные способности. Родители, воспитывающие ребенка с проблемами в развитии, интуитивно понимают важность общения их малыша с ровесниками, но наладить это взаимодействие они чаще всего не могут. Особую тревогу у них вызывает неумение детей играть вместе с другими малышами, безразличное отношение к сверстникам или негативно-агрессивные действия при попытках установления контактов с ними, нежелание делиться игрушками, лакомствами. Музыкальные занятия в группах кратковременного пребывания помогают формировать предпосылки к общению со сверстниками у детей раннего возраста с органическим поражением ЦНС.

На музыкальных занятиях с такими малышами педагог решает как общеразвивающие задачи, связанные с социально-эмоциональным развитием детей третьего года жизни, так и специфические задачи, связанные с собственно музыкальным развитием малышей. К числу общеразвивающих задач относятся прежде всего развитие навыков эмоционального общения со взрослыми и формирование предпосылок к общению со сверстниками.

К задачам собственно музыкального развития детей третьего года жизни относятся вызывание у малышей Радостных эмоций от общения с музыкой, привитие Интересов к ней; развитие элементарных музыкальных способностей; формирование элементарных навыков в различных видах музыкальной деятельности. Решить эти задачи музыкальный педагог сможет только в том случае, если в самом начале работы суме-

ет завоевать доверие и любовь ребенка. Для этого он должен всячески показывать свое доброжелательное ласковое отношение к малышу; предоставлять ребенку возможность самому устанавливать и регулировать дистанцию общения со взрослым; создавать атмосферу радостного оживления и стремиться вовлечь малыша в ситуацию веселой игры.

Возникшее у ребенка чувство доверия к новому взрослому является основой для развития их общения. Становится возможным «заражение» малыша положительными эмоциями взрослого; совместное переживание новых ощущений, позволяющее тонизировать радостное настроение, укреплять доверие к педагогу, постепенно сокращать дистанцию общения.

Под влиянием взрослого у ребенка развивается потребность в общении с другими детьми, которая рано или поздно появляется у каждого малыша. Но у детей с органическим поражением ЦНС стремление к взаимодействию со сверстниками не возникает спонтанно. Для этого нужны специальные занятия. Они должны стимулировать интерес и доброжелательное отношение детей к сверстникам; формировать эмоционально-положительные контакты между детьми; развивать инициативные действия малышей, направленные друг на друга. На занятиях музыкальный педагог специально создает ситуации (а также использует спонтанно возникающие), в которых становятся неизбежны совместные действия детей, тактильный и зрительный контакты.

**Организация музыкальных занятий.** Исходя из общих закономерностей развития детей раннего возраста и специфических особенностей развития малышей данной категории, в группах кратковременного пребывания нужно использовать две организационные формы музыкальных занятий: индивидуальные и малыми подгруппами. Остановимся подробнее на каждой из них.

*Индивидуальные музыкальные занятия* необходимы на начальных этапах музыкально-коррекционной работы, а также в случаях, когда малыш по какой-либо причине «выпадает» из режима группы



повременного пребывания (например, из-за болезни). ООИ помогают снять у ребенка тревожность и аффективное напряжение при взаимодействии с новым взрослым и установить с ним эмоционально-положительный контакт; готовят малыша к музыкальным занятиям в подгруппе сверстников.

Первые занятия с ребенком лучше проводить в привычной для него обстановке (в групповой комнате). Без предварительного знакомства с малышом музыкальному педагогу нельзя вести его на занятие в музыкальный зал. Это может вызвать негативные эмоции у ребенка и закрепить их. К новому взрослому каждый малыш привыкает по-разному. Некоторые дети адаптируются в течение короткого времени, легко идут на контакт с педагогом, проявляют интерес к игрушкам, эмоционально-положительно реагируют на игры и быстро в них включаются. Другие малыши стараются избежать общения с незнакомым взрослым, плачут, отказываются играть. Если ребенок проявляет тревожность, музыкальному педагогу нужно вступать с ним во взаимодействие опосредованно, через близкого взрослого (маму, знакомого воспитателя), соблюдая при этом дистанцию общения, которую установил сам малыш. В такой ситуации поможет следующий педагогический прием: взрослые начинают игру между собой, при этом музыкальный педагог как будто не обращает внимания на ребенка, лишь изредка посылая ему взгляд, улыбку. Доброжелательное поведение взрослых снимает аффективное напряжение у малыша. Он постепенно включается в игру, дистанция между ним и взрослым сокращается. У некоторых детей (особенно малоактивных) снимает напряжение и вызывает интерес оживленная, даже шумная игра взрослых, которая концентрирует внимание малыша на себе.

Только после того как эмоциональный контакт с ребенком установлен, музыкальный педагог ведет его «на экскурсию» в музыкальный зал, где помогает освоиться в новом помещении, знакомит с фортепиано (исполняет короткие пьесы, вызывающие интерес у ребёнка, разрешает ему самому «поиграть»). Игры, которые педагог предлагает ребенку, могут быть теми же,

что и в групповой комнате, но, проводимые в обстановке музыкального зала, под сопровождение фортепиано они воспринимаются малышом как новые, незнакомые, вызывают неожиданные ощущения, которые он переживает вместе со взрослым. Это способствует укреплению чувства взаимного доверия ребенка и музыкального педагога.

Продолжительность и количество индивидуальных занятий зависит от того, насколько легко ребенок идет на контакт с новым взрослым и насколько хорошо он освоился в музыкальном зале. Занимаясь индивидуально с малышом, музыкальный педагог должен помнить, что это только подготовка ребенка к занятиям в подгруппе сверстников и «затягивать» этот этап не следует.

*Музыкальные занятия малыши подгруппами* проводятся в музыкальном зале с использованием фортепиано. Подчеркнем, что комплектование подгрупп происходит постепенно. Начинается эта работа с того, что малышей, приблизительно одинаковых по уровню психофизического развития, объединяют в пары. Чтобы сформировать интерес детей друг к другу, используются музыкальные игры и упражнения без игрушек, поскольку игрушка в руках сверстника отвлекает внимание ребенка, является более привлекательным объектом для малыша, чем сверстник. Быстро и сразу включить в игру двух малышей, чтобы они обратили внимание друг на друга, можно следующим образом: детей сажают в прыгунки лицом друг к другу и стимулируют их выполнять пружинные движения. Если дети не могут самостоятельно отталкиваться от пола, им помогают взрослые. «Парная пляска» выполняется под веселую музыку. Прыгунки фиксируют детей в определенном положении, позволяющем наблюдать за сверстником, а движение, не требующее особых усилий при выполнении, вызывает положительные эмоции. Такой прием применим только на ранних этапах становления взаимодействия между детьми, использование прыгунок в дальнейшем не целесообразно, так как это может тормозить развитие малышей.

Когда у детей начнет проявляться интерес друг к другу, к новым впечатлениям (в том числе и музы

кальным), тогда к паре более активных малышей можно подключить одного или двух менее активных. Пять детей — это максимальное количество в подгруппе.

Продолжительность каждого занятия зависит от индивидуальных особенностей малышей, количества их в подгруппе, уровня подготовленности, эмоционального настроения.

Работая с детьми раннего возраста с органическим поражением ЦНС, музыкальный педагог должен помнить о том, что он — не аккомпаниатор. Недопустимо, когда взрослый сидит спиной к детям, уткнувшись в нотный текст. Малышам всегда необходимо видеть лицо педагога, его мимику, воспринимать эмоции. Огромное значение для успешного социально-эмоционального развития детей, освоения ими навыков в различных видах музыкальной деятельности имеет активность воспитателя в процессе музыкальных занятий. Она заключается в организации малышей, участии вместе с ними в играх, плясках, пении песен и т. д. Кроме того, воспитатель закрепляет полученные детьми новые знания в группе.

**Содержание музыкальных занятий.** В работе, проводимой с детьми раннего возраста на музыкальных занятиях, можно условно выделить три направления, имеющие сходные цели и задачи и связанные с определенными видами музыкальной деятельности: музыкально-ритмические движения, пение (подпевание), слушание музыки.

*Музыкально-ритмические движения* способствуют Развитию внимания, элементов произвольной деятельности, совершенствованию моторики, координации Движений, ориентировки в пространстве, формированию представлений о связи музыки и движения, развитию ритмического чувства.

*Пение (подпевание.)* стимулирует речевую деятельность, развивает внимание; способствует развитию запоминания; формирует певческие навыки, музыкально-слуховые представления.

*Слушание музыки* способствует развитию эмоциональной сферы, внимания, музыкальности.

Музыкальный материал для работы с детьми раннего возраста с органическим поражением ЦНС отличается простотой и выразительностью, доступностью восприятия и исполнения. Игры и упражнения подбираются с учетом физических и психических возможностей малышом и интересов каждого ребенка. На занятии педагог использует небольшой объем музыкального материала, задания часто повторяются, и малыши могут поупражняться в их выполнении. Педагог создает праздничную атмосферу. Этому способствуют яркие дидактические пособия: шелковые ленточки, сверкающие салютки, шуршащие цветные флажки, воздушные шарики, нарядные игрушки, детские музыкальные инструменты, элементы костюмов знакомых детям сказочных персонажей. Очень важно, чтобы взрослые эмоционально проводили занятия. Педагог прежде всего заинтересовывает малышей, «заражает» их своим радостным настроением и побуждает к активным, целенаправленным действиям. Частая смена видов деятельности в процессе музыкального занятия вызывает дополнительный интерес у детей, помогает собрать внимание, увеличивает время активной, целенаправленной деятельности.

На этапе *индивидуальных занятий* с малышом педагог сопровождает игры пением песенок, потешек, напеванием разнообразных мелодий без слов; играет на детских музыкальных игрушках-инструментах: хроматическом металлофоне, ксилофоне, блок-флейте, триоле и т. д.; использует аудиозапись. Слуховые впечатления ребенка обогащаются при исполнении одних и тех же мелодий на различных детских музыкальных инструментах. Все это способствует развитию его музыкальности. Для обогащения сенсорного опыта малыша взрослый использует погремушки, колокольчики, бубенцы (разные по звучанию), цветные флажки, салютки, платочки и т. д. Педагог учит ребенка правильно держать музыкальные игрушки, действовать с ними по назначению: под музыку, подражая взрослому, греметь погремушкой, стучать по бубну, звенеть бубенцами, катить мячик, помахать платочком, держать флажок и т. д. Большую радость доставляет малышу игра в ладушки, качели, пляски со

взрослым (например, спокойное движение по комнате лицом друг к другу, держась за руки; пружинные движения ногами и т. п.). Чтобы вызвать у ребенка желание подражать звукам, подговаривать, подпевать, педагог поет короткие песенки, где есть повторяющиеся слоги, звукоподражания. С первого же занятия необходимо начинать приучать ребенка к тому, что все действия выполняются только под музыку и прекращаются с ее окончанием.

Во время индивидуальных занятий неважно, какой вид деятельности педагог предлагает малышу — музыкальную игру или песенку, веселую пляску или слушание музыки. Главное — создать атмосферу доверия, радости, пробудить у ребенка интерес к музыке на фоне общения с новым взрослым. Но на музыкальных занятиях малыми подгруппами педагог должен вести работу по всем направлениям. Поэтому мы отдельно остановимся на видах музыкальной деятельности, которые доступны малышам с органическим поражением ЦНС.

*Музыкально-ритмические движения* всегда сопровождаются эмоциональным подъемом и благотворно влияют на развитие малышей с органическим поражением ЦНС. Музыкальные игры, упражнения и пляски подбираются с таким расчетом, чтобы все дети, независимо от степени нарушения, могли в них участвовать. Детям предлагается выполнять простые движения в удобном темпе.

На занятиях детям предлагаются различные игры и упражнения с предметами: погремушками, бубнами, флажками, ленточками, платочками, мячиками и т. д. У музыкального педагога должен быть набор каждого вида дидактических игрушек соответственно количеству малышей в подгруппе. Игрушки лучше хранить в отдельных коробках. Взрослые учат детей доставать коробки с нужными предметами, аккуратно открывать их, брать игрушки, проявлять выдержку и терпение по отношению к сверстникам, не толкаться; раздавать игрушки другим малышам и взрослым, свои действия сопровождать доброжелательными жестами, мимикой, словами; брать игрушки из рук сверстника, благодарить словом или жестом; складывать предметы в коробку

после игры; ставить их на место; не отбирать у сверстника понравившуюся игрушку. Кроме того, малыши учатся правильно брать предметы, держать их, переключать из одной руки в другую, действовать ими по назначению. Музыкальные упражнения дети могут выполнять, сидя на полу лицом к взрослому, сверстнику; сидя на стульчике, на коленях у взрослого; стоя лицом к взрослому, сверстнику; в движении (бегом, шагом). Музыкальный педагог всячески поощряет попытки малышей к самостоятельным действиям. Чтобы избежать психоэмоциональных перегрузок, активные, двигательные игры чередуются со спокойными.

Педагог помогает малышам постепенно овладевать сюжетными действиями под музыку, а затем и простой музыкальной сюжетной игрой. Совместно со взрослым или подражая ему, малыши учатся выполнять действия со знакомыми персонажами, ориентируясь при этом на характер музыки: кукла пляшет, шагает, спит и т. д. В паузах между играми взрослые учат малышей гладить собачку, кошечку, целовать мишку, зайчика и т. д. На музыкальных занятиях малыши догоняют зайчика, собачку, играют в прятки с куклой и т. д. Овладение музыкальной сюжетной игрой помогает постепенно подойти к простой сюжетно-ролевой игре. Педагог должен стремиться к тому, чтобы к концу обучения в группе кратковременного пребывания дети могли насколько возможно самостоятельно исполнять роли зайчиков, петрушек, матрешек, мишек и т. д.

Под музыку малыши осваивают ходьбу сначала с помощью взрослого, а затем самостоятельно, простейшие танцевальные движения (пружинка, переступание с ноги на ногу, притоп одной ногой, хлопки в ладоши, повороты кистей рук, хлопки по коленкам), пляски «стайкой», тройками и парами, с участием взрослого и без него. Дети пляшут под музыку с двумя разными частями, учатся менять движения. Пляски «стайкой» проводятся под веселую плясовую мелодию. Дети подражают взрослому или действуют по его подсказке. Если есть необходимость, малыши могут выполнять движения вместе со взрослым. Пляски тройками и парами исполняются под спокойную музыку, дети держатся за руки и неторопливо передвигаются

до комнате. Парная пляска может быть оживленной, если она состоит из одного плясового движения, знакомого детям. Такая пляска исполняется на месте. Партнеры стоят лицом друг к другу свободно или держатся за руки. Взрослый каждый раз напоминает малышам о том, что нужно смотреть в глаза друг другу.

Постепенно дети осваивают с помощью взрослых движения в хороводе: спокойно двигаются по кругу, держась за руки. Педагог следит за тем, чтобы дети не расцепляли рук, сопровождает их пляски словами, что помогает малышам лучше ориентироваться при смене движений.

Игра с детскими музыкальными инструментами занимает особое место в ряду музыкально-ритмических движений. Занятия с простыми детскими музыкальными инструментами направлены прежде всего на то, чтобы вызвать у малышек интерес к ним и желание ими действовать. В работе с малышами педагог использует следующие детские музыкальные инструменты: рожки, дудочки, свистульки, барабан, тарелки, трещотки, коробочки, колотушки, деревянные ложки, погремушки, маракасы, а также колокольчики, бубенчики, треугольники. Они подбираются с учетом физических возможностей детей. Так, дудочки и рожки должны издавать звук без особых усилий со стороны ребенка; погремушки должны быть с удобной ручкой, колокольчики — иметь приспособление для захвата и т. д. Малыши учатся правильно держать игрушки-инструменты, извлекать из них ритмично звуки под музыкальное сопровождение. Для того чтобы дети не отвлекались и не пытались взять инструмент соседа, на первых этапах они получают одинаковые музыкальные инструменты. Музыка, которая сопровождает детскую игру, должна быть веселой, четкой, ритмичной, одночастной. Так детям легче воспринимать начало и конец игры, и у них быстрее формируется навык ритмичного исполнения. Для сопровождения лучше всего использовать народные мелодии. Чтобы интерес к игре у малышек сохранялся как можно дольше, ее нужно разнообразить: украшать инструмент бантиком; делать игру с детскими Музыкальными инструментами сюжетной; использовать аудиозапись; предлагать детям меняться игруш-

ками. Постепенно малыши учатся правильно держать инструменты, извлекать звук, играть только тогда, когда звучит музыка.

Наряду с обучением ритмичной игре, дети учатся играть «в оркестре», т. е. все одновременно и на разных музыкальных инструментах. При этом все инструменты должны быть малышам знакомы. Когда дети играют все на одинаковых инструментах они используют один определенный способ звукоизвлечения. При игре на разных инструментах, многие дети начинают, подражая сверстнику, использовать неадекватные способы игры, например: ребенок начинает хлопать колокольчиком по ладошке, если рядом сверстник хлопает по бубну, или размахивать дудочкой, если сверстник гремит погремушкой и т. д. В этом случае педагог берет у малыша инструмент и показывает правильный способ игры или играет вместе с ним. Постепенно, с помощью взрослых малыши справляются с этой задачей, и в результате рождается примитивный шумовой оркестр.

*Пение.* Этот вид деятельности правильной было бы назвать подпеванием. Обучение детей третьего года жизни с органическим поражением ЦНС пению начинается со стимуляции голосовой активности, т. е. малышей учат подражать звукам, вокализировать. Позже они охотно подпевают взрослым. В результате занятий у малышей появляются первые слова, речь становится более выразительной, эмоционально окрашенной, обогащается интонационно.

Прежде чем предложить детям «петь», взрослый исполняет песню сам. Он показывает игрушки, картинки, обыгрывает персонажи, которые упоминаются в тексте, использует дидактические пособия, чтобы дети как можно лучше представляли, о чем песня. Педагог поет, адресуя взгляд, жест каждому ребенку. Если есть необходимость, прикасается к малышу, активизирует его желание вокализировать, подговаривать, подпевать. В песнях должны быть повторяющиеся, простые по звуковому составу слова, звукоподражания, куплеты слогового пения. Песни выбирают разные — веселые, спокойные, бодрые и т. д. Они исполняются в удобном для детей темпе. Поющий взрослый четко произносит слова.



Стимулирует малышей к подпеванию и вызывает интерес выделение в песне звукоподражаний и многократное, протяжное их пропевание (например: «Киса поет: мя-у, мя-у!». «Как киса поет?» — «Мя-у, мя-у»). Если взрослый достаточно эмоционален и использует правильные методические приемы, то дети с радостью подражают звукам, пытаются артикулировать и подпевать. Взрослый хвалит малышей, называя каждого по имени.

Дети лучше подпевают, если их не усаживают в определенном порядке, а предлагают стоять у музыкального инструмента. Они хорошо видят обращенное к ним лицо педагога, его мимику, артикуляцию. Если некоторым малышам в силу особенностей физического развития трудно стоять, их можно посадить на высокий стул или на колени к воспитателю так, чтобы и они хорошо видели взрослого, исполняющего песню.

Во время пения воспитатель должен находиться среди детей и выразительно, негромко петь вместе с ними, не заглушая детских голосов и не отвлекая на себя внимание малышей.

*Слушание музыки* является одним из ведущих видов музыкальной деятельности на протяжении всего периода обучения. Малыши воспринимают музыку в целом. Они эмоционально реагируют в основном на ее характер. Эмоции, связанные с восприятием музыки, во многом зависят от опыта музыкальных впечатлений, полученных малышами ранее. Составление репертуара для слушания является очень ответственным моментом и во многом зависит от личного опыта педагога. Требования, предъявляемые к репертуару для слушания, следующие: музыка должна вызывать интерес у малышей и положительные эмоции; она должна быть достаточно разнообразной, яркой, художественной, запоминающейся. Детям необходимо давать слушать фрагменты из произведений русских и зарубежных классиков, народную музыку, детские песни советских композиторов в исполнении симфонического оркестра, народных оркестров, детского хора в аудиозаписи, а также детские песенки, короткие пьесы и музыкальные фрагменты классических произведений в «живом» исполнении. Разнообразная по ха-

рактору, тембру, ладу, темпу музыка обогащает слуховые впечатления детей, способствует накоплению музыкального опыта, формированию музыкального вкуса, эмоциональной отзывчивости на музыку.

Во время слушания музыки детям предлагают соблюдать определенные правила поведения, т. е. не отвлекать соседа, не крутиться, смотреть туда, откуда звучит музыка. Педагог говорит: «Сейчас будем слушать музыку». Эти слова очень скоро становятся понятными детям. Если педагог исполняет песню в сопровождении фортепиано, то предварительно поясняет, про кого будет песня, если он дает песню в исполнении детского хора, то говорит: «Там детки поют», и т. д. Настроение детей во время слушания должно отражать характер музыки. Педагог помогает детям, он объясняет им, какая сейчас будет музыка: веселая или грустная, тихая или громкая, быстрая или медленная и т. д. Это как бы установка к слушанию, но взрослый не требует от детей, чтобы они запоминали ее или повторяли. Он говорит: «Сейчас будем слушать музыку! Веселую!» После прослушивания он говорит: «Красивая была музыка, веселая!»

Дети слушают музыку, сидя на стульчиках или на полу. Взрослые располагаются лицом к малышам, выражая свое отношение к музыке экспрессивно-мимическими средствами. Музыка слушают до тех пор, пока у детей сохраняется внимание и интерес к ней. Чтобы продлить время слушания музыки, в паузах необходимо менять местоположение детей (если сидели на стульчиках, нужно переместиться на пол, и наоборот).

*Музыкально-дидактические игры.* В структуру музыкальных занятий органично вплетаются музыкально-дидактические игры. Они помогают детям различать свойства и качества предметов, развивают слуховое внимание, память, восприятие, дают представления о некоторых свойствах музыки, о связях музыки и движения (музыка тихая — ручки тихо хлопают, музыка громкая — ручки громко хлопают; музыка побежала — ножки побежали; большая собака лает толстым голосом, маленькая — тоненьким и т. д.). Музыкально-дидактические игры для детей третьего года с

органическим поражением ЦНС просты и доступны, они занимают не так много времени, но приносят малышам много пользы, влияют на динамику развития детей. Их необходимо включать в каждое занятие.

Музыкальные занятия в группах кратковременного пребывания позволяют решать общеразвивающие и специфические (музыкальные) задачи. Если содержание занятий системно и они проводятся регулярно, малыши начинают лучше ориентироваться в пространстве, доверять взрослому, действовать вместе с ним по подражанию и инструкции, проявлять выдержку и терпение. Постепенно происходит формирование маленького трогательного коллектива сверстников, которые хорошо относятся друг к другу. При встречах дети все чаще выражают радость, обнимаются, охотно отвечают на инициативу, проявляемую другим малышом, у них появляется интерес к совместным играм.

Многие дети узнают знакомые песенки, подражают звукам, иногда протяжно подпевают. К концу пребывания в группе малыши с удовольствием выполняют действия под музыку. У них имеется определенный набор плясовых движений (топают ножкой, пружинят, хлопают в ладоши, по коленкам и т. д.); некоторые пытаются выполнять два движения одновременно (топать ножкой и хлопать в ладоши), менять движения соответственно музыке. В парных плясках некоторые дети часто без помощи взрослого держатся за руки, свободно смотрят друг другу в глаза. «Играя» на ударных детских музыкальных игрушках-инструментах (бубне, барабане, деревянных ложках), малыши соразмеряют силу удара; «играя» на дудочке, рожке — регулируют воздушную струю. Все музыкальные проявления детей еще очень неустойчивы и требуют внимания и поощрения со стороны педагога.

Психическое развитие проблемного ребенка происходит при непосредственном влиянии многих взрослых: родителей, членов семьи, педагогов, психологов и др. К их числу относится и музыкальный педагог. От того, насколько тесно взаимодействуют взрослые, окружающие малыша, зависят результаты коррекционно-педагогической работы. Чтобы музыкальные занятия органично вписались в систему коррекционной

работы и стали ее эффективным компонентом, музыкальный педагог должен знать особенности каждого ребенка и ясно представлять себе его особые образовательные потребности; постоянно сотрудничать со всеми членами педагогического коллектива, принимать участие в составлении индивидуальной программы обучения каждого малыша, по просьбе других взрослых предоставлять необходимый музыкальный материал с рекомендациями для его использования на различных занятиях с детьми.

#### Глава 4

### Работа педагога-дефектолога с родителями в группах кратковременного пребывания

Обязательным условием функционирования группы кратковременного пребывания детей с нарушениями психофизического развития является проведение индивидуальных занятий в присутствии родителей ребенка или его законных представителей.

Прежде всего необходимо четко обозначить основное содержание работы всех специалистов, участвующих в коррекционно-педагогическом процессе, с родителями. Особенно это касается педагогов-дефектологов и психологов. Мы считаем, что основное содержание работы психолога в группе кратковременного пребывания детей с нарушениями психофизического развития — формирование межличностных взаимоотношений: между ребенком и его родителями, между детьми, между родителями разных детей, между родителями и другим ребенком. Основным содержанием работы педагога-дефектолога с родителями проблемного ребенка является формирование сотрудничества между родителями и их ребенком.

Сотрудничество — это своеобразный этап в развитии взаимодействия матери и ребенка. Оно предполагает, что родители могут передать общественный опыт и сформировать у ребенка потребность (желание) перенять его. В процессе сотрудничества взрослому важно не просто обучить какому-либо действию, а передать ребенку через это действие способы познания окружающего мира.

Каковы же цели и задачи, которые ставит перед собой специалист-дефектолог, работая с родителями, воспитывающими проблемного ребенка?

Дефектолог оказывает квалифицированную педагогическую поддержку родителям; создает условия для активного участия родителей в воспитании и обучении ребенка; помогает близким взрослым создать в семье комфортную для развития ребенка среду; выявляет, раскрывает и поддерживает положительные личностные качества родителей, необходимые для успешного сотрудничества со своим ребенком, формирует уверенный и спокойный стиль воспитания.

Рассмотрим формы работы, которыми пользуются специалисты в работе с детьми раннего возраста с нарушениями в развитии и их родителями.

Как показал многолетний практический опыт работы, этими формами работы являются: консультативно-рекомендательная; лекционно-просветительская; практические занятия для родителей; организация «круглых столов», родительских конференций, детских утренников и праздников; индивидуальные занятия с родителями и их ребенком; под групповые занятия.

Рассмотрим подробно каждую из этих форм.

**Консультативно-рекомендательная форма работы.** Данная форма работы включает в себя первичное психолого-педагогическое обследование, консультативные посещения, повторные психолого-педагогические обследования.

На первичном психолого-медико-педагогическом обследовании с участием дефектолога, врача — детского невропатолога, психолога родители получают ответы на интересующие их вопросы, касающиеся оценки специалистами уровня психического развития детей, возможности их обучения и т. д., и рекомендации по организации дальнейших условий воспитания ребенка в семье.

На первом приеме специалисту-дефектологу и психологу следует обратить внимание на реакцию родителей на поведение ребенка (указания, поддержка, безучастность и др.). При этом необходимо учитывать состояние родителей (растерянность, угнетенность, жалобы, поиск путей решения проблем). Это важно, поскольку от психологического состояния родителей зависит тактика специалиста:

- это может быть только эмоциональная поддержка, сочувствие (типа: «Я знаю, это тяжело» и т. д.), а также расположение родителей к себе;
- возможно, родители нуждаются в получении точной информации об отклонении в развитии у ребенка, причинах, вызвавших первичное нарушение;
- совместное составление плана дальнейших шагов для организации коррекционной помощи ребенку и т. д.

Положительным результатом первичной психолого-медико-педагогической консультации считается тогда, когда родители, прислушавшись к рекомендациям специалистов и почувствовав возможность получения реальной поддержки, возвращаются к ним еще и еще раз за помощью.

При повторных посещениях консультации семьей различными специалистами прослеживается динамика психофизического развития ребенка, а также эффективность предложенных при первичном посещении рекомендаций. При необходимости вносятся изменения в индивидуальные программы развития и курсы лечения.

**Лекционно-просветительская форма работы.** На лекционных занятиях родители получают необходимые знания по различным вопросам воспитания детей. При этом во время первой встречи им предлагается список тем с просьбой отметить те из них, которые наиболее интересны им, а также предлагается дополнить список теми вопросами, которые отсутствуют, но важны для них, т. е. о чем им хотелось бы узнать.

По желанию родителей возможно проведение ряда лекций, посвященных медицинским аспектам развития ребенка. Для подобных лекций приглашаются соответствующие специалисты.

В ходе лекций родители получают ответы на возникающие вопросы, знакомятся с современной литературой, раскрывающей содержание той или иной проблемы. Лекции проводятся специалистом-дефектологом и/или психологом один раз в месяц. Посещая их, родители не только приобретают знания, но и знакомятся с другими родителями, видят, что они не одиноки в своей беде, что есть и другие семьи, перед ко-

торами стоят похожие проблемы. Это придает родителям силы, снимает напряжение. Кроме того, слушая вопросы других, многие начинают осознавать свои проблемы, пытаются активно искать выход из сложившейся ситуации.

**Практические занятия с родителями.** На практических занятиях родители получают знания по формированию тех или иных умений и навыков у ребенка, например, по формированию навыков самообслуживания, культурно-гигиенических навыков, предпосылок формирования изобразительной деятельности и т. д.

Наиболее удобной формой работы с родителями являются комбинированные занятия — лекция на определенную тему, затем практическое занятие. Они проводятся один раз в месяц продолжительностью до полутора часов.

Темы практических занятий почти всегда соответствуют лекционным. Например, по окончании лекции «Игрушки: роль, виды, назначение. Критерии оценки игрушки при покупке» родителям предлагается изготовить на заданную тему какую-либо игрушку. По окончании работы родители рассматривают поделки друг друга, обращая внимание на то, как можно по-другому сделать игрушку. Или после лекции «Игра: роль, этапы формирования, виды, организация игры в домашних условиях» родителям предлагается организовать и провести какую-либо игру, в качестве партнеров выступают другие родители и т. д.

**Организация «круглых столов», родительских конференций, детских утренников и праздников.** Беседы или «круглые столы» проводятся в непринужденной обстановке. Родители знакомятся друг с другом, рассказывают о своих детях, их проблемах. Видя, что их понимают, сочувствуют, пытаются помочь, перестают прятаться от своих проблем. Во время этих встреч родители получают полезную информацию (например, где оформить инвалидность ребенка, какие документы при этом необходимы и т. д.), а также обозначают круг тех вопросов, на которые еще не смогли получить ответы.



- В подготовке и проведении бесед и «круглых» столов желательно участие психолога, который направит беседу в нужное русло, поддержит нерешительных родителей и т. д.

Беседы проводятся и на индивидуальных занятиях и, как правило, носят личный характер. Специалист-дефектолог, выслушивая маму, ее семейные проблемы, предлагает варианты разрешения некоторых проблем. Желательно родителям побеседовать с психологом.

Два раза в году проводятся детские утренники: Новый год и Мамин праздник. В их подготовке и проведении участвуют все специалисты, музыкальный руководитель, а также сами родители. Такие праздники важны в ходе коррекционно-педагогического процесса, так как родители могут увидеть результаты своего труда, порадоваться за малыша (праздники проводятся в дружеской атмосфере, они доставляют детям огромную радость). Кроме того, часто это является единственной возможностью для родителей выйти с детьми «в свет». Здесь они не стесняются поведения своего ребенка.

**Индивидуальные занятия с родителями и их ребенком.** С чего начинается работа специалиста-дефектолога с родителями? С диагностики. Специалист должен понять, как родители организуют деятельность своего ребенка. Необходимо выяснить, каков характер и особенности организации предметно-игровой деятельности малыша. От этого будет зависеть содержание работы с семьей, степень активного участия родителей в занятиях и т.д. В этих целях педагог-дефектолог целенаправленно наблюдает за свободной игрой родителей с детьми. Проводится также анкетирование.

На первом занятии педагог-дефектолог предлагает матери выбрать любую игрушку (должен быть представлен широкий выбор — от погремушек до игрушек, позволяющих организовать сюжетно-ролевые игры) и поиграть минут десять со своим ребенком. При этом ей обязательно сообщается, что специалист хочет посмотреть, как ребенок играет с близкими взрослыми (чтобы родители не чувствовали себя проверяемыми). В ходе наблюдения специалисту следует обратить внимание на следующие моменты:

- какую игрушку выбрала мама и соответствует ли она уровню психофизического развития ребенка. На контакт взрослого с ребенком, соответствует ли он уровню развития малыша, способствует ли он формированию привязанности к взрослому. Исходя из этого, в протоколе отмечается вид игрушки и ее соответствие возможностям и интересам ребенка;
- на форму предлагаемого взрослым общения и ее соответствие уровню психофизического развития ребенка. В дошкольном возрасте в норме выделяются ситуативно-личностная (от рождения до шести месяцев), ситуативно-деловая (от шести месяцев до трех лет), внеситуативно-познавательная (от трех до пяти лет) и внеситуативно-личностная (от пяти до семи лет) формы общения;
- на эмоциональную насыщенность общения. Экспрессия имеет огромное значение, так как внимание и доброжелательность являются постоянными компонентами содержания потребности в общении, эмоциональное восприятие окружающего мира составляет важную особенность психики ребенка раннего возраста;
- на умение создавать ситуацию совместной деятельности. Отмечается наличие совместных действий (когда мама выполняет действия руками ребенка), частично-совместных (мама начинает, а ребенок продолжает начатое действие или наоборот) или отдельных действий (мама играет со своей игрушкой, ребенок рядом — с такой же своей);
- на средства общения, используемые ребенком и матерью. Согласно теории генезиса общения, выделяются три группы средств общения: экспрессивно-мимические: взгляды, мимика, жесты и экспрессивная вокализация; предметно-действенные: предметные действия, локомоции и статичные позы; речевые средства общения;
- на наличие (или отсутствие) потребности в общении как у ребенка со взрослым, так и у взрослого с ребенком по следующим критериям: первый критерий — интерес к ребенку (у ребенка — к взрослому); второй — эмоциональные проявления в адрес ребенка

(взрослого); третий — действия, направленные на ребенка (на взрослого); четвертый — чувствительность к отношению ребенка (взрослого);

- на умение взрослых учитывать интересы ребенка и использовать их в решении своих задач. Специалист отмечает, учитывает ли мама интерес ребенка, решая при этом познавательные задачи; либо мама директивно предлагает игрушку, игнорируя отсутствие интереса ребенка к ней; либо мама учитывает интерес ребенка, но познавательную задачу при этом не решает (т. е. ребенок берет машинку — мама подхватывает; ребенок бросает машину и «переключается» на кубики — мама также оставляет машинку и берет кубики и т. д.).

По окончании наблюдения за совместной игрой родителей с ребенком специалист-дефектолог предлагает маме заполнить анкету. Представленные в ней вопросы позволяют определить тип позиции родителей по отношению к ребенку.

*Под адекватной позицией* понимают такое отношение к ребенку в семье, при котором он воспринимается как здоровый, но имеющий ряд особенностей, которые следует учитывать в процессе воспитания. Тем самым родители принимают и нарушения в развитии ребенка и самого ребенка. Принятие нарушения означает способность родителей примириться с фактом его наличия у ребенка. Под принятием ребенка понимается готовность включения его в свой жизненный сценарий, в свою жизненную программу.

Выделяется четыре типа *неадекватной позиции*. При первом типе неадекватной позиции ребенок и его особенности родителями принимаются, тем не менее позиция остается неадекватной. Это определяется тем, что ребенок воспринимается как жертва обстоятельств, как беспомощное существо, которое нуждается в постоянной опеке и защите. В результате такой позиции возникает гиперопека.

Второй тип позиции родителей — принятие нарушения и неприятие ребенка — характеризуется отстраненностью от ребенка. Дети при подобном к ним отношении выделяются неухоженностью, они испытывают дефицит ласки и эмоционального общения.

Третий тип позиции — неприятие нарушения и принятие ребенка. Родители всеми средствами пытаются доказать несостоятельность дефекта. При воспитании ребенка ими не принимаются в расчет его специфические особенности.

Четвертый тип неадекватной позиции — ребенок и его ограниченные возможности родителями не принимаются. Результатом этого обычно является отказ от ребенка и лишение его права жить в семье.

Также с помощью анкеты удается определить:

- умеют ли родители наблюдать за своим ребенком;
- уверены или нет родители в собственных педагогических способностях;
- занимаются ли поиском помощи в проблемных ситуациях;
- стиль воспитания и умение определять актуальный уровень развития ребенка.

Получив данные целенаправленного наблюдения за игрой матери с ребенком и анкетирования, специалист-дефектолог определяет одну из шести тенденций поведения матери.

**Тенденция к «изолированности».** Мать и малыш — это два совершенно независимых друг от друга индивида. Родители не создают ситуацию совместной предметно-игровой деятельности; между ними нет эмоциональной привязанности; внимание близких взрослых направлено только на педагога. В разговоре они постоянно возвращаются к одной и той же ситуации. Малыш стремится к контактам с матерью, но сталкиваясь с ее нежеланием учитывать его интересы и откликаться на его потребности, уклоняется от взаимодействия.

В качестве иллюстрации приведем пример поведения мамы с дочкой Олей Р.

Мама взяла куклу, дала дочери, а сама под села к экспериментатору. Вот что она сообщила специалисту:

— *Вы знаете, нам пора в детский сад, а то она меня замучила. Мы сюда шли, а по дороге встретилась яма. Я ей говорю: «Обходи ямку, а то упадешь, поломаешь ноги, увезут тебя в больницу, там будут врачи лечить, таблетки давать, операции делать. Никто к тебе не придет, тебе будет очень плохо».*

*А вот вчера мы пошли гулять. Там лестница. Она полезла, а я ей говорю: «Не лезь, упадешь, будет больно, поломаешь спинку, положат в гипс, а потом, может вообще не встанешь...» и т. д.*

**Тенденция к «предполагаемой взаимосвязанности».** Родители не создают ситуацию совместной деятельности, отмечается «невключение» ребенка в игру, ему отводится роль зрителя. Взрослые предвосхищают действия малыша. Матерями используются ситуативно-деловая и ситуативно-личностная формы общения, преобладает заниженный уровень выбора игрушки, у них недостаточно сформирована потребность в общении с ребенком, они не чувствительны к детскому отношению, неадекватная позиция по отношению к малышу — как к больному, имеющему особенности в развитии и нуждающемуся в опеке, неуверенный стиль воспитания. Интересы ребенка ими не учитываются. Поведение взрослого характеризуется гиперопекой. Играя с ребенком, родители считают, что между ними и малышом существует тесный контакт. На самом же деле они не понимают потребностей ребенка, а он, в свою очередь, по-настоящему не участвует в игре, т. е. сотрудничество мнимое, предполагаемое.

При этом малыши не обращают внимания на действия матери; с предметами, предложенными ею, действуют неадекватно (бросают их, засовывают в рот, стучат об пол и т. д.); у них не сформирована потребность в общении.

Мама Насти М. выбрала для игры пирамидку, поставила ее перед ребенком:

*— Посмотри, что это у меня? Это — пирамидка, а у нее есть что? Конечно, колечки. Вот их сколько, они все разные. (Ребенок тянется к пирамидке, мама ставит ее перед девочкой. Девочка пытается как-то играть с пирамидкой, но у нее ничего не получается. Мама смотрит на это и забирает игрушку себе). А как мне снять колечко? А вот как. (Мама, не дожидаясь ответной реакции ребенка, сама снимает колечко). А это как? (Ситуация повторяется). Ребенок снова берет пирамидку, но колечки не снимаются, она начинает тянуть ее в рот, стучать ею по полу, мама берет игрушку себе и повторяет все дей-*

ствие с пирамидкой с самого начала. В это время девочка пытается посмотреть, что еще лежит рядом с ней и до чего можно дотянуться. Мама пытается привлечь ее внимание к пирамидке:

— Видишь, какая замечательная пирамидка. Настя, ну, посмотри на нее...

Девочка в это время что-то пытается взять в рот, подняв с пола. Мама отвлекается от пирамидки, пытается вынуть предмет изо рта, отбирает его. После этого мама не возвращается к пирамидке и выжидательно смотрит на экспериментатора.

**Тенденция к «речевой взаимосвязанности».** Сотрудничество в предметно-игровой деятельности организуется родителями только с помощью речи. Выбор игр и игрушек соответствует уровню детского развития, но в то же время взрослые не подходят к детям, чтобы показать способ действия с игрушкой, обращение к ребенку носит директивный характер. Они не используют предметные действия в качестве средств общения с ребенком, у них не сформирована потребность в общении с ним (отсутствуют эмоциональные проявления, предметные действия, направленные на ребенка, и чувствительность к отношению малыша), отмечается неуверенность в своих педагогических способностях.

В ходе игры ребенок часто игнорирует, не замечает навязываемые мамой желательные действия, играя самостоятельно и по-своему. У некоторых детей отмечается эхολаличная речь. Потребность в общении не сформирована. Дети действуют неэмоционально, изредка пользуясь предметно-деловыми средствами общения.

Мама Алеши В. для игры выбрала машину. Не вставая со стула, мама говорила ему (ребенок возил молча, изредка произнося: «Афинка, афинка...»):

— Как машина поедет?.. Ну, как она гудит... По гуди... Что взял?.. Что это?.. А вот там еще есть кубики... Какой кубик?.. Какого цвета?.. А это какой?.. Возьми кубик...

Мальчик временами эхολалично повторял отдельные слова. Наконец мама сказала:

— Вот так у него и дома ничего не получается (она имела в виду, что ребенок не может определить цвет предмета).

*За все время их игры ни ребенок, ни его мама не подошли друг к другу.*

**Тенденция к «молчаливому соприсутствию».** Родители, вступая в совместную предметно-игровую деятельность с ребенком, используют частично-совместные действия (ребенок начинает, мать заканчивает). Тем не менее сотрудничество неадекватно, так как близкие взрослые ориентируются на интересы ребенка, не решая при этом познавательных задач. Они предлагают детям ситуативно-деловое общение, пользуясь при этом деловыми и речевыми его средствами. Выбор игрушки предоставляется самому малышу. Для взрослых характерна несформированность потребности в общении с ребенком, неадекватная позиция по отношению к ребенку (мама считает его больным) и неуверенность в своих педагогических способностях.

Малыши этих матерей спокойны. Дети сами выбирают игрушку, затем передают ее маме. Они практически не обращаются за помощью к взрослому, могут подолгу однообразно выполнять какое-либо игровое действие, при этом не ожидая оценки со стороны матери. Дети пользуются только предметно-действенными средствами общения.

*Мама спросила Сабину С:*

*— Что ты возьмешь? (Девочка показывает игрушку). Паровозик? Хорошо.*

*Девочка молча возит игрушку. Мама подсаживается и говорит: «Как он гудит? Ту-ту?» (берет паровоз и заканчивает начатое Сабиной действие).*

*— А что ты теперь взяла? Зайку? Смотри, какие у него ушки...*

*Девочка начала «умывать» игрушку.*

*— Да, он может это делать. Я его тоже умою.*

*Мама «умывает» зайца, которого держит дочь.*

*Девочка начинает его «кормить».*

*— А теперь он и у меня поест...*

*Далее мама сидела рядом и повторяла действия с игрушками вслед за дочкой.*

**Тенденция к «влиянию и взаимовлиянию».** Для родителей характерно умение организовать совместную предметно-игровую деятельность, осуществляемую

через частично-совместные и отдельные действия. Несмотря на это, сотрудничество неадекватно, так как взрослые завышают возможности ребенка, учитывают его физиологический возраст, а не реальный уровень психического развития, чаще всего предлагая эмоциональное ситуативно-деловое общение с элементами внеситуативно-познавательного, вербального. Несформированность потребности в общении с ребенком (отсутствие чувствительности взрослого к отношению ребенка) проявляется в завышенном уровне выбора игрушек, настаивании на продолжении своей игры. Данные эксперимента позволили выявить у этих родителей адекватную позицию по отношению к особенностям развития ребенка, уверенный стиль воспитания.

Дети с желанием откликаются на предложение матери поиграть, но часто отказываются играть теми игрушками, которые предлагают родители, стараются играть по-своему. На замечание или требование мамы, не совпадающее с желанием ребенка, могут бросить в нее игрушкой, поломать ее постройку, лечь на пол, кричать и бить ногами. Эти малыши эмоционально реагируют на стихи и потешки, подвижные игры. Потребность в общении сформирована не полностью. Дети пользуются всеми средствами общения, но при этом в речи отмечаются звукоподражания или упрощенные слова. Если у них возникают проблемы, они обращаются не к маме, а к педагогу, трогая его за одежду, беря его руки в свои, зовя: «Тетья...» — и как бы приглашают продолжать действие или помочь выполнить его, при этом призывно смотрят на специалиста.

Игра мамы и Миши М.

*Мама для рассказывания сказки выбрала домик, волка, козу и семерых козлят.*

*— Я расскажу тебе сказку. Слушай. Жили-были мама-коза — вот она (показывает козу и ставит ее на стол) — и ее детки. А кто у нее детки? Ну? Как их зовут?*

*— Козы.*

*— Нет, это козлята. Ну вот, уходит мама-коза в лес и говорит. Что она им говорит? Вспоминай.*

*— Козлятки-ребятки отонрите-отворите (берет в руки козу).*



— Да, она говорит: «Смотрите детки, не открывайте двери никому, а то придет волк и вас съест». Только она ушла, а волк тут как тут (показывает волка, ставя его перед домиком), стучит и говорит грубым голосом. Что он говорил? Возьми волка, вспомни, мы ведь много раз ее рассказывали.

Мальчик (взяв волка) пытается рассказать и передать голос волка:

— Козлятки-ребятки, отойдите

Мама, перебивая:

— Нет, он грубее, говорил. Вот так...

Далее, мама «подключала» сына к рассказыванию сказки, но часто его перебивала, подчеркивая, что надо не так, можно лучше, и не замечала отсутствия у ребенка интереса к такой деятельности.

**Тенденция к «активной взаимосвязанности».** Поведение взрослого характеризуется умением организовать совместную предметно-игровую деятельность, осуществляемую через частично-совместные и отдельные действия. Родителями предлагаются ситуативно-деловая или с элементами внеситуативно-познавательной формы общения, выбор игрушки соответствует уровню развития ребенка и интересен последнему. Матери используются всеми средствами общения, отмечается эмоциональность общения, сформированность потребности в нем, адекватная позиция по отношению к ребенку, уверенный стиль воспитания.

Малыши активно откликаются на предложение мамы поиграть, ожидают оценки своих действий с ее стороны, постоянно обращаясь к ней, часто заглядывая в глаза, эмоционально реагируя на потешки и стихи, рассказываемые взрослым. У детей сформирована потребность в общении, они используют все средства общения, озвучивают свои действия, задают вопросы взрослому, просят поиграть еще.

Проиллюстрируем сказанное на примере взаимодействия мамы и Алеши В.

— Алеша, во что мы будем играть?

— Давай в кубики.

— Хорошо, мы будем строить. Что же нам построить?

— Давай гараж.

— Отлично, построим гаражи для наших машин (мама предлагает ребенку выбрать из двух машин наиболее понравившуюся, другую берет себе). Машины у нас маленькие, поэтому и гаражи будут невысокие. Смотри, какие кубики привезла моя машина (два кубика и два «кирпичика»). Пусть и твоя скорее везет такие же и будем строить.

— Этот не такой, а-а, вот такие. Би-би (мальчик подбирает кубики и «везет» к маме).

— Молодец! Точно как у меня «кирпичики». А теперь смотри, какой гараж у меня получился из них (мама строит постройку из четырех деталей). Давай строй своей машинке такой же.

— Нет, этот не так... А как?... Ой, не получается (мальчик вопросительно смотрит на маму)...

— Какой же ты умник! Давай только я тебе не много помогу. Смотри, вот этот «кирпичик» надо поставить по-другому, боком (мама показывает на своей постройке). Попробуй... Отлично! Какие у нас гаражи замечательные получились, и машинам в них будет тепло и уютно...

— Би-би (Алеша повез машину).

Мама подхватила:

— Би-би-би — гудит машина, — не поеду без бензина... Ой, у нас ведь машины ехать не могут, их надо заправить, как папину машину... и т.д.

По окончании первичного психолого-педагогического обследования ребенка, наблюдения за игрой матери с ним и анкетирования специалист-дефектолог проводит беседу с родителями, выясняя, что вызвало их беспокойство и привело на консультацию; кто посоветовал; что ожидают родители от консультации — получить документальное подтверждение диагноза, определить уровень развития ребенка и соответствие его норме, подобрать тип дошкольного учреждения, получить рекомендации, чем и как нужно заниматься с малышом; любимые игрушки ребенка, чем ребенок любит заниматься, в какие игры играет, с кем; как пошел в ясли (для посещающих дошкольные учреждения), какие отношения с детьми в группе; во что любит играть во время прогулок, играет ли с другими детьми на улице, к кому тянется (к ровесникам, к бо-

лее младшим или старшим детям); что волнует в данный момент, каким видится будущее ребенка.

В ходе беседы определяется состояние родителей (растеряны или надеются на улучшение ситуации, жалуются и отрицают помощь, планируют дальнейшую жизнь, ищут способы решения возникших проблем); обращается внимание на характер вопросов и высказываний родителей. При проведении индивидуальных занятий дефектологу необходимо учитывать состояние родителей, поскольку специалист начинает работать сразу, не ожидая, пока родители смогут его «услышать» и понять.

О растерянности взрослых (как правило, это родители, для которых характерной в построении отношений со своим ребенком является тенденция к «предполагаемой взаимосвязанности») свидетельствуют вопросы, которые они задают: «Почему это произошло? Как сказать об этом родственникам? Мы же посещали многих докторов, и никто нам не сказал об этом» и т. д. На первых занятиях эти родители не способны воспринимать объяснения педагога, поэтому специалист работает самостоятельно с ребенком, а маму просит записывать, что происходит на занятии. Первоначально от родителей требуется лишь повторять дома задания, копировать действия дефектолога и их последовательность, иногда перенимая его поведение, интонацию и т. д. В начале последующих занятий специалист просит показать, как делали дома то или иное упражнение, что получилось и что не получилось. Поняв причину неудачи матери, изменяет характер задания или его вид.

Родителей, которые разочарованы в своем ребенке, которые отрицают его нарушения (для них характерна тенденция к речевой взаимосвязанности или взаимосвязанности по типу «молчаливого соприсутствия»), характеризуют высказывания типа: «Этого не может быть... Я не знаю, что с ним делать... Он не может этого...», «...У меня не хватает сил, терпения, знаний, он меня не слушается, с ним так тяжело, я так устаю. Сколько же это будет продолжаться?..» или, наоборот, «Он умеет все» и т. д. С такими родителями первые занятия строятся несколько иначе. Маме предлагает-

ся участвовать в отдельных эпизодах занятия с ребенком, проводимого дефектологом: например, в катании машины, мяча друг другу, в проведении подвижных игр типа «У медведя во бору», «Гуси и волк», «Воробы и кошка», «Солнышко и дождик», в прятки с колокольчиком и т. д. При этом активно участвуют все трое: дефектолог вместе с ребенком (как одно целое) и мама напротив (как партнер по игре). Через несколько занятий специалист предлагает поменяться местами (маме вместе с малышом). Теперь ребенок находится спиной к маме, которая, обхватывая малыша руками, держит его руки в своих и выполняет все необходимые движения вместе с ребенком как одно целое.

Для взрослых, учитывающих состояние ребенка и включающих его в собственный жизненный сценарий, планирующих, но еще не предполагающих каких-либо конкретных действий со своей стороны (тенденция к взаимосвязанности по типу «молчаливого соприсутствия»), характерны вопросы типа: «Где будет обучаться ребенок? Что потребуется от нас в связи с изменениями в жизни ребенка?» и т. д. Первые занятия с ними проводятся так же, как с родителями, о которых мы говорили ранее.

Близких взрослых, пытающихся найти *способы* решения проблем воспитания, продумать сценарий дальнейшей жизни ребенка (для них в построении отношений со своим ребенком характерна тенденция к взаимосвязанности по типу «влияния и взаимовлияния»), отличают вопросы типа: «Что необходимо делать в ближайшее время? Чем и как заниматься? Чем помочь ему? Что и как мы должны изменить в своей семейной жизни для того, чтобы помочь ребенку «войти в окружающее общество» и т. д. Они готовы услышать дефектолога, понять его объяснения и выполнять задания. Поэтому специалист активно вовлекает маму в проведение занятия, предлагая заканчивать начатое им упражнение. Далее, объясняя его цель, он предлагает маме самостоятельно выполнить задание. В случае неудачи специалист приходит на помощь, заканчивая упражнение с ребенком и объясняя причины неудачи.

Начиная коррекционно-педагогическую работу, специалист-дефектолог составляет индивидуальную

программу развития ребенка, которая состоит из двух частей: индивидуальная программа обучения ребенка и индивидуальная программа работы с близким ребенку взрослым.

Содержание индивидуальной программы работы с близким ребенку взрослым будет зависеть от тенденции поведения родителей при организации предметно-игровой деятельности ребенка. : Основная задача специалиста-дефектолога в работе с родителями, для которых характерна тенденция к «влиянию и взаимовлиянию» — это формирование потребности в общении с ребенком, т. е. научить взрослого чувствовать, как ребенок относится к нему. Уровень заданий, предъявляемых этими родителями ребенку, не соответствует его возможностям, он не справляется с ними, отказывается от их выполнения, отвлекается, что вызывает недовольство взрослого. Ребенок привыкает к отрицательному результату и не ждет оценки своих действий, так как она чаще всего отрицательная либо отсутствует вообще. Родители, в свою очередь, видят в ребенке лишь объект воздействия, но не партнера, поэтому их не интересует его отношение к тому, что предлагается («он должен уметь это делать, хочет или нет»). При снижении требований, соответствии их уровню развития ребенка, формировании его мотивационно-потребностной сферы и, как результат, ожидании объективной оценки своих действий и себя в целом родители изменяют собственное отношение к нему и его действиям.

Кроме того, специалист обучает родителей приемам, формирующим потребность ребенка в оценке действий со стороны близкого взрослого. Первоначально за любое выполненное задание взрослый обязательно эмоционально хвалит малыша, глядя его по голове, обнимая за плечи, глядя в глаза, улыбаясь («Какой ты умник, сам смог справиться с таким сложным заданием» и т. д.), радуется, иногда «недоумевает» («У кого же это все получилось так красиво и правильно? Неужели это ты смог сам все сделать? Молодец!» и т. д.). Далее специалист-дефектолог хвалит малыша только за правильно выполненное задание, если оно не выполнено, он говорит: «Подожди, я тебе чуть-чуть помогу, и у тебя все получится». Еще позже он как бы «задерживает» на 10—15 секунд

свою оценку, заставляя ребенка тем самым поднять глаза на взрослого, как бы говоря: «Чего же ты молчишь я ведь уже сделал?» С этого момента педагог (затем и мама) уже может давать как положительную, так и отрицательную оценку выполняемому заданию (вначале при неправильном выполнении задания взрослый лишь молча качает головой, предлагая помощь, а далее словесно оценивает отрицательный результат: «По-моему, немного не так. Что-то не получилось у тебя. Что же тут не так?» и т. д.). После исправления обязательно должна быть положительная оценка: «Молодец, ты действительно постарался, и у тебя все получилось» и т. д.

Содержание работы педагога-дефектолога, работающего с родителями, для которых характерна тенденция к «молчаливому соприсутствию», так же как и с предыдущей группой, включает формирование чувствительности к отношению ребенка. Кроме того, педагог формирует адекватную позицию по отношению к ребенку; умение решать познавательные задачи в ходе игрового взаимодействия; эмоциональность взаимодействия; уверенный стиль воспитания.

Анализ данных анкетирования, а также целенаправленного наблюдения специалиста за игрой близкого взрослого с ребенком раннего возраста с нарушениями психофизического развития показывает, что часто родители не умеют определять истинный уровень развития своих детей, выбирают игрушки без учета интереса ребенка, предлагают не соответствующую уровню развития малыша форму общения (ситуативно-личностную, внеситуативно-познавательную) и т. д.

Как правило, близкие взрослые, сравнивая своего ребенка с другими детьми, видят только то, что он не может сделать или чем отличается от них в худшую сторону, стараясь всеми силами добиться того, что, по их мнению, должен уметь делать ребенок. Они не могут объективно оценить реальные возможности своего ребенка, все время подчеркивают его недостатки: «Он не может прыгать, он не различает цвета, форму, не хочет слушать сказки» и т. д.

А потому задача педагога-дефектолога — научить таких родителей определять актуальную зону развития ребенка, т. е. то, что он умеет делать. Во время занятий

с ребенком педагог акцентирует внимание взрослых на возможностях малыша, на том, что он умеет хорошо делать, иногда даже авансирует ребенка: «Какой ты молодец! Ты умеешь так хороню строить, ты так внимательно смотришь на меня, ты такой любопытный. Посмотрите (обращаясь к маме), как он выбирает кубики из всего конструктора, это ведь очень непросто...» и т. д. Внимание мамы обращается на любые, даже незначительные достижения ребенка. Говоря с родителями, дефектолог рассказывает о том, чему сможет научиться ребенок и над чем предстоит работать, но **никогда о том, чего не может делать ребенок.**

Перед педагогом-дефектологом стоит задача научить маму наблюдать, замечать появление нового в развитии ребенка в процессе каждодневного общения, делать выводы.

Этим умением можно овладеть, если научиться наблюдать за ребенком в процессе предметно-игровой деятельности.

Очень часто взрослые говорят, что в развитии и поведении ребенка в течение длительного времени не происходит каких-либо заметных изменений. И только когда они какое-то время не видят детей, например уезжают отдыхать, по возвращении замечают что-то новое, чего достигли их дети, на что раньше они не обращали внимания. Однако не все мамы имеют такую возможность (оставить своего ребенка на время под присмотром других родственников). Но для всех без исключения мам продвижение ребенка в развитии является главным стимулом дальнейшей работы.

Работа по обучению родителей навыкам наблюдения за малышом проводится поэтапно: сформировать первоначальный навык наблюдения; научить взрослых делать выводы из наблюдений под руководством специалиста; научить взрослых самостоятельно делать выводы из наблюдаемых явлений.

**Первоначальные навыки наблюдения** формируются у родителей в процессе ведения дневниковых записей. Рассмотрим это на примере занятий с Таней П. После первых занятий мама Тани П. говорила, что в развитии девочки не происходит особых перемен (она

имела в виду речевое развитие ребенка). Педагог-дефектолог просил записывать все, что получается и не получается при организации предметно-игровой деятельности в семье. На следующем занятии он обязательно спрашивал об этом, а в ходе занятия указывал на приобретение девочкой новых эмоций, жестов, умений, не замеченных мамой. Так происходило в течение 5—6 недель. Однажды, не дожидаясь вопроса от дефектолога, мама сама стала рассказывать о том новом, что она заметила в поведении и развитии девочки и чему дочка научилась за последние несколько дней.

Это свидетельствовало о том, что мама приобрела первоначальный навык наблюдения, что явилось отправной точкой для дальнейшей работы с ней. Далее надо было научить ее не только замечать что-либо новое в развитии ребенка, но и понимать, что означает данное приобретение, т. е. формировать умение взрослых делать выводы из наблюдений (почему ребенок сделал так, а не иначе, о чем это свидетельствует и т.д.). На первых порах специалист объясняет причину появления нового умения и его значение для развития ребенка. Как только мама начнет сама задавать вопросы типа: «Почему он (она) так сделал(а)?» или «Что это значит?» и др. — дефектолог прекращает объяснения. Теперь его тактика — словесно предупреждать появление новых умений и навыков у ребенка. Например: «Если малыш будет брать ваши руки и тянуть их к игрушке, указывая пальцем, это значит, что он овладел новым способом усвоения общественного опыта, он понял, что с вами он может научиться играть с этой игрушкой по-новому. Ему понятна ваша роль (роль взрослого). Теперь в случаях затруднений он будет знать, что взрослый может помочь ему освоить новое действие новым способом, которым он сам еще не владеет». Когда же у ребенка действительно появится этот навык, мама, приходя на занятие, будет повторять то, что сказал раньше специалист, но теперь это уже будет ее вывод.

Как только родители поймут, что каждое новое приобретение ребенка имеет причину и объяснение, перед педагогом встает задача научить взрослых самостоятельно делать выводы из наблюдаемых явлений, связанных с развитием ребенка. Тогда мама на основе пси-



хологических и педагогических знаний сама сможет понять, что в данный момент происходит в развитии ее ребенка. Это очень важно, так как родители первыми смогут заметить как положительные, так и отрицательные изменения в поведении детей и в последнем случае изменить свое поведение или обратиться за помощью к специалисту. Кроме того, овладев навыком наблюдения за ребенком в процессе предметно-игровой деятельности, взрослые смогут в дальнейшем определять актуальный уровень развития ребенка. Поэтому специалист-дефектолог дает родителям специальную литературу, из которой они могут узнать о психическом развитии ребенка определенного возраста, имеющего то или иное нарушение, об особенностях его развития. Знакомясь с подобной литературой, мамы начинают лучше понимать своих детей и то, как они могут помочь им.

Затем мама учится, наблюдая за ребенком, решать познавательные задачи на основе интереса малыша. Например, работа ведется по формированию ориентировки на величину (большой — маленький). Педагог дает маме домашнее задание: выбирать вместе с ребенком из корзинки определенного размера шарики. На следующем занятии выясняется, что малыш не захотел этого делать. А задание оказалось невыполненным. Педагог-дефектолог попросил маму рассказать о том, что нравится ребенку, и, узнав о его любви к воде, предложил малышу вылавливать шарики из воды. Дома малыш с удовольствием «ловил» шарики. Таким образом, специалист учит родителей решать познавательные задачи, наблюдая за ребенком, опираясь на игровые приемы, учитывая возрастные и индивидуальные особенности малыша. Кроме того, взрослые начинают понимать, что необходимо искать причину неадекватного поведения ребенка.

В содержание работы педагога-дефектолога входит и обучение родителей приемам, способствующим установлению эмоционального контакта с ребенком, который вызывает у малыша интерес к действиям взрослого. К таким приемам мы относим: прием тактильного воздействия (поглаживания, поцелуи, обнимание, прижимание и т. д.); прием эмоционально-речевого воздействия (изменение интонации, высоты и модуляции го-

лоса, ласковый взгляд и разговор, использование потешек, песенок, стихов, подвижные игры с речевым сопровождением и т. д.); приемы, привлекающие внимание ребенка (волшебные мешочки, сюрпризы, различные механические игрушки, игрушки с музыкальным сопровождением, с различными звуковыми эффектами, например: пищущий почтовый ящик, кукарекающий (при нажатии) петух, кукла «би-ба-бо» и т. д.); приемы отсроченного речевого сопровождения. Например, при обучении рисованию дождика на стекле мама каждое движение пальца малыша сопровождала словом: «кап». Через три-четыре занятия мама начала озвучивать движения пальчика не сразу, а через 10—15 секунд, при этом она смотрела на ребенка. Он, привыкший к произносимым ею звукам, поворачивал голову к маме, удивляясь ее молчанию. У мамы «удивленное» личико вызывало улыбку. И взгляд ребенка встречался с веселым взглядом мамы. Так налаживался взаимный эмоциональный контакт; приемы поощрения (похвала, возможность поиграть с новой игрушкой после занятия или взять какую-либо игрушку домой, покататься на велосипеде, иногда угостить конфетой или печеньем и т. д.).

Для установления эмоционального контакта ребенка со взрослым можно использовать различные потешки (типа «Поехали-поехали...»), колыбельные песенки, стихи. Во время обучения игровым действиям педагог демонстрирует, как можно их включить в повседневную жизнь. Например, просыпаясь утром, мама говорит: «Светит солнышко с утра, нам с тобой вставать пора...», умываясь: «Водичка, водичка, умой Кате личико, чтобы глазки блестели, чтобы щечки алели...» и т. д. При этом родители начинают передавать голосовые интонации дефектолога. Маме также рекомендуется литература со стихами, потешками, песенками, прибаутками (например, *Ветрова В. В.* «Ладушки, ладушки...», 1995; *Катаева А. А., Стребелева Е. А.* «Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых детей», 1993; *Кильтис Н. Н.* «80 игр воспитателю детского сада», 1965; *Силберг Д.* «Занимательные игры с малышами», 1995; и т.д.). В дальнейшем родители самостоятельно подбирают, разучивают песенки и стихи, которым обучают малыша.

Формирование уверенного и спокойного стиля воспитания достигается путем повышения уровня родительской компетентности в вопросах воспитания детей.

**Содержание работы по повышению уровня компетентности родителей** в вопросах воспитания детей включает:

1. Знакомство с этапами и закономерностями психофизического развития здорового ребенка. В этих целях проводятся лекции и беседы, рекомендуется различная литература по данным вопросам (см. Приложение). Большое внимание специалисты уделяют объяснению роли и форм общения с ребенком на том или ином возрастном этапе, значению ситуативно-делового общения, приводящего к дальнейшему развитию и качественному преобразованию предметной и игровой деятельности детей (к переходу от отдельных действий к процессуальным играм), к возникновению и развитию речи. Родители знакомятся с такими понятиями, как «ведущая деятельность», «зоны актуального и ближайшего развития» и др.

2. Объяснение родителям значения режима дня и создания условий для организации деятельности ребенка в семье. Для каждого малыша совместно с родителями составляется режим дня, в котором отводится время сну, принятию пищи, занятиям, игре, прогулкам и т. д. Говорится о необходимости выработки единых требований к ребенку.

3. Обучение родителей приемам формирования навыков самообслуживания и опрятности в определенные возрастные периоды.

4. Знакомство родителей с различными видами игрушек и игр (музыкальные, механические, дидактические, народные и др.), их назначением, ролью в жизни ребенка, изготовление игрушек и игр, необходимых для работы с малышом, демонстрация одной и той же игрушки в разных целях (например, корзинки-вкладыши помогают научить ребенка различать цвет («Где такая же?»), размер («Дай самую большую, самую маленькую»), количество («Положи в ведерко много корзиночек, одну»), обучение пространственной ориентировке («Спрячь котика под корзинку, в корзинку»

и т.д.), действиям по подражанию, образцу («Построй такую же башенку») и т. д.). Объяснение родителям роли игры в развитии ребенка, знакомство с видами игр (дидактические, сюжетные, подвижные, настольные и т.д.) и этапами формирования игровой деятельности (отдельные игровые действия, цепочка игровых действий, сюжетная и сюжетно-ролевая игра).

Педагог-дефектолог, работающий с родителями, для которых характерна тенденция к речевой взаимосвязанности, помимо всего прочего должен научить взрослых создавать ситуацию совместной деятельности с ребенком. Только в совместной деятельности ребенок перенимает опыт, накопленный предыдущими поколениями, овладевает различными способами действия с предметами, что ведет, в свою очередь, к развитию у ребенка познавательного интереса к взрослому, к эмоциональному отношению к людям и предметам, к инициативному поведению, направленному на самовыражение и на получение оценки от окружающих людей, формированию основных предпосылок игры. На этой основе возникает и речевое взаимодействие ребенка со взрослым.

В совместной деятельности близкие взрослые первоначально организуют действия ребенка, а затем контролируют и оценивают формирование этих действий. Таким образом, работая над формированием этого навыка, специалист, во-первых, должен обучить родителей способам передачи общественного опыта, адекватным актуальному уровню развития малыша (совместным действиям, по жесту, по подражанию, по образцу или речевой инструкции), используя совместные и частично-совместные действия.

Родителям объясняется важность и значимость использования предметно-действенных средств при организации общения с ребенком. Необходимым условием является обязательное совместное обыгрывание постройки, рисунка, поделки и т. д. Обучение совместным действиям ведется следующим образом. Взрослый берет кисти малыша, сидящего в позе «ребенок спиной ко взрослому», в свои и все необходимые действия выполняет сам его руками. По мере освоения ребенком действия взрослый захватывает лучезапястный

сустав для направления основного движения детской руки и постепенно ослабляет давление на руку. В дальнейшем взрослый держит свою руку сверху навесу, не касаясь руки ребенка, как бы страхуя его. На первых занятиях эти приемы демонстрирует специалист, а затем просит маму сделать также. Если у мамы не получается, педагог становится сзади, берет ее и детские руки в свои и выполняет действие. Частично совместные действия (ребенок начинает — взрослый продолжает или наоборот) выполняются в позе «ребенок спиной к взрослому» и «ребенок напротив взрослого». В работе используются и видеоматериалы.

Задача педагога-дефектолога, работающего с родителями, для которых характерна тенденция к «предполагаемому взаимодействию», включает отработку навыка «подключения» к действиям своего ребенка. Вначале мы учим родителей замечать, а затем и повторять действия малыша и звуки, произносимые им, и развивать в нужном направлении: например, малыш, манипулируя пирамидкой, случайно протягивает руку с кольцом в сторону мамы, она подхватывает кольцо и говорит: «На, мама! Коля дал маме колечко. Будем вместе играть» и т. д.

**Подгрупповые занятия.** На завершающем этапе работы с родителями дефектолог проводит подгрупповые занятия: двое детей и две мамы. Подобные занятия возможны лишь после того, как удастся сформировать сотрудничество мамы со своим ребенком на индивидуальных занятиях. Родители, воспитывающие проблемных детей, часто испытывают затруднения во время прогулок. Конфликтные ситуации возникают как между детьми, так и между взрослыми. Бывает, что родители нормально развивающихся детей недовольны тем, что такой малыш играет рядом с их ребенком (недостаток информации о проблемных детях порождает у них страх). Родители малыша с нарушениями психофизического развития боятся конфликтной ситуации между их ребенком и другими детьми и не знают, как предупредить конфликт или выйти из него. Именно на подгрупповых занятиях специалист-дефектолог

обучает родителей умению налаживать контакт своего малыша с другим ребенком, детей друг с другом и взрослых между собой. В проведении подгрупповых занятий желательно активное участие психолога (возможно использование игротерапии и др.)- Формы организации занятий с детьми и их родителями могут быть различными. Необходимо только помнить, что родители являются самими заинтересованными участниками коррекционно-педагогического процесса, результат которого зависит от многих причин и не в последнюю очередь от того, насколько правильно построены отношения между специалистами и родителями. Надо доверять родителям, создавать условия для их активного участия в воспитании и обучении ребенка, прислушиваться к их мнению, но не идти у них на поводу и быть терпеливыми и корректными, уверенными и последовательными.

## Литература

Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / Под ред. С. Л. Новоселовой. — М.: Просвещение, 1985. — 144 с.

Екжанова Е. А. Использование тонкого пальцевого тренинга для коррекции и стимуляции психофизического развития детей раннего возраста / Проблемы младенчества: нейро-психолого-педагогическая оценка развития и ранняя коррекция отклонений. — М., 1999.

**Зворыгина Е. В.** Первые сюжетные игры малышей. — М.: Просвещение, 1988. — 94 с.

**Куприянова Н. Б.,** Федосеева Т. Н. Игры и занятия с детьми до 3 лет. — Л.: Медицина, 1974. — 222 с.

Лайзане С. Я. Физическая культура для малышей. — М.: Просвещение, 1987. — 156 с.

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.

Лиштван З. В. Игры и занятия со строительным материалом в детском саду. — М.: Просвещение, 1971. — 176 с.

**Михайленко Н. Я., Короткова Н. А.** Как играть с ребенком. — М.: Педагогика, 1990. — 156 с.

Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М. И. Лисиной. — М.: Педагогика, 1985. — 207 с.

Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллек-

та / Под ред. Л. П. Носковой. М.: Педагогика, 1984. — 142 с.

**Павлова Л. Н.** Знакомим малыша с окружающим миром. — М.: Просвещение, 1987. — 222 с.

**Пилюгина Э. Г.** Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста. — М.: Просвещение, 1983. — 96 с.

**Печникова Л. С.** Особенности взаимодействия матери с ребенком, больным ранним детским аутизмом (РДА) // Материалы международной научно-практической конференции памяти К. С. Лебединской: Тез. докл. — М., 1995. — С. 100 — 102.

**Разенкова Ю. А.** Организация индивидуальной работы с детьми первого года жизни с отставанием в развитии в условиях дома ребенка // Дефектология. — 1999. — № 6.

**Смирнова Е. О., Рошка Г. Н.** Роль общения со взрослым в развитии предметно-манипулятивной деятельности ребенка на первом году жизни // Вопросы психологии. — 1987. — № 3. — С. 57 — 63.

**Солнцева Л. И., Хорош С. М.** Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста. — М.: Обво слепых, 1983.

**Сливаковская А. С.** Нарушения игровой деятельности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.

**Стребелева Е. А.** Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2—3 лет): Ранняя диагностика умственного развития. — М.: Компания «Петит», 1994.

**Стребелева Е. А., Браткова М. В.** Варианты индивидуальной программы воспитания и коррекционно-развивающего обучения ребенка раннего возраста с психофизическими нарушениями // Дефектология. — 2000. — №5; 2001. — №1.

**Школьникова Н. Н.** Развивающее взаимодействие с детьми раннего возраста // Дефектология. — 1991. — № 4. — С. 64 — 68.



## Приложение 1

### Примерная модель организации помощи детям с органическим поражением ЦНС в группах кратковременного пребывания

**Наполняемость группы** — 10 детей с нарушениями интеллекта (умственно отсталых), из них 2 ребенка с глубокой умственной отсталостью.

**Нагрузка учителя-дефектолога (20 часов)** распределяется следующим образом:

- 4 часа в неделю на занятия с двумя глубоко умственно отсталыми детьми раннего возраста, которые посещают группу 2 раза в неделю;
- 12 часов в неделю на занятия с четырьмя детьми, которые посещают группу 3 раза в неделю;
- 4 часа в неделю на занятия с четырьмя детьми, которые посещают группу 1 раз в неделю.

## Приложение 2

### Результаты первичного комплексного психолого-педагогического обследования детей третьего года жизни

*ДАША К. (возраст 2 года 2 месяца, диагноз — органическое поражение ЦНС).*

**Социальное развитие.** Общение с новым взрослым устанавливается в процессе предметно-игровых действий. Интерес к взаимодействию со сверстниками отсутствует. Навыки самообслуживания не сформированы: не умеет самостоятельно принимать пищу, пользоваться туалетом, мыть руки; раздевается и одевается только с помощью взрослого. Девочка крайне напряжена в новой обстановке, не уверена в действиях.

**В физическом развитии** резко отстает от сверстников. Ходит самостоятельно, но походка неуверенная,

отмечается несформированность движений (как крупных, так и движений пальцев обеих рук), не умеет подражать действиям взрослого.

**Предметно-игровые действия** не сформированы: отмечаются лишь некоторые манипуляции, процессуальные действия с игрушками.

**Познавательное развитие.** Сенсорное развитие — может вложить только две геометрические фигуры в соответствующие плоскости. Пирамидку складывает без учета размера колец. Разрезную картинку из двух частей сложить не может даже после обучения. Группировать предметы ни по величине, ни по форме не может.

Интерес к действиям с игрушками проявляет: может удержать шарик за ниточку, постучать палочкой по барабану, использовать стул при доставании высоко лежащей игрушки. По подражанию может катать коляску за ручку, вылавливать сачком рыбок из бассейна.

**Развитие речи.** Понимание обращенной речи резко ограничено. Показывает, где мама, ручки, глазки. В речевой контакт вступает с трудом. При общении отраженно воспроизводит отдельные звуки, лепетные слова («а-а-а», «па-па-па», «ма-ма-ма»).

**РЕКОМЕНДОВАНО:** систематические занятия с дефектологом по развитию предметной деятельности, основных движений, умению подражать крупным и мелким движениям взрослого, развитию мелкой моторики. Крайне важно формировать навыки самообслуживания, развивать самостоятельность, уверенность, познавательную активность. Необходимо также развивать восприятие, память, мышление, речь в процессе решения практических задач — на занятиях по ознакомлению с окружающим, конструированию, изобразительной деятельности и т. д.

Пример индивидуальной программы развития ребенка раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы

*ДАША К. (возраст 2 года 2 месяца, диагноз — органическое поражение ЦНС).*

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С РЕБЕНКОМ

Условия для проведения занятий с ребенком в семье:

- занятия проводятся регулярно 2 раза в день по 20—25 мин;
- в семье для занятий должна быть создана предметно-развивающая среда (определенное место для занятий — коврик, столик, стульчик; игрушки для развития предметно-манипулятивных действий; музыкальные игрушки, сюжетные, дидактические для развития соотносящих действий, сыпучий материал, чашка, ложка, прозрачный сосуд);
- взрослые общаются с Дашей глядя ей в глаза, привлекая внимание Даши к лицу взрослого и к предмету, используя руку ребенка;
- на занятиях разные виды деятельности с ребенком плавно сменяют друг друга;
- в процессе занятий каждое действие ребенка повторяется несколько раз и закрепляется в разных игровых ситуациях. При этом каждое действие ребенка называется взрослым (словом или лепетным словом);
- каждое действие доводится до конца, дается оценка действиям ребенка (так, не так, молодец, похлопаем, ура, получилось).

**Создать условия для укрепления здоровья.** Продолжать поддерживать и четко выполнять режим дня.

**Социальное развитие.** Вызывать эмоциональную реакцию Даши на ласковое обращение к ней знакомого взрослого. Установление эмоциональных контактов,

«заражение эмоцией» и поддержание положительных эмоциональных связей (упражнения и игры: «Посмотри мне в глазки», «Поморгаем глазками», игра «Куку», «Поймай меня», «Догони!», «Прятки», игра «Подуй, ветерок»).

Формировать положительный эмоциональный отклик на появление близких взрослых (матери, бабушки, дедушки, педагога). Игры: «Дай ручку», «Спрячем глазки», «Подуй на шарик», «Песенка-болтушка», «Ласочка-ласочка» (поглаживание ручек), «Тритатушки — три-та-та» (ритмичные телесные потряхивания), «Дуй, дуй, ветерок», «Качели» (совместные покачивания ручками из стороны в сторону в сопровождении слов «кач-кач»), «Часики» (совместные покачивания вперед-назад в сопровождении слов «тик-так» со сменной двух ритмов); игры-подражания: «Хлоп-хлоп, ты ладошечка», «Ручками похлопаем, ножками потопаем» и др.

Обучать пониманию и воспроизведению указательного жеста рукой и указательным пальцем.

Формировать первоначальные представления ребенка о себе: учить реагировать и откликаться на свое имя и называть себя по имени («Покажи, где глазки, ушки, ротик, носик, ручки, пальчик, ножки»). Игры на восприятие себя в зеркале: «Посмотри — угадай», «Посмотри — назови». Игры на узнавание себя: «Кто там?», «Улыбнись, поклонись», «Помаши ручками», «Привет!», «До свидания», «Найди себя на фотографии». Завести альбом «Наша Даша».

#### **Физическое развитие.**

- учить Дашу подражать движениям и действиям взрослого: ходить по прямой дорожке за коляской, мячом;
- учить ударять по мячу ногой из положения стоя;
- учить подниматься по лестнице и спускаться с нее, попеременно поднимая ноги;
- учить бросать мячи в цель (в корзину). При затруднениях используются совместные действия взрослого с ребенком.

*Подвижные игры* выполняются по подражанию действиям взрослого: «Лошадки», «Котята», «Зайчики

прыгают», «Догони мяч», «Птички полетели», «Проползи через палатку», «Пройдем по камушкам», «Спустишься с горки».

**Познавательное развитие.**

Сенсорное воспитание: развивать ориентировку на свойства и качества предметов.

*Развивать ориентировку на форму:*

- учить различать кубик от шарика: шарики собирать на поднос, а кубики складывать в коробку; закрывать коробочки разной формы соответствующими к ним крышками (игра «Спрячь игрушки»);

*Развивать ориентировку на величину (выбор из двух):*

- учить накрывать коробки крышками разных размеров: «Спрячь шарики»; складывать матрешки, кубики-вкладыши, пользуясь методом проб.

**Ознакомление с окружающим.** Учить Дашу обращать внимание на предметы и явления окружающей действительности: в доме обращать внимание, где стоят предметы, например телевизор: «Вот телевизор включили, а теперь — выключили». Обращать внимание на лампу: «Вот включили, огонек горит. А теперь выключили, нет огонька — темно». «Вода в кране, включили — вода льется, выключили — воды нет. Дверь открыта — можно войти, дверь закрыта — нельзя войти». Выбирать определенные игрушки по показу («Выберем все колечки», «Расставим матрешек», «Соберем мячики в корзину»). Выделять из нескольких предметов одежду, посуду («Покажи, где твоя тарелка, ложка. Покажи, где твоя куртка»).

На прогулке учить ходить за коляской; катать мяч и ходить за ним. Обращать внимание на явления природы: солнышко светит — тепло; дождик идет — вокруг мокро; ветер дует — холодно; на животных — птицы, собаки, кошки.

**Развитие речи и навыков общения.** Продолжать формировать эмоциональное общение с близкими взрослыми, формировать активный эмоциональный отклик на происходящее: проводить игры «Ку-ку»,

«Кто там за дверью? Там папа! Кто под платочком? Там тетя!»

- Учить выполнять определенные действия: например, «ручки хлопают, ножки топают», игра «В ямку бух», «Сорока» и т. д.
- учить подражать движениям губ — «пи-пи-пи», «му-му», «ам-ам, «ду-ду», улыбаться — делать трубочку (повторить за взрослым); «спрятать язычок — нет язычка, высунуть язычок — вот он», щелкать язычком; учить звукоподражанию и словам (при этом ребенок держит игрушку);
- учить понимать и произносить слова: стой, иди, не падай, пить, пока, туда, вот, там; так, идем, хочу, нет, вода; каша; Ляля.

#### Формирование предметно-игровых действий.

- учить выполнять предметно-игровые действия с игрушками: «Кати-лови», «Покачаем куклу», «Уложи спать мишку», «Зайнька, баиньки», «Машина поехала», «Машина би-би», «Ах, какой хороший» (обыгрывание мягкой игрушки), «Успокой лялю», «Споём деткам песенку», «Колыбельная для Ванечки», «Я люблю свою лошадку», «Баю-бай, засыпай»;
- на занятиях целесообразно выполнять два вида действий: предметно-практические действия с предметами и предметные действия, выполняемые ребенком по речевой инструкции;
- учить удерживать предмет в руках более продолжительное время (до 5 мин);
- выполнясь 2—3 элементарных действия с игрушками по речевой инструкции «возьми, дай, держи, кати, лови, брось, принеси».

#### *Элементарные предметно-игровые манипуляции и действия с игрушками.*

Задания: «Разбери пирамидку», «Собери матрешку», «Сложи кубики», «Построй башню», «Прокати шарик», «Надень колечко», «Налей водички», «Пусти рыбку в аквариум», «Опусти игрушки в сосуд». «Построй дорожку» (выкладывание из крупной мозаики одного цвета), «Волшебные кирпичики» (выкладывание дорожки из кирпичей), «Закрой коробочку»»

«Накрой кастрюлю крышкой», «Поставь грибочки на место», «Собери грибы», «Посади елочки».

Формирование интереса к продуктивным видам деятельности.

*Лепка* — лепить прямыми движениями («Баранки»), учить соединять части предмета, прижимая их друг другу.

*Рисование* — развивать интерес к рисованию. Рисовать фломастерами, красками (приемы наращивания от центра, примакивания, легкого прикосновения кончиком кисти). Выполнять задания совместно со взрослым — дорисовывать веревочку к шарик, иголки для ежика, веточки для вишенки, палочку для лопатки и т. д. Учить рисовать клубок.

*Конструирование* — взрослый строит из разного материала (кирпичиков, палочек, кубиков) лесенку и обыгрывает ее. Затем предлагает ребенку действовать по подражанию.

### ПЛАН РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ

1. Индивидуальная беседа с мамой о необходимости включения родителей в коррекционно-воспитательный процесс; просмотр видеозаписей занятий педагога-дефектолога с ребенком; беседа педагога-дефектолога о значимости целенаправленных занятий для психофизического развития ребенка (указывается время и дата).

2. Наблюдение матери за проведением индивидуального занятия педагога-дефектолога с Дашей; анализ содержания занятия (какие игры использовались, их цель, задачи, что удалось добиться, а какие задания надо повторить дома), анализ педагогических приемов работы с ребенком.

3. Посещение родителями лекций на темы:

- «Значение режима дня в жизни ребенка». В ходе лекций педагог раскрывает следующие вопросы: как лучше организовать режим прогулки, занятий и отдыха малыша в семье, как развивать самостоятельные действия ребенка в процессе выполнения режимных моментов (указывается время и дата проведения);

- «Роль предметно-развивающей среды в развитии ребенка раннего возраста». В лекции будут освещены следующие вопросы: что такое предметно-развивающая среда; значение игрушки для общения ребенка со взрослым; как организовать предметно-развивающую среду в семье; просмотр видеозаписей о предметно-развивающей среде для детей раннего возраста; демонстрация развивающих игрушек (указывается время и дата проведения).
- «Значение общения в жизни и развитии ребенка раннего возраста». В ходе лекции раскрываются следующие вопросы: виды общения, их роль в психическом развитии ребенка, когда и как организовать общение взрослого с ребенком в условиях семьи, как организовать общение взрослого с ребенком на прогулке, нужно ли ребенку общение с другими детьми. Лекция сопровождается просмотром видеозаписей.

## Приложение 4

### Примерные конспекты музыкальных занятий

#### ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ

##### **Занятие 1. «Как у наших, у ворот...»**

Взрослый весело поет русскую народную песню «Как у наших, у ворот...» и, придерживая малыша сзади или держа за руку, помогает ему приближаться и удаляться от другого взрослого, стараясь вызвать радостные эмоции.

##### **«Погремушечка, греми...»**

Взрослый гремит «букетом» из ярких погремушек и напевает на мелодию русской народной песни «Как под горкой» следующие слова:

Погремушечка, греми,  
 Наших деток весели!  
 Громко, громко греми,  
 Наших деток весели!

В паузах рассыпает их, вызывая у ребенка желание взять игрушку. Помогает малышу действовать погремушкой под веселую песню.



### **«Хлоп, хлопок по ладошечке»**

Мальш с помощью воспитателя протягивает руки ладонями вверх к музыкальному педагогу. Педагог легко похлопывает по ладошкам малыша, напевая на мелодию русской народной песни «И кумушка, и голубушка» следующие слова:

Хлоп, хлопок, хлопок, хлопок по ладошечке, Хлоп  
да хлопок, хлопок да хлопок, моя крошечка!

Далее мальш с помощью воспитателя может похлопывать по ладоням музыкального педагога.

### **Занятие 2. «Аи, да мячик...»**

Мальш находится в удобной позе на полу. Взрослый подбрасывает вверх яркий небольшой мячик или ударяет им об пол и поет на мелодию русской народной песни «Ах вы, сени...» следующие слова:

Аи да мячик, аи да мячик!  
Как легко, легко он скачет —  
Прыг, скок, прыг, скок,  
Покатился в уголок!

*(Слова Н. Френкель)*

Потом бросает мячик на пол, стимулируя малыша к активным действиям. Если ребенок не делает движения в сторону игрушки, взрослый берет мячик и катит его к малышу, восклицая: «Аи, какой мячик, покатился к Саше! Саша, бери мячик!» Дает ребенку возможность поддержать мячик, обследовать его, повторяет игру столько, сколько сохраняется к ней интерес малыша.

#### **• «Веселая дудочка»**

Взрослый исполняет на блок-флейте, одновременно приплясывая на месте, веселую русскую народную мелодию «Ах ты, береза!», затем отходит от малыша и кладет флейту на пол так, чтобы ребенок видел ее, тем самым стимулируя его активность. Если малыш не проявляет интереса, взрослый зовет его, предлагает жестом взять дудочку, играет еще раз. Как только ребенок достиг заветной цели, педагог дает ему возможность обследовать игрушку, учит извлекать звук. Игра продолжается до тех пор, пока у ребенка сохраняется интерес.

### **«На качели сели»**

Музыкальный педагог и ребенок садятся удобно на пол напротив друг друга и держатся за вытянутые руки. Музыкальный педагог раскачивается всем корпусом вперед-назад, увлекая за собой малыша, и поет песню:

Ой-да, ой-да, на качели сели. Ой-  
да, ой-да, песенку запели. А  
потом еще раз Быстро  
раскачались. Все у нас, все у нас  
Весело смеялись.

*(Слова Э. Макшапцввой, музыка А. Филиппенко)*

Ребенку может понадобится помощь воспитателя, который садится сзади малыша и управляет его движениями.

### **Занятие 3. «Зайка к детке подбежал...»**

У педагога в руках плюшевый зайка на резинке. Взрослый поет песню:

Зайка-зайка, маленький зайка!  
Длинные ушки, быстрые ножки...

*(Слова Т. Бабаджан, музыка русская народная)*

Зайка скачет под песенку. Как только песенка закончилась, педагог отбрасывает зайку в сторону со словами: «Бах! Упал!», тем самым стимулируя малыша к движениям и звукоподражанию. Затем зайка опять скачет и прячется под перевернутую корзинку. Педагог разводит руки со словами: «Где зайка?» — постукивает по корзинке, говоря: «Там зайка!», стимулируя ребенка к активным действиям. Если малыш испытывает затруднение, взрослый помогает ему: поднимает корзинку вместе с ребенком или сам и показывает зайку ребенку.

### **«Веселая пляска»**

Малыш по подражанию взрослому или вместе с ним выполняет пружинные движения ногами, переступает ногами или топает одной ногой под веселую плясовую народную музыку, которая звучит в аудиозаписи в исполнении оркестра народных инструментов.

#### **«Маленькие ладошки»**

Взрослый поет песню и хлопает в ладоши, привлекая внимание ребенка:

Ладушки, ладушки,  
Маленькие ладушки.  
Рученьки-крошки  
Хлопают в ладошки.  
Вот они, ручки!

*(Слова Т. Мираджи, музыка З. Левиной)*

Эмоционально произносятся последние слова, протягивает руки вперед, ладонями вверх, стараясь коснуться рук ребенка. Затем прячет руки за спину, говоря: «Нет ручек! Спрятались! Где они?» — и снова протягивает руки к малышу, стимулируя его к подражанию: «А-а! Вот они, ручки!» Если малыш не повторяет действия самостоятельно, взрослый помогает ему.

#### **Занятие 4. «Зайка и мишка»**

Музыкальный педагог знакомит малыша с фортепиано. С помощью взрослого ребенок исследует клавиатуру (перебирает клавиши высоких и низких регистров). Педагог играет две короткие пьесы контрастного характера, в разных регистрах. Эмоционально восклицает в паузах: «Ах, какая музыка!» (В игре используется пьеса М. Раухвергера «Мишка ходит в гости» и русская народная мелодия «Зайка» в обработке Н. Римского-Корсакова.)

#### **«Маленькая птичка»**

Взрослый показывает малышу птичку на резинке и говорит: «А-а-а-а, птичка! Птичка песенку поет!» В другой руке у взрослого свистулька, которая издает звук, напоминающий птичий щебет. Показывая птичку, взрослый одновременно свистит. Затем взрослый поет песню «Птичка» (слова А. Барто, музыка М. Раухвергера), выполняя действия по тексту: сажает птичку на головку к малышу, на ладошку, на стул и т. д. По окончании пения прячет птичку за спину, восклицая: «Аи!» — делает паузу и опять произносит: «Аи!», стимулируя малыша к звукоподражанию. Показ птички и игра с ней продолжаются до тех пор, пока сохраняется интерес ребенка.

### **«Прилетели гули»**

Взрослый напевает на мелодию украинской народной песни «Ой, за гаем, гаем» следующие слова:

Аи, люли, люди!

Прилетели гули.

(помахивает кистями слегка вытянутых вперед рук)

Прилетели, прилетели, На головку сели!

(кладет руки на голову).

По окончании пения быстро машет руками перед собой, произнося: «Кш-шш, кш-шш!» — и говорит малышу, разводя руки в стороны: «Прогнали гулей, нет гулей!» Упражнение повторяется 3—4 раза, музыкальный педагог стимулирует малыша к подражанию. Если ребенок затрудняется выполнить действие сам, педагог помогает ему.

## **МУЗЫКАЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ МАЛЫМИ ПОДГРУППАМИ**

### **Занятие 1. «А я по лугу»**

Взрослый приглашает наиболее активного малыша поплясать. Держась за руки, под пение русской народной песни «А я по лугу» они спокойно передвигаются по комнате, другой ребенок в это время наблюдает за тем, что они делают. Потом взрослый пляшет с другим малышом. Пляска продолжается до тех пор, пока детям доставляет удовольствие. Пляску можно разнообразить, чередуя пение с игрой на фортепиано. Если малыши не испытывают напряжения при прикосновении друг к другу, можно плясать втроем.

### **«Звонкий бубен»**

Музыкальный педагог показывает детям бубен, ударяет в него, напевая веселую мелодию (русская народная песня «Посею лебеду на берегу»), и приплясывает на месте. Прекращая петь, останавливается, прячет бубен за спину, говоря: «Аи! Где музыка, нет музыки?» Затем взрослый поднимает бубен вверх, звенит им, говоря: «Вот музыка!» — и снова играет. Далее музыкальный педагог передает бубен воспитателю, который выполняет упражнение под фортепианное сопровождение.

Далее музыкальный педагог высыпает на середину зала из корзины или красивой коробки маленькие одинаковые бубны (бубнов столько, сколько детей). Дети берут бубны сами или с помощью взрослых и, подражая воспитателю, хлопают по ним ладошкой. Необходимо следить, чтобы дети хлопали по бубну, когда звучит музыка, и прекращали действие с прекращением музыки. Воспитатель помогает малышам правильно держать бубен и действовать с ним. Упражнение повторяется 2—3 раза. Каждый раз перед повторением упражнения взрослый собирает бубны в корзинку (коробку) и высыпает их уже в другом месте.

К концу занятия педагог повторяет с малышами пляску «А я по лугу».

### **Занятие 2. «Кадриль»**

Взрослые слегка придерживают малышей сзади или за руку и помогают им плясать под веселую музыку «Калина», которая звучит в аудиозаписи в исполнении оркестра русских народных инструментов, ритмично приближают и удаляют их друг от друга. Приближая детей, дают им возможность коснуться друг друга. Остальные малыши наблюдают за действиями сверстников.

#### **«Кукла спит и пляшет»**

Музыкальный педагог покачивая куклу, напевает колыбельную:

Баю, баю, баю, Куколку  
качаю. Куколка устала,  
Целый день играла.

*(Слова М. Чарной, музыка М. Красева)*

Делая паузу, говорит: «Ляля спит, бай-бай. Покачаю лялю», — снова исполняет колыбельную, баюкая куклу. Затем говорит: «А-а-а-а, ляля проснулась, пляшет!» — напевает веселую плясовую песню «Барыня», совершая плясовые действия с куклой:

Аи да ты, аи да я, Аи да  
барыня моя! Барыня,  
барыня, Попляши,  
сударыня!

Далее педагог предлагает одному из малышей достать из коробочки одинаковых маленьких кукол и раздать сверстникам, помогает ему при необходимости. Дети баюкают кукол, подпевают, совершают с ними плясовые движения, подражая педагогу. Воспитатель помогает тем малышам, которые испытывают затруднения, следит, чтобы все дети держали кукол правильно (не вверх ногами) и выполняли действия, соответствующие характеру музыки. После игры малыши складывают игрушки в коробку. Музыкальный педагог сопровождает свое пение игрой на фортепиано.

#### **«Веселые ребята»**

Малыши с воспитателем стайкой шагают по комнате под пение взрослых:

Мы — веселые ребята, Наша  
песенка крылата. Всем  
друзьям она слышна, Далеко  
летит она!

*(Музыка М. Раухвергера, слова О. Высотской)*

Если есть необходимость, они могут шагать, держась за руку взрослого. Шаг взрослого должен соответствовать шагу ребенка. Нужно приучать детей к тому, что начинать и заканчивать движение можно только с началом и окончанием музыки.

#### **«Танец феи Драже» из балета «Щелкунчик» П. Чайковского**

Перед слушанием необходимо собрать внимание детей. Исполняется фрагмент. После паузы, когда педагог говорит детям: «Нет музыки!» — фрагмент исполняется еще раз. Слушание продолжается с перерывами до тех пор, пока у детей сохраняется интерес (приблизительно 2—3 мин).

#### **Занятие 3. «Птичка»**

Музыкальный педагог показывает малышам птичку, дает ее погладить, сыплет зернышки, кормит птичку. Малыши подражают действиям взрослого. Затем педагог выразительно исполняет песню:

Маленькая птичка Прилетела к  
нам, к нам, к нам. Маленькой  
птичке зернышек я дам, дам,  
дам.

Маленькая птичка  
Зернышки клюет, клюет,  
Маленькая птичка  
Песенку поет, поет.

*(Слова Н. Найденовой, музыка Т. Попатенко)*

При повторном исполнении, педагог стимулирует малышей к подпеванию последних слов во фразе.

#### **«Барабан» («Марш» Р. Шумана)**

Музыкальный педагог показывает детям барабан, палочки, знакомит детей со звучанием ударного инструмента. Дети получают по одной палочке и стучат по барабану без музыкального сопровождения, приговаривая: «Та-та-та, та-та-та!» Затем педагог начинает им аккомпанировать, исполняя марш. Нужно учить малышей барабанить только тогда, когда звучит музыка, а когда нет музыки — прятать палочки за спину. Далее малыши учатся шагать под музыку с воспитателем, который одновременно бьет в барабан.

#### **«Добрый жук»**

Пляска исполняется тройками. Воспитатель и двое малышей держатся за руки, образуя маленький кружок, и под музыку выполняют движения:

Встаньте, дети, встаньте в круг,  
Встаньте в круг, встаньте в круг!  
Жил на свете добрый жук, старый верный друг!  
(Пружинят ногами).

Никогда он не ворчал, не кричал, не пищал,  
Громко крыльями трещал, строго ссоры запрещал.  
(Топают одной ногой). Встаньте,

дети, встаньте в круг, Встаньте в круг, встаньте в круг!  
Ты мой друг и я твой друг, старый верный друг!

(Пружинят ногами).

*(Музыка А. Спадавеккиа, слова Е. Шварца)*

#### **«Танец Анитры» из сюиты «Пер Гюнт» Э. Грига**

Малыши и взрослые непринужденно располагаются на полу. Музыкальный педагог говорит, что сейчас будет звучать красивая музыка. Включается аудиозапись. Взрослые экспрессивно-мимическими средствами выражают свое отношение к музыке, заражая малышей своими эмоциями. Слушание продолжается до тех пор, пока у малышей сохраняется внимание.

#### **Занятие 4. «Колечки»**

Музыкальный педагог крутит цветные колечки-серсо, нанизанные на палочку, и поет на мелодию русской народной песни «Как у наших, у ворот...» следующие слова:

Ты, колечко, покружись,  
Нашим детка покажись.  
Вот так и вот так,  
Не поймать тебя никак!

С окончанием пения разбрасывает колечки. Малыши собирают колечки и нанизывают их на палочку. Игра продолжается под музыкальное сопровождение до тех пор, пока у малышей сохраняется к ней интерес. Необходимо следить за тем, чтобы малыши не отнимали друг у друга колечки, делились ими, нанизывали их по очереди, не толкались, уступали сверстнику.

*«Ходим — бегаем» (Слова Н. Френкель, музыка Е. Тиличевой)*

На фланелеграфе выкладывается теремок. Педагог предлагает детям узнать, кто в нем живет. Дети и взрослые стучат кулаком по стене или полу, приговаривая: «Тук, тук, тук!» На фланелеграфе появляется медведь. Педагог говорит, что медведь большой, и шагает большими шагами, отстукивая при этом ритм в бубен ровными четвертями в среднем темпе. Затем педагог предлагает всем детям по очереди показать, как шагает медведь (постучать по бубну, приговаривая: топ, топ, топ). Далее все опять стучатся «в теремок», желая узнать, кто же еще там живет. А в теремке еще живет мышка, она маленькая, быстро бегаёт. Дети, подражая педагогу, воспроизводят ритм, но теперь ровными шестнадцатыми. По окончании игры педагог предлагает всем шагать и бегать под музыку. Воспитатель отстукивает ритм в бубен, выполняя роль ведущего, дети шагают и бегают, соблюдая направление движения. Необходимо стремиться к тому, чтобы дети двигались в соответствии с характером музыки и заканчивали движение с окончанием музыки, не наталкивались друг на друга.

**«Спи, мой мишка»**

Музыкальный педагог показывает детям большого плюшевого мишку и говорит, что его нужно уложить



спать, потому что он очень много играл и устал. Педагог исполняет песню, а воспитатель, сидя напротив детей, поет, покачивая мишку:

Спать не хочет бурый мишка,  
Уж такой он шалунишка.  
Я топтыжку покачаю,  
Баю, баю, баю, баю.  
Ты ложись-ка на кроватку,  
Спи, мишутка, сладко, сладко.  
Я ведь тоже засыпаю,  
Баю, баю, баю, баю.

*(Слова Ю. Островского, музыка Е. Тиличевой)*

При повторном исполнении все дети одновременно покачивают мишку, подпевая припев. (Мальши сидят на полу, медведь лежит поперек ног на коленях.) Воспитатель по необходимости помогает качать медведя, располагаясь сзади малышей.

#### **«Шутка» И. С. Баха**

Педагог знакомит малышей с произведением в аудиозаписи, делает паузы, для того чтобы собрать внимание детей. При повторном слушании взрослый выполняет действия с лентой, которая прикреплена к деревянной палочке («рисует» круги, змейки и т. д.). Далее все малыши получают ленточки, которые крепятся к пластмассовому или деревянному штормному кольцу. Подражая взрослым, дети играют с ленточкой: стоя на месте, на бегу, сидя.

#### **Занятие 5. «Камаринская» П. Чайковского**

Педагог говорит детям, что сейчас будет звучать веселая музыка, и исполняет на фортепиано «Камаринскую». Если дети начинают радостно хлопать в ладоши, притопывать или просто оживляться, их нужно поддержать.

#### **«У нас оркестр»**

Кто-то из малышей с помощью взрослого раздает детям разные музыкальные инструменты (колокольчик, треугольник, дудочку, ложки, бубен). Малыши и воспитатель играют на инструментах под «Камаринскую», которую исполняет музыкальный педагог на фортепиано. Игра повторяется несколько раз, и дети каждый раз меняются инструментами. Взрослые дол-

жны стремиться к тому, чтобы научить детей соразмерять силу удара, регулировать воздушную струю, играть ритмично.

#### **«Парная пляска»**

Дети исполняют пляску под русскую народную мелодию «Где ты, зайныка» сначала в паре со взрослым, затем со сверстником при поддержке взрослого, далее самостоятельно, под наблюдением взрослого.

1-я часть музыки — дети спокойно передвигаются по комнате, держась за руки.

2-я часть — выполняют пружинные полуприседания или переносят вес тела с одной ноги на другую.

Нужно стремиться к тому, чтобы дети не расцепляли рук и не отворачивались друг от друга, смотрели друг другу в лицо, а не под ноги.

#### **«Петушок»**

Педагог исполняет русскую народную песню, которая уже знакома малышам, просит детей показать, как кричит петушок. Малыши подражают звукам, зовут петушка. Появление петушка обыгрывается. Дети кормят его зернышками (насыпают пшено в миску). Взрослые исполняют песню еще раз, побуждая детей подпевать.

#### **Занятие 6. «Машенька-Маша»**

Эту песенку поют детям зимой, когда выпал снег и у малышей имеются зимние впечатления. Педагог показывает детям снежинку (небольшой комочек ваты, прикрепленный на нитку) и рассказывает, как она падает на землю, а на нее дует холодный ветер. Дети дуют на снежинку по очереди, затем каждый получает снежинку на ниточке и показывает, чей ветер сильнее. Затем педагог говорит, что снега уже выпало очень много и кукла Маша хочет покататься на саночках. Педагог, напевая, везет по комнате маленькие саночки с куклой, одетой в зимнее пальто. Далее дети по очереди катают Машу, а затем все вместе под пение взрослых. Необходимо следить за тем, чтобы дети не толкались и не вырывали друг у друга санки. Взрослые эмоционально поют, побуждают малышей к подпеванию.

#### **«Игра с елочным дождем» («Вальс» Г. Свиридова)**

Под музыку, звучащую в аудиозаписи, дети вместе со взрослыми, держа сначала в одной, а в дальнейшем

в каждой руке по салюту из дождика, танцуют. Малыши подражают взрослым, которые импровизируют по ходу игры. Движения должны быть знакомы и доступны детям. Лучше всего, если это будет бег, легкие полуприседания, взмахи руками.

#### «Тихо — громко»

Дети сидят на стульчиках и выполняют движения по тексту песни, соответственно динамике:

У ребят ручки хлопают, Тихо -	Тихо хлопают в ладоши.
тихо ручки хлопают. Громче	Громко хлопают в ладоши.
хлопают, сами хлопают, Ну и	
хлопают, вот так хлопают! У	
ребят ножки топают, Тихо —	Тихо притопывают ногами
тихо ножки топают. Громче	
топают, сами топают, Ну и	Громко топают ногами.
топают, вот как топают!	

(Слова Ю.Островского, музыка Е. Тиличевой,  
движ. Н.Ветлугиной)

Педагог должен стремиться к тому, чтобы в дальнейшем дети выполняли движения без подсказки, ориентируясь на динамику музыки.

#### «Игра с бубнами»

На середину комнаты ставят детский столик, сажают на него куклу и кладут рядом бубен. Педагог говорит, что кукла Маша принесла детям бубны и хочет с ними поиграть. Музыкальный педагог предлагает воспитателю взять бубен и показать кукле и детям, как с ним нужно играть. Под украинскую народную музыку «Катерина» воспитатель выполняет следующие действия:

1-я часть — бежит по кругу, встряхивая бубен;

2-я часть — поворачивается к детям и стучит по бубну.

С окончанием музыки взрослый отдает бубен наиболее активному ребенку. Игра повторяется до тех пор, пока все дети не выполнят упражнение. Далее все дети выполняют упражнение одновременно. Необходимо следить за тем, чтобы дети не наталкивались на стол, поворачивались лицом к другим детям, когда ударяют по бубну, стоя на месте.

*Методическое издание*

**КОРРЕКЦИОННАЯ ПОМОЩЬ  
ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА  
С ОРГАНИЧЕСКИМ ПОРАЖЕНИЕМ  
ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ  
В ГРУППАХ КРАТКОВРЕМЕННОГО  
ПРЕБЫВАНИЯ**

Издательство «**ЭКЗАМЕН**»

ИД №05518 от 01.08.01

Гигиенический сертификат №

77.99.10.953.Д.005465.07.03 от 25.07.2003 г.

Главный редактор *Д.Я Яновский*

Редактор *Е.Е. Узлова*

Дизайн обложки *И. Р. Захаркана*

Компьютерная верстка *М.В. Биденко*

105066, Москва, ул. Александра Лукьянова, д. 4, стр. 1.

[www.examen.biz](http://www.examen.biz)

E-mail: по общим вопросам: [info@examen.biz](mailto:info@examen.biz);

по вопросам реализации: [sale@examen.biz](mailto:sale@examen.biz)

тел./факс 263-96-60

Общероссийский классификатор продукции ОК 005-93,  
том 2; 953005 — книги, брошюры, литература учебная

Текст отпечатан с диапозитивов  
в ОАО «Владимирская книжная типография»  
600000, г. Владимир, Октябрьский проспект, д. 7  
Качество печати соответствует  
качеству предоставленных диапозитивов

**По вопросам реализации обращаться по тел.: 263-96-60.**