

Дети с отклонениями в развитии [Текст]: методическое пособие / Сост. Н.Д. Шматко. – М.: Аквариум, 1997. – 128 с. - Библиогр.: с. 124-126.

ДЕТИ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

И.М. Гилевич, Е.А. Забара, М.В. Ипполитова и др.; сост. Н.Д. Шматко

Настоящее пособие — первый шаг в оказании информационной и методической помощи массовым детским садам и школам, где есть необычные дети: с нарушенным слухом, с нарушениями движений, с нарушением зрения. Пособие прямо адресовано педагогам этих массовых учреждений. Оно может быть использовано учителями-дефектологами и родителями. Много ценного найдут в пособии будущие учителя, а также широкий круг читателей — все те, кому не безразлична судьба ребенка, имеющего то или иное отклонение в развитии.

ВВЕДЕНИЕ

Для получения детьми-инвалидами и детьми с отклонениями в развитии воспитания, обучения и коррекционной помощи создана и функционирует система специального образования: Специальные детские сады и школы, дошкольные группы и классы в массовых учреждениях. Однако, некоторая часть этих детей может обучаться в коллективе здоровых сверстников. Это — так называемое интегрированное обучение.

Реализацию интегративного подхода к образованию детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии следует рассматривать в плане перспектив и возможностей дальнейшего развития системы специального образования. При этом следует иметь в виду несколько основных исходных положений.

Прежде всего, уже частично осуществляемая в образовательном процессе интеграция — не самоцель, а одно из важных направлений подготовки детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии к будущей самостоятельной жизни и интеграции в обществе.

Кроме того, интегрированное обучение, как показывает зарубежный опыт, требует большего числа педагогов-дефектологов, чем дифференцированный подход (по данным США примерно на 30-40%).

Для части детей-инвалидов и детей с недостатками в развитии интегрированное обучение неосуществимо. По данным английских специалистов, число детей, которых возможно успешно интегрировать, составляет около 2% от всей детской популяции школьного возраста. Особые трудности вызывает интеграция детей с тяжелыми и сложными нарушениями.

Обучение детей с отклонениями в развитии в обычной школе затрудняет реализацию одного из существенных направлений их будущей интеграции в обществе — профессиональную подготовку, поскольку массовая школа не ставит перед собой таких задач и не имеет необходимой материальной базы. Возникает необходимость специальной послешкольной профессиональной подготовки интегрированных выпускников.

Указанные обстоятельства подтверждают уже известное зарубежным специалистам положение: интегрированное обучение стоит дороже дифференцированного (специального).

Тем не менее, интегративный подход необходимо осуществлять, так как он эффективен для части детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии, и ростки этого подхода уже пробиваются, но пока стихийно, неуправляемо. Кроме того, его реализация позволяет охватить больше детей, нуждающихся в специальной - психолого-педагогической помощи.

В России посещают массовые детские сады и школы много детей с отклонениями в развитии. Эта категория детей крайне разнородна и по разным причинам «интегрирована» в среду нормально развивающихся сверстников. Условно можно выделить четыре группы таких детей:

- дети, не прошедшие соответствующего обследования, их «интеграция» обусловлена тем, что отклонение в развитии еще не выявлено;
- дети, родители которых, зная о дефекте ребенка, по разным причинам хотят обучать его в обычном детском саду или школе; при этом только для части детей такую форму обучения можно признать эффективной, большинство же из них через несколько лет «обучения», неадекватного их дефекту и состоянию, оказываются в специальных учреждениях или полностью «выпадают» из системы образования;

- дети, которые в результате длительной коррекционной работы, проводимой учителями-дефектологами и родителями, подготовлены к обучению в среде здоровых сверстников, что позволяет специалистам рекомендовать для них интегрированное обучение; как правило, в дальнейшем эти дети получают лишь эпизодическую коррекционную помощь, при этом связь между учителем-дефектологом и педагогами детского сада или школы осуществляется в основном только через родителей;

- воспитанники специальных дошкольных групп и классов в обычных детских садах и школах, обучение и воспитание таких детей осуществляется с учетом отклонений в их развитии, но специальные группы и классы часто оказываются обособленными, изолированными.

Наиболее остро дискутируется вопрос об интегрированном обучении детей с нарушенным слухом. Сколько лет существует специальное обучение, столько же лет часть неслышащих детей учится вместе со слышащими. Многие дефектологи (в том числе Э. И. Леонгард) обладают богатым практическим опытом по подготовке детей с нарушенным слухом к массовой школе.

В последние годы в Институте коррекционной педагогики РАО в рамках совершенствования системы специальной помощи детям с отклонениями в развитии ведется целенаправленная разработка различных моделей интегрированного обучения как части дифференцированного (специального). Начата разработка критериев для отбора детей, которым может быть рекомендовано интегрированное обучение, с учетом их возраста, характера первичного дефекта и особенностей проявления вторичных, а также социального окружения и возможностей эффективной коррекционной помощи. Создаются методические рекомендации для педагогов массовых детских садов и школ. Как модели интегрированного обучения детей с нарушениями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата работают сегодня следующие учреждения: д/сады №1365, 1513 и 1281, массовые школы №171 и 299 в Москве, д/дом для глухих дошкольников в Коломне, прогимназия «Сказка» в Сочи.

Одним из путей совместного обучения нормально развивающихся детей и детей с отклонениями в развитии могут быть специальные дошкольные группы и

классы при массовых детских садах и школах, в которых целенаправленно проводится интеграция:

комбинированная — ребенок обучается в классе (группе) здоровых детей, получая при этом систематическую адекватную коррекционную помощь учителя-дефектолога специального класса (группы);

частичная — отдельные дети проводят часть дня, например, вторую его половину, в обычных группах (классах);

временная — дети специальных и массовых групп и классов объединяются для проведения различных мероприятий, на прогулках, праздниках, соревнованиях, отдельных занятиях.

При *полной интеграции* дети с отклонениями в развитии могут по 1-2 человека вливаться в обычные массовые учреждения (группы детского сада и классы школы). Коррекционную помощь в случае необходимости таким детям обычно оказывают родители, контролируемые время от времени специалистами.

Для того, чтобы интегрированное обучение для части детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии могло занять свое место в системе специального обучения, следует законодательно определить статус интегрированного ребенка, включая возможность получения им по месту учебы адекватной и в нужном объеме коррекционной помощи, и статус детских садов и школ, принимающих ребенка с отклонением в развитии (предельная наполняемость групп и классов, дополнительная оплата труда учителей и т.д.).

Важную роль в подготовке общества к принятию человека с ограниченными возможностями играют средства массовой информации.

Проведение взвешенной политики в области образования, обеспечивающей дальнейшее развитие системы специального обучения и поддержку интегративного подхода, позволит утвердить последний как эффективный путь коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии.

Обобщая вышесказанное, важно подчеркнуть, что несмотря на практический опыт интеграции отдельных детей с отклонениями в развитии и начало исследовательских работ, в целом в настоящее время национальная

система общего образования не готова к реализации принципа интеграции. В массовых общеобразовательных учреждениях полностью отсутствуют специалисты, способные обеспечить коррекционную работу с детьми, имеющими отклонения в развитии. Нет условий для создания необходимого режима, для профессионально-трудоустройственной подготовки, нет необходимых технических средств обучения.

Настоящее пособие — первый шаг в оказании помощи массовым детским садам и школам, где есть необычные дети.

Оно подготовлено ещё в 1994 году ведущими сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО по заказу министерства образования РФ в соответствии с программой «Дети России» (подпрограмма «Дети-инвалиды»).

Три раздела пособия посвящены трем разным категориям детей.

О детях, имеющих стойкое понижение слуха (от легкой тугоухости до полной глухоты) рассказывается в первом разделе «О детях с нарушенным слухом» (авторы И. М. Гилевич, Э.В. Миронова, Л. И.Тигранова, Н.Д.Шматко).

Второй раздел пособия — «О детях с церебральным параличом» — объединяет материалы, адресованные отдельно воспитателю (авторы М. В. Ипполитова, Е. Д. Чернобровкина) и учителю (М. В. Ипполитова, Е. А. Забара).

Завершается пособие разделом, характеризующим детей с поражением зрительного анализатора — «О детях с нарушением зрения» (авторы Г. Х. Махортова, Л. И. Солнцева).

Надеемся, что характеристика особенностей детей с отклонениями в развитии, а также содержащиеся в пособии методические рекомендации помогут педагогам массовых детских, учреждений воспитывать и обучать таких детей вместе с их нормально развивающимися сверстниками.

I. О ДЕТЯХ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

Нарушения слуха в той или иной степени встречаются достаточно часто и у взрослых, и у детей разного возраста. Большинство из них носит временный характер, например, при воспалении среднего уха (отитах), простудах,

образовании серных пробок, при аномальном строении наружного и среднего уха (отсутствие или недоразвитие ушных раковин, заращение слуховых проходов, дефекты барабанной перепонки, слуховых косточек и др.), при экссудативных отитах. Такого рода нарушения слуха называются кондуктивными. Современная медицина (в том числе и отечественная) имеет в своем распоряжении разнообразные средства их устранения как методами консервативного лечения, так и с помощью оперативного вмешательства. Как правило, в результате лечения, иногда длительного, слух восстанавливается.

Другую группу нарушений слуха составляют так называемые стойкие нарушения, связанные с поражением внутреннего уха - сенсоневральная (нейросенсорная) тугоухость и глухота. При этих нарушениях современная медицина восстановить нормальный слух не в силах. Речь может идти лишь о поддерживающей терапии, определенных профилактических мероприятиях, слухопротезировании (подборе индивидуальных слуховых аппаратов) и длительной систематической педагогической коррекции.

Причинами тугоухости и глухоты могут быть: заболевания матери во время беременности (особенно опасны краснуха, грипп), различные родовые травмы, детские инфекции, например, корь, скарлатина, паротит (свинка), другие заболевания ребенка (грипп, дифтерия, менингит, пневмония и т.д.), применение ототоксичных антибиотиков*, травмы головы. Велика вероятность появления стойкого понижения слуха, если ребенок родился ослабленным, с малым весом, недоношенным, если у его родителей или других родственников нарушен слух.

Даже незначительное, казалось бы, снижение слуха, наступившее в раннем детстве, отрицательно сказывается на формировании речи ребенка. При тяжелой тугоухости и глухоте без специального обучения он вообще не овладевает речью. Это происходит потому, что ребенок не слышит своего голоса, не слышит речи окружающих и, следовательно, не может ей подражать. Резкое недоразвитие речи или ее отсутствие затрудняют контакты неслышащего ребенка с окружающим

* К ототоксичным, т.е. таким, которые могут вызвать сенсоневральную тугоухость или глухоту, относятся, например, стрептомицин, неомицин, мономицин, каннамицин, линкамицин, гентамицин и другие препараты аминогликозидного ряда.

миром, нарушают процесс формирования познавательной деятельности и в целом - его личности.

При наличии раннего адекватного коррекционного воздействия эти тяжелые последствия могут быть ослаблены и даже преодолены.

В стране создана система сурдологической и педагогической помощи детям с нарушенным слухом, начиная с первых месяцев жизни.

При первом подозрении на снижение слуха у ребенка его необходимо обследовать в специализированном медицинском учреждении - сурдологическом кабинете (отделении, центре), которые имеются во всех республиканских, краевых и областных центрах и во многих других городах страны.

В сурдологическом кабинете уточняется состояние слуховой функции ребенка, намечаются и проводятся необходимые медицинские мероприятия (возможное лечение, слухопротезирование), определяются возможные пути специальной педагогической помощи с учетом возраста ребенка, состояния его слуха и речи, уровня его психофизического развития, места жительства и возможностей семьи.

В раннем возрасте (на протяжении первых двух-трех лет жизни) коррекционная педагогическая работа организуется в семье. Родители получают необходимые консультации по воспитанию и обучению своего неслышащего малыша у сурдопедагога сурдологического кабинета.

Неслышащие дети дошкольного возраста могут воспитываться в специальных детских садах и специальных группах при массовых дошкольных учреждениях. Существует дифференцированное обучение для глухих и слабослышащих дошкольников; в одну группу, как правило, объединяют детей одного возраста, близких по состоянию слуха и речи.

По желанию родителей неслышащие дошкольники могут воспитываться и дома. В этом случае коррекционная работа проводится под руководством специалиста-сурдопедагога сурдологического кабинета или педагога консультативной группы, которые обычно создаются при специальных дошкольных учреждениях.

Задачами специального обучения дошкольников с нарушенным слухом являются полноценное развитие ребенка в соответствии с его возрастом, формирование у него словесной речи (как в устной, так и в письменной* форме), подготовка к школьному обучению.

Для неслышащих детей школьного возраста существуют специальные школы двух типов: для глухих детей, для слабослышащих и позднооглохших детей. Второй тип школы имеет два отделения: I-ое отделение - для слабослышащих и оглохших детей, владеющих развернутой фразовой речью; II-ое отделение - для детей с глубоким недоразвитием речи. При многих специальных школах открыты дошкольные отделения для глухих и слабослышащих детей 5-6 лет.

Работа с учащимися во всех специальных школах направлена на всестороннее развитие личности ребенка, преодоление тяжелых последствий, вызванных поражением слухового анализатора, и, прежде всего, отставания в речевом развитии. Специальные школы решают также и общеобразовательные задачи. Так в них глухие и слабослышащие учащиеся получают ценное неполное среднее (а в ряде школ - среднее) образование, но за более продолжительное время, чем в массовой школе.

Нередко среди педагогов массовых детских садов и школ бытует мнение, что если ребенок не слышит, то ему следует обучаться в одном из специальных учреждений, которые и созданы для таких детей. Однако, вся история сурдопедагогики показывает, что нередки случаи успешного обучения глухих и слабослышащих детей вместе со слышащими сверстниками.

В чем притягательность для родителей интегрированного обучения?

Массовые детские сады и школы обычно находятся поблизости от дома, где живет ребенок, поэтому ежедневно посещая эти учреждения, он не оторван от семьи, от друзей во дворе, соседей. Не так обстоит дело со специальными детскими садами и школами для детей с нарушенным слухом. В связи с тем, что стойкие нарушения слуха у детей встречаются относительно редко (примерно в

* Имеется в виду овладение умением читать печатный текст (слова, фразы, короткие тексты) и писать печатными буквами.

0,2 % случаев), каждая область, как правило, имеет не более двух-трех таких учреждений, которые к тому же расположены обычно в крупных городах, следовательно, большинство детей живут далеко от них. Даже при наиболее развитой сети специальных детских садов и школ, которую имеют Москва и Санкт-Петербург, чтобы добраться до "своего" садика или школы, необходимо затратить час-полтора. Поэтому все специальные учреждения для глухих и слабослышащих детей являются интернатными: обычно родители берут детей домой только на выходные дни. Во многих случаях из-за отдаленности дошкольного учреждения или школы, из-за сложностей транспортного сообщения ребенок приезжает домой только на время зимних и летних каникул.

Таким образом, обучение в специальном учреждении надолго отрывает ребенка, чаще всего единственного, от семьи, любящих родителей, родственников, слышащих сверстников. Кроме этого, ребенок в течение всей недели или значительно более продолжительного времени вынужден постоянно находиться среди детей, плохо слышащих и потому плохо говорящих. Если он только начинает овладевать словесной речью, он остро нуждается в специально организованной речевой среде, которая целенаправленно создается в специальном учреждении. Если же уровень речевого развития ребенка выше, чем у детей его группы (класса), то это в определенной степени сдерживает, тормозит развитие у него полноценной устной речи.

Все это является причинами, из-за которых многие родители не хотят отдавать своего сына или дочку в интернатное учреждение, и это является одной из причин возможного появления неслышащего ребенка в обычном детском саду или школе. Конечно, бывают и особые семейные обстоятельства, из-за которых родители не могут отдать детей в интернат; бывает, что состояние здоровья ребенка является противопоказанием для пребывания в интернатных условиях.

Как бы то ни было, но в массовых учреждениях нередко встречаются дети с нарушенной слуховой функцией, и поэтому для воспитателя детского сада или учителя класса, к которому попал такой ребенок, важно знать как можно больше об особенностях глухих и слабослышащих, своеобразии развития речи у них и восприятия ими речи окружающих, о том, какую роль выполняет слуховой аппарат и многое другое. Очень важно представлять себе трудности жизни неслышащего

человека в звучащем мире, понимать, чем они вызваны, быть в силах помочь их преодолеть и (главное!) хотеть этого, хотеть помочь неслышащему ребенку стать полноценным членом детского коллектива.

В период дошкольного детства родители сами выбирают, отдать ли ребенка в специальное детское учреждение или заниматься с ним дома. О нарушении слуха у малыша родители начинают догадываться часто потому, что у ребенка речь не развивается или ее развитие задерживается. Так слова появляются не в год-полтора, а к двум-трем годам, фразовой речью дети начинают овладевать еще позже, и при этом обычно нарушена ее грамматическая структура. Звучание речи у таких детей часто резко отличается от звучания речи их слышащих сверстников, даже плохо говорящих, так как оно очень специфично, поскольку обусловлено не возрастом (периодом физиологического косноязычия), а нарушением слуха.

Следует заметить, что родители раньше обращают внимание на то, что малыш не говорит сам, чем на то, что он плохо понимает обращенную к нему речь. Это связано с тем, что общение с маленьким ребенком всегда происходит в конкретной ситуации, обычно ему знакомой, сопровождается естественными жестами, показом предметов. В этих условиях создается впечатление, что ребенок понимает речь. Например, когда папа, войдя в квартиру, просит принести тапочки, малыш с радостью бежит за ними. Это не значит, что он понял, что сказал папа, он мог догадаться об этом по ситуации.

Убедившись, что у ребенка действительно нарушен слух, родители приобретают для него индивидуальный слуховой аппарат, рекомендованный врачом-сурдологом, и считают, что теперь для нормального развития речи их ребенку необходимо только общение с нормально говорящими сверстниками. Поэтому часто ребенка, даже совсем не говорящего, отдают в массовый детский сад. Наблюдения показывают, что этот путь, как правило, неэффективен: ребенок не понимает речи ни воспитателей, ни детей, а взрослые и ребята не понимают его, вследствие чего у него формируется и постепенно закрепляется неправильное речевое поведение. Он улыбается и кивает в ответ на любое речевое обращение или, наоборот, отворачивается от говорящего, старается "уйти" от речевых контактов; не пытаясь понять речевую инструкцию, он смотрит

на то, чем заняты другие дети, и подражает им. В таких условиях ребенок, конечно, овладевает определенными нормами социального поведения, но все это не способствует нормализации процесса развития речи.

Неслышащему и плохо говорящему (или совсем не говорящему) дошкольнику необходимо обеспечить правильное речевое общение с учетом его ограниченных возможностей, психическое развитие в соответствии с возрастом, проведение специальной коррекционной работы по развитию его речи и слуха.

Все это требует создания специальных условий обучения и использования специфических сурдопедагогических методов и приемов. Вот почему на начальном этапе обучения с неслышащим ребенком необходимо работать либо дома под руководством учителя-дефектолога, либо в специальном дошкольном учреждении.

В зависимости от того, насколько успешно и в каком темпе ребенок овладевает фразовой речью, решается вопрос о целесообразных организационных формах дальнейшего воспитания неслышащего дошкольника: продолжать ли обучение в домашних условиях или в специальном дошкольном учреждении, определить ли ребенка в массовый детский сад, не прекращая специальной коррекционной работы с ним. Выбор той или иной формы определяется не только успешностью речевого развития ребенка, но и уровнем развития его познавательной деятельности (в соответствии с возрастом), состоянием здоровья ребенка, его личностными особенностями (в том числе отношением к собственному дефекту), желанием родителей и их возможностями активного участия в реабилитационной работе.

Воспитание в массовом детском саду целесообразно рекомендовать для неслышащих дошкольников с высоким уровнем развития познавательной деятельности, уже владеющих развернутой фразовой речью, хорошо понимающих обращенную к ним речь взрослых и детей, внятно (понятно для окружающих) говорящих. При этом важно учитывать психофизический статус ребенка: усвоение программы массового детского сада с параллельными коррекционными занятиями связано со значительными психофизическими нагрузками, поэтому интегрированное обучение может быть показано, как

правило, тем неслышащим детям, которые не имеют других отклонений в развитии.

К семи годам перед родителями остро встает вопрос, где учить ребенка дальше: в специальной школе-интернате или массовой школе около дома.

К началу школьного обучения даже слышащие дети подходят с разным уровнем общего и речевого развития; тем более это относится к детям с нарушенным слухом. Эти различия определяются не только индивидуальными особенностями ребенка, чертами его личности, но и состоянием слуховой функции, временем начала коррекционной работы, ее адекватностью и эффективностью, наличием дополнительных отклонений в развитии.

Как бы то ни было, **ежегодно часть слабослышащих и даже глухих детей оказывается подготовленной к обучению в массовой школе.** Этим детей можно условно разделить на три группы.

Первую группу составляют дети с незначительным понижением слуха: они обычно испытывают затруднения при восприятии лишь шепотной речи. Нередко ни они сами, ни окружающие не замечают этих затруднений. До школы они посещали массовый детский сад или это так называемые "домашние дети".

Ко второй группе относятся дети, которые, независимо от степени имеющегося у них снижения слуха, в результате ранней систематической коррекционной работы, к семи годам хорошо говорят, не испытывают значительных трудностей в устном общении со слышащими людьми, умеют читать и пишут печатными буквами. Уровень их общего и речевого развития оказывается заметно выше, чем у тех детей, которых медико-психолого-педагогическая комиссия направляет в специальные школы. Эти дети в дошкольный период могли воспитываться как дома, так и в специальном детском саду.

Третья группа - это дети, потерявшие слух в возрасте 5-6 лет (или позже). Их устная речь формировалась на полноценной слуховой основе, вследствие чего она практически не отличается ни по структуре, ни по звучанию от речи слышащих сверстников. Однако в силу внезапной потери слуха они утратили возможность воспринимать и, в силу этого - понимать устную речь окружающих. При условии

своевременно начатой и успешной работы по восстановлению возможности устного общения эти дети могут учиться вместе со слышащими.

Если дети с незначительным снижением слуха бывают готовы к интегрированному обучению даже при отсутствии систематической помощи со стороны сурдопедагога, то дети второй и третьей групп могут быть подготовлены к обучению в массовой школе только благодаря систематической интенсивной работе сурдопедагога и самоотверженному повседневному участию в ней родителей.

Не только достаточно высоким уровнем общего и речевого развития определяется возможность обучения неслышащего ребенка в массовой школе, но и его психологической готовностью к общению с окружающими и к совместным занятиям со слышащими сверстниками. Воспитанию этой готовности в значительной мере может способствовать пребывание неслышащего дошкольника в массовом детском саду, хотя бы за год до школы.

Нередки случаи, когда в массовую школу переводят ребенка из специальной школы для слабослышащих и позднооглохших детей. Это становится возможным для детей разного возраста, выделяющихся более высоким уровнем общего и речевого развития, и при отсутствии в данном специальном учреждении адекватных условий их обучения (например, если нет классов первого отделения, нет старших классов).

Как уже было сказано, стремление родителей обучать своего ребенка в массовой школе обусловлено, прежде всего, желанием не отрывать его от себя, от семьи. Кроме того, по уровню речевого развития такие готовые к массовой школе дети значительно ближе к слышащим школьникам, чем к учащимся специальных школ для глухих и слабослышащих. Поэтому речевая среда в массовой школе оказывается более благоприятной для дальнейшего совершенствования речи неслышащего ребенка.

Таким образом, интегрированное обучение может быть рекомендовано детям с нарушенным слухом в различном возрасте: дошкольникам, школьникам разных классов. Практика показывает, что оно может быть реализовано в том

случае, если уровень их психофизического и речевого развития близок к нормальному.

Специально подчеркнем, что к моменту поступления в массовый детский сад или школу дети с нарушениями слуха должны практически владеть родным языком и по уровню речевого развития приближаться к возрастной норме. Дадим обобщенную характеристику речи ребенка с дефектом слуха, которого можно считать готовым к интеграции со слышащими детьми.

У ребенка накоплен запас обиходно-разговорных слов, достаточный для речевого общения. Он, как правило, точно воспроизводит в речи звуковой (звуко-буквенный) и морфемный состав этих слов. Он умеет соединять слова по законам русской грамматики и строить синтаксически правильные предложения. Ребенку доступно понимание несложных текстов сказок, стихотворений, рассказов. Он сам может связно пересказать прочитанное, составить рассказ по картинке, передать содержание увиденного на телевизионном экране, самостоятельно рассказать о событиях из собственной жизни. Речевые умения и навыки позволяют ребенку вступать в диалог, отвечать на реплики собеседника, задавать вопросы, поддерживать беседу. Его речь вполне внятна, разборчива, и собеседник обычно без труда понимает ее. В свою очередь ребенок воспринимает слова собеседника на слухо-зрительной основе: т.е. используя свои слуховые возможности, одновременно следит глазами за движениями губ говорящего, "считывая" его речь (чтение с губ). Следует подчеркнуть, что к началу интегрированного обучения желательно, чтобы плохо слышащие дети владели грамотой - чтением и письмом (печатными буквами). Для поступающих в школу это требование является обязательным. По уровню речевого развития такие дети, как правило, значительно опережают воспитанников специальных детских учреждений для глухих и слабослышащих детей.

Однако надо признать и следующее: даже соответствуя в целом перечисленным требованиям, речь большинства детей с дефектом слуха отличается рядом особенностей, иногда приобретающих характер стойких отклонений от языковой нормы и сохраняющихся достаточно долго в период не только дошкольного, но и школьного обучения. О них должны знать педагоги массовых учреждений, у которых воспитываются неслышащие дети.

Прежде всего остановимся на некоторых особенностях словаря таких детей.

Как правило, по объему словарного запаса такой ребенок уступает среднему дошкольнику или среднему ученику массовой школы. В первую очередь, это касается пассивного запаса. В норме пассивный словарь (понимание слов) превышает активный (употребление слов). В то же время у ребенка с недостатками слуха это соотношение иное: его пассивный и активный словарь по объему почти полностью совпадают. Он хорошо понимает те слова, которые употребляет в собственной речи.

В словаре этих детей нередко отсутствуют слова с отвлеченным значением, которые не так часто встречаются в разговорно-обиходной речи, но вместе с тем обычно известны слышащему ребенку: *скука, чудеса, победа, мечтать, сообразить, побороть, свободный, серьезный* и т.д. Одновременно в дефиците бывают слова, имеющие вполне конкретное значение и обозначающие части целого: *ручка, крышка, носик, дно* (у чайника); *носок, пятка, подошва, шнурки* (в ботинке); *отделение, карман, застежка, лямки* (в школьном рюкзаке). Ребенок может не знать слов, обозначающих в чем-то сходные объекты, и поэтому, например, называет "домом" и избу, и шалаш, и палатку, и даже собачью конуру. Для него также могут оказаться незнакомыми те слова, которые являются синонимами к хорошо знакомому слову. Так, широко пользуясь словом *дом*, он не понимает слов *жилище, здание*.

В словаре глухого или слабослышащего ребенка может "не хватать" еще многих и многих слов. И даже в начальной школе учитель будет довольно часто обнаруживать это как в устных и письменных высказываниях детей, так и при чтении ими стихов, рассказов, сказок.

Речь детей с дефектами слуха отличается не только количественной недостаточностью словаря, но и качественным своеобразием.

Характерными для детей с недостатками слуха являются нарушения звуко-буквенного состава слов. Ошибки этого вида в наибольшей степени типичны для слабослышащих детей, способных частично воспринимать на слух речь разговорной громкости. Какие-то звуки ребенок не улавливает совсем, другие

воспринимает неправильно. Кроме этого, он отчетливо слышит только ударные части слова. В силу этого приставки, окончания, которые в русском языке обычно являются безударными, он различает на слух недостаточно ясно. Ребенок искаженно слышит слово, искаженно запоминает его и поэтому так же искаженно произносит и пишет. Это бывает даже в тех случаях, когда дети умеют правильно произносить звуки как таковые. Если в устной речи некоторые ошибки такого рода могут остаться незамеченными, то на письме они проявляются беспощадно. Вот эти ошибки.

1) Смешение звуков:

- звонких согласных с глухими: блакала (плакала), крафин (графин), каюда (каюта), катовит (готовит);

- твердых согласных с мягкими: потерала(потеряла), всу(всю), ряда (рада), ягоды (ягоды), испугалься (испугался), синая (синяя);

- свистящих согласных с шипящими: чаши (часы), сахматы (шахматы), пирозное (пирожное), кацели (качели);

- аффрикат (ц,ч) с составляющими их звуками (т+с, т+ш): всепился (вцепился), светы (цветы), кришит (кричит);

- звуков с и з со звуками *т* и *д*: кратит(красит), схвасил(схватил), кординка (корзинка).

2) Пропуск звуков при стечении нескольких согласных: латочка (ласточка), оманул (обманул).

3) Перестановка и включение отдельных звуков: наушинки (наушники), каторная (картонная), простнулась (проснулась).

4) Пропуски безударных частей слова: метает (подметает), сматривает (подсматривает), дети учат (учатся) в школе.

Чем моложе ребенок, чем меньше у него стаж специальных занятий, тем выше вероятность подобных ошибок как в устной, так и в письменной речи. С

возрастом, по мере обучения и накопления речевого опыта, эти нарушения почти полностью преодолеваются.

Искажения слов, характерные для слабослышащих детей, не имеют места у глухих, которые не могут самостоятельно овладевать речью на слуховой основе. Каждое новое слово впервые сообщается глухому ребенку одновременно с его написанием. Письменный образ слова, как более постоянный, оказывается и более стойким. Если глухому ученику удалось достаточно хорошо усвоить буквенный и артикуляционный состав слова, то он его пишет правильно. Если же этого не происходит, то ребенок может переставить звуки, пропустить некоторые из них. Однако так называемых "слуховых" ошибок у глухих, как правило, не отмечается.

К числу наиболее типичных особенностей речевого развития детей с недостатками слуха относятся трудности овладения лексическим значением слова. У таких детей значения слов, особенно слов редко употребляемых, могут быть недостаточно точными и дифференцированными. В одних случаях слову придается слишком широкое значение, в других, наоборот, слишком узкое. В результате слова иногда используются не в том значении, в котором они употребляются в нашей обычной речи. Например, ребенок по картинке составляет предложения: "Перед домом **на маленьком саду** (вм. *на клумбе*) росли цветы"; "После дождя из земли вылез **змей** (вм. *червяк*)"; "Бабушка из **коробки** (вм. *сундука*) достала платок"; "Дядя подметает улицу **большой кисточкой** (вм. *метлой*)"; "Рабочий работает **на моторе** (вм. *на станке*)"; "Пробежала собака, и на снегу остались **ямки когда ходят** (вм. *следы*)"; "Мальчик открыл **водопровод** (вм. *кран*), и потекла вода".

Как мы видим, дети замещают слова не произвольно, а по определенным признакам: по внешней похожести обозначаемых объектов, по их функциональному сходству, по принадлежности к одной ситуации, по отношению "целое - части" и т.д. Эти замены спровоцированы отсутствием в лексиконе ребенка нужного слова. Взамен отсутствующего он "подставляет" другое слово, действуя вполне разумно в соответствии со своими представлениями о реальных объектах.

Такие подстановки никак нельзя назвать нелогичными. Их всегда можно объяснить смысловой связью, существующей между тем словом, которое употреблено, и тем, вместо которого оно употреблено. Всякий раз замещение происходит внутри определенной смысловой группы. Во всех без исключения случаях с бесспорной отчетливостью выступает связь явлений, которая заставляет ребенка, обладающего несколько ограниченным запасом слов, делать такие замены.

Остановимся еще на одной группе замещений слов, которые можно встретить преимущественно у слабослышащих детей. Ребенок говорит или пишет *палочки* вместо *пальчики*, *консервы* вместо *конверт*, *лещ* вместо *клещи*, *камень* вместо *камыш*. Приведенные замены имеют в своей основе звуковое сходство слов. Ребенок, который плохо слышит, неясно различает на слух акустически близкие звуковые комплексы, и это становится причиной смешения лексических значений фонетически похожих слов.

Если подобные ошибки встречаются у глухих, то они имеют другую природу - не слуховую, а визуальную (зрительную). Например, глухой ребенок знает слово *гусь*. Встретив новое для себя слово *гусли*, он по сходству графического образа (на письме), по артикуляционной близости (в устной речи) тоже может ошибочно принять его за известное ему слово *гусь*. На явление замены слов по звуко-буквенной близости, независимо от его природы, следует обратить внимание как родителям, так и педагогам.

Говоря о возможных ошибках детей с недостатками слуха, следует выделить группу словообразовательных нарушений. Ребенок использует в слове "чужеродный" суффикс или приставку, пропускает эти морфемы или вставляет лишние: *масленщица* вместо *масленка*, *переподпрыгнул* вместо *подпрыгнул*; "Мальчик *смотрелся* (вм. *засмотрелся*) на собаку"; "Ребята *напрягли* (вм. *запрягли*) лошадь". Такие ошибки - результат неполного овладения значением различных морфем.

Характеризуя детей с недостатками слуха, необходимо специально остановиться на особенностях грамматического оформления их речи.

Работая с неслышащим или плохо слышащим ребенком, педагог сталкивается с такими специфическими нарушениями грамматической правильности речи, которые никогда не фиксируются у детей с нормальным слухом. Эти ошибки являются следствием общего недоразвития грамматического строя речи, что обусловлено суженным речевым опытом, ограничением словарного запаса и, конечно, неполным слышанием (для слабослышащих детей) начальной и конечной частей слов, в которых, как известно, больше всего выражены грамматические характеристики слов. Называются подобные ошибки аграмматизмами. Они могут быть единичными, редко встречающимися, или же обнаруживаются достаточно часто и носят характер определенной закономерности.

К числу наиболее типичных ошибок грамматического оформления речи относятся нарушения синтаксических связей согласования и управления.

Чаще всего страдает глагольное управление. Дети выбирают не ту падежную форму существительного, которую требует глагол: *ответил мальчика, кормит траву, подбросил мячом.*

Случаи предложного управления, как наиболее сложные, вызывают у детей особые затруднения: *сидит около кусты; лежат на траву под дерева; бабочка с точке на крылышке.*

Нередко наблюдаются ошибки, связанные с произвольным изменением типа склонения (*запряженные лошадем*), с неправильным определением признака одушевленности/неодушевленности (*увидел красивых деревьев, взял червячки*) или рода (*стоит на левой колене*).

Относительно часто встречаются также нарушения согласования: *пришел цапля, глаза желтый, а хвост и крылья коричневый.*

К достаточно распространенным явлениям следует отнести неправильное использование предлогов:

- замена предлогов (*шел на мостику; снял от себя*);
- пропуски предлогов (*лезет дерево; дедушка остался детьми*);
- включение лишних предлогов (*кормит с морковкой; из школы в домой*).

Заметную группу ошибок морфологического уровня составляют также неправильные употребления частей речи или их форм. К примеру, ребенок заменяет существительное глаголом (*Мы разучивали песни, стихи, танцевать*), путает разряды местоимений (*Я не буду смотреть телевизор, потому что у себя болит голова*), выбирает не ту видо-временную форму глагола, которая требуется по контексту (*Мальчик сердится и ушел*), ошибается в выборе личной формы глагола (*Он спрашивает: "Ты что плачет?"*) и др.

Что касается синтаксического уровня, т.е. умения строить предложения, то и здесь педагог может обнаружить ряд характерных особенностей.

Владея в основных чертах синтаксисом простого предложения, большинство детей использует в речи несколько ограниченный набор синтаксических конструкций (подлежащее+сказуемое+дополнение или обстоятельство). Наблюдаются и прямые отступления от языковой нормы в виде пропуска членов предложения (*Дедушка посадил детей на сани. И отправились в школу*), частей составного сказуемого (*Дедушка старался быстрее*), усилительных и отрицательных частиц (*На небе было ни облачка*) и др.

Отмечаются ошибки в построении вопросительных предложений. Ребенок может составить вопрос таким образом, что в нем будет содержаться и ответ (*Где птичка поет в лесу?; Кто читает газету взрослый?*).

Овладение синтаксисом сложного предложения затрудняет детей еще больше. Наиболее серьезными ошибками, деформирующими, в первую очередь, письменную речь, являются нарушения структуры предложения. Ошибки такого рода бывают очень разными: от неправильного порядка слов (*Дед позвал ребят, который управлял лошадей*) до неправомерного членения одного предложения на два (*Когда мальчики шли к лесу. Вдруг они увидели дым*). Достаточно часто встречается неадекватное использование союзов и союзных слов. Например, один подчинительный союз заменяется другим, имеющим иное значение: *Натasha перестала плакать, что* (вместо **потому что**) *ей дали ягоды*, - или в сложное предложение вводятся сразу и подчинительный и сочинительный союзы: **Когда** *паровоз ушел, и Коля с девочкой встали*.

Как общую особенность синтаксического строя речи школьников с недостатками слуха следует отметить широкое проникновение в письменные высказывания разговорных конструкций, что на письме приобретает характер резко выраженных отступлений от языковой нормы (*Папа слови мне бабочку какую спросил отец; Мама купи мне сачок ответила Таня бабочку ловить*). В большей степени это, конечно, проявляется у детей с относительно сохранным слухом, которые имеют возможность опереться на свои слуховые впечатления.

Нетрудно заметить, что морфологические и синтаксические ошибки, которые мы рассмотрели, являются нарушениями грамматической правильности речи и практически не встречаются у слышащих детей.

Обратимся теперь к особенностям понимания речи детьми данной категории.

Воспринимая устную речь на слухо-зрительной основе, ребенок может неадекватно понять ее содержание по двум причинам: во-первых, из-за неполного слышания и считывания с губ; во-вторых, из-за определенных пробелов во владении языком. Однако, в устном общении ребенку многое приходит на помощь: и жизненная ситуация, в которой протекает разговор, и естественные жесты говорящего, и его эмоциональные проявления.

При чтении текста ребенок лишается такой поддержки, и трудности понимания для него многократно возрастают. Он плохо понимает ряд слов: одни - потому что столкнулся с ними впервые, другие - потому что знает их значение очень приблизительно, третьи - потому что путает с похожими по звуко-буквенному составу, четвертые - потому что не распознает их грамматическую форму. Ребенок может встретить в тексте устойчивые словосочетания со своим особым смыслом. Ему же знакомо лишь значение каждого слова в отдельности. Определенную трудность для него представляет восприятие целостного смысла "длинных" предложений. Он может знать изолированные лексические значения всех слов, входящих в данное предложение, но одновременно неправильно осмысливать грамматические связи между этими словами. При этом нарушается контекстное понимание слов и, таким образом, остается неадекватно понятым предложение в целом.

Ребенку очень нелегко улавливать смысл больших и сложных по структуре речевых периодов, которыми зачастую насыщен литературный текст - для этого его речевой опыт слишком мал, а "чувство языка" пока развито недостаточно. И вообще, переходя при чтении от фразы к фразе, от абзаца к абзацу, он не всегда сразу понимает общий смысл читаемого, который, как известно, заключен не в отдельных предложениях, а в связях между этими предложениями. Следует подчеркнуть, что трудности понимания читаемого текста - это одно из конкретных проявлений речевого своеобразия детей с нарушениями слуха.

Итак, мы показали, что речь глухих и слабослышащих детей, подготовленных к массовой школе, отличается некоторыми особенностями, которые в ходе обучения оборачиваются ошибками в употреблении и написании слов, в построении предложений, в понимании читаемого. Эти специфические ошибки нельзя объяснить невниманием, недостаточным старанием ученика. Они являются прямым следствием неординарных условий его речевого развития.

Таким образом, даже в том случае, если интегрированное обучение рекомендовано глухим и слабослышащим детям с высоким уровнем речевого развития, у них имеются значительные речевые проблемы, с которыми во многих случаях дети не в силах справиться сами. Им нужна дефектологически грамотная коррекционная помощь.

С одной стороны, должно продолжаться оказание специальной коррекционной помощи ребенку со стороны специалиста (учителя-дефектолога). Форма этой помощи зависит от того, насколько далеко от массового детского сада или школы и места жительства семьи находится учреждение, сотрудники которого могли бы оказывать необходимую помощь ребенку и консультировать воспитателей, учителей и родителей (сурдологический кабинет, специальный детский сад и школа для детей с нарушениями слуха). Занятия сурдопедагога с ребенком могут проводиться систематически (один-два раза в неделю) или эпизодически (как правило, в каникулярное время в течение одной-двух недель)*. Важно, чтобы учитель-дефектолог был в постоянном контакте с массовым

* См. инструктивно-методическое письмо "Педагогическая помощь детям с нарушенным слухом в сурдологических кабинетах", М., 1990 г. 69 с.; **А.А.Горшкова, Н.Д.Шматко.** Организация коррекционной работы с глухими и слабослышащими дошкольниками, воспитывающимися дома//Дефектология. 1991 г. №5. с. 84-86.

учреждением: по возможности посещал занятия в детском саду и уроки в школе, был в курсе трудностей, с которыми сталкивается массовый детский сад и школа, и помогал их преодолению.

С другой стороны, массовое учреждение, принимая ребенка с нарушенным слухом, должно быть готово разделить ответственность за судьбу, обучение и воспитание ребенка с его родителями, со специалистами, рекомендовавшими для него интегрированное обучение, с учителями-дефектологами, оказывающими ему коррекционную помощь. Наличие в дошкольной группе или классе неслышащего ребенка может потребовать определенных изменений в привычном для педагога ходе занятия (урока), например: не поворачиваться спиной к неслышащему ученику во время устных объяснений; стараться контролировать понимание ребенком заданий и инструкций до их выполнения; подумать о том, куда посадить ребенка с нарушенным слухом, чтобы он мог видеть не только педагога и доску, но и большинство детей и др.

Интегрированное обучение неслышащего дошкольника и школьника невозможно без активного повседневного участия родителей. Именно на них падает, во-первых, основная доля коррекционных занятий с ребенком дома, проводимых по заданиям и с последующим контролем специалиста (учителя-дефектолога), во-вторых, - постоянный контроль за усвоением программы обучения и оказание помощи ребенку при возникающей необходимости. Чрезвычайно важно, чтобы между родителями и педагогами установились доверительные отношения, чтобы родители считали обязательным выполнение требований массового учреждения. При несогласии с ними, при невозможности выполнить их следует приходить к компромиссному решению при совместном их обсуждении с участием учителя-дефектолога или специалистов, рекомендовавших ребенка и курирующих его в массовом учреждении.

При выборе места обучения (специальное учреждение или массовое) следует учитывать психологическую готовность и желание самого ребенка учиться вместе со слышащими. Особенно это важно для детей школьного возраста. Иногда неслышащий ребенок, по уровню общего и речевого развития вполне готовый к интегрированному обучению, психологически оказывается не готовым к нему. Это может быть вызвано разными причинами. Одни дети, являясь

лидерами, лучшими учениками в специальных учреждениях, болезненно переживают утрату первенства в коллективе слышащих. Другие крайне остро реагируют на свой дефект, пытаются всячески его скрыть, в результате чего постоянно находятся в стрессовом состоянии. Третьи привыкли к ежеминутной опеке родителей, к большому вниманию со стороны воспитателя или педагога в специальном учреждении, где группу (класс), как правило, составляют всего 6-8 ребят. Эти дети теряются в большом коллективе, для них характерна чрезмерная робость. Некоторые дети, обычно из семей неслышащих родителей, мало ориентированы на общение со слышащими и поэтому не стремятся контактировать с ними.

Таким образом, решение вопроса об интегрированном обучении в каждом конкретном случае требует предварительно учитывать многие факторы в комплексе:

- разностороннюю готовность ребенка и его желание;
- возможность организации специальной коррекционной помощи;
- согласие массового учреждения принять на обучение ребенка с нарушенным слухом;
- реальные возможности семьи оказывать ребенку постоянную необходимую помощь.

Дети с нарушенным слухом в массовом детском саду или массовой школе, как правило, пользуются индивидуальными слуховыми аппаратами, которые помогают им воспринимать речь на слух или слухо-зрительно (глядя на говорящего). Слышащие люди часто считают, что индивидуальный слуховой аппарат - это "очки" для слуха и что с его помощью человек становится слышащим. Это справедливо лишь при незначительном понижении слуха. В случаях выраженной тугоухости и при глухоте разборчивое восприятие речи собеседника достигается лишь на слухо-зрительной основе, т.е. при активной одновременной работе органов слуха и зрения.

Конечно, и учить ребенка с нарушенным слухом вместе со слышащими детьми трудно, и ему учиться нелегко. Но как важно попытаться максимально реализовать его потенциальные возможности! От того, как отнесется и весь

педагогический коллектив детского сада или школы к появлению неслышащего ребенка, зависит его дальнейшая судьба. Основную роль в его адаптации к жизни в коллективе слышащих детей играет воспитатель в саду и учитель класса в школе. Им важно знать особенности такого ребенка и владеть некоторыми специальными приемами, облегчающими для неслышащего ребенка устное общение и процесс обучения. Остановимся на некоторых из них.

Педагог должен помочь ребенку освоиться в коллективе слышащих детей, постараться подружить его со сверстниками. Наличие в группе (классе) неслышащего товарища учит детей не на словах, а на деле сочувствовать беде другого человека, принимать его как равного, помогать ему, не унижая, не из жалости, защищать в необходимых случаях. Но важно избегать гиперопеки: не помогать там, где неслышащий ребенок может и должен справиться сам.

Следует постоянно помнить, что в группе или классе есть ребенок с нарушенным слухом, который должен всегда видеть лицо педагога, даже в тех случаях, когда тот ходит по классу, пишет на доске, организует работу класса с таблицами, картиной, картой и др. Поэтому такого ребенка нужно посадить за первую парту (стол) сбоку от педагога (справа от него), по возможности спиной к окну. С этого места хорошо видны лица большинства одноклассников, учителя, доску, отвечающего у доски. Не нужно бояться, что такое размещение парт нарушает "порядок" и специально выделяет одного из учеников. Наоборот, одноклассники должны понимать, что это сделано для того, чтобы их неслышащий товарищ видел весь класс и мог активно участвовать в коллективной работе на уроках.

Занятия в детском саду проводятся в более свободной форме, чем уроки в школе. В том случае, если дети сидят за столами, требования к размещению неслышащего дошкольника аналогичны школьным. Однако, в детском саду часть слышащих детей может оказаться спиной к педагогу. В таком положении не должен быть неслышащий ребенок. Его надо посадить так, чтобы он хорошо видел воспитателя, используемые пособия, лица всех детей за своим столом и как можно больше других детей группы. Если позволяют условия, столы в групповой комнате хорошо было бы поставить полукругом, а неслышащего ребенка посадить в центр лицом к педагогу.

Если дети на занятии не сидят за столами, важно помнить, что ребенок с нарушенным слухом не должен оказаться за спинами слышащих: ему необходимо видеть не только лицо воспитателя (хотя бы в профиль), но и лица детей. Поэтому его целесообразно поставить сбоку от педагога и детей.

Необходимо требовать от ребенка с нарушенным слухом, чтобы он всегда смотрел на говорящего: и на педагога, и на отвечающего, независимо от того, у доски тот отвечает или с места. Важно следить за тем, чтобы плохослышащий ребенок быстро отыскивал говорящего в данный момент и быстро переводил взгляд с одного говорящего на другого. Это должно стать осознанной необходимостью для ребенка. Для этого важно почаще контролировать ученика со сниженным слухом в разных формах, например: "Повтори, что я сказала", "Повтори, о чем рассказала Оля", "Что сказал Саша?", "Продолжи, пожалуйста" и т.п. Ребенку ничего не останется делать, как внимательно следить за всем, что происходит.

Ребенок с нарушенным слухом должен активно участвовать в работе класса (группы), но не задерживать темп ведения урока (занятия). В то же время нельзя допускать, чтобы что-либо важное осталось им не понято. Оставленное без внимания хотя бы небольшое непонимание нового материала ведет к недопониманию последующих разделов учебного предмета. И дошкольника, и школьника со сниженным слухом нужно контролировать на каждом занятии. Любой педагог может одним-двумя вопросами выяснить, понял ли ребенок самое главное в теме или те детали, без усвоения которых нельзя двигаться дальше. Но при этом нельзя забывать, что сами вопросы должны быть поняты (восприняты) ребенком. Чтобы проверить это, следует требовать от него повторения вслух заданного вопроса.

В случае, когда впервые проводится новый вид работы, и неслышащий ребенок не понял, что надо делать, педагог (если у него нет времени повторить объяснение) может дать ему возможность попытаться разобраться в том, что требуется, самостоятельно, по тому, как выполняют этот вид работы другие дети. В этом случае ребенка с нарушенным слухом нельзя вызывать для ответа первым.

В школе часто неслышащему ученику предлагают выполнять письменную самостоятельную работу в то время, когда класс работает устно. Такая практика чревата тремя последствиями: ребенок "выпал" из определенного вида работы и может даже не знать, чем занимался в это время класс; он не совершенствует своих умений и навыков во фронтальной устной работе; постепенно учителю придется все чаще создавать для ученика с нарушенным слухом особые условия. Все это приведет к тому, что он не сможет учиться в классе, как все, и, следовательно, будет потерян смысл обучения его в массовой школе, утрачена суть интегрированного обучения.

Ребенок с нарушенным слухом, обучаясь вместе со слышащими сверстниками, обычно получает дополнительно коррекционную помощь со стороны учителя-дефектолога (постоянную или консультативную). В настоящей публикации мы не имеем возможности останавливаться на частных методиках коррекционных занятий с такими детьми и поэтому отсылаем читателя к специальной литературе (см. список в приложении). Перед нами стоит другая задача - заострить внимание "массового" педагога на "необычном" характере ошибок, которые допускают дети с недостатками слуха. "Ожидая" появления этих ошибок, он с большей отдачей сумеет предупредить их.

Успешность обучения глухого или слабослышащего ребенка в массовой школе во многом зависит от того, насколько эффективно он включается в учебную деятельность непосредственно на уроке. А это определяется тем, как педагог массовой школы, у которого в классе есть глухой или слабослышащий ученик, по ходу урока сумеет организовать ему эффективную, действенную помощь. Позволим себе предложить на этот счет некоторые общие рекомендации для младших школьников, с учетом особенностей их речи.

Уроки русского языка, наряду с решением традиционных задач, должны выполнять для таких детей особые коррекционные функции.

Эти уроки, прежде всего, дают богатый материал для работы над грамматической правильностью речи, нарушения которой столь характерны для данного контингента. Надо только немного изменить обычные языковые упражнения, которые ученики выполняют по учебнику. Например, если дано задание **подчеркнуть в предложениях существительные в дательном**

падеже, то для плохо слышащего ученика это задание лучше трансформировать по следующему типу: **или выписать** из текста словосочетания "глагол + существительное в Д. падеже", **или придумать** новые словосочетания с подчеркнутыми существительными, **или выбрать** глаголы при существительных в дательном падеже **и придумать** с ними новые словосочетания с существительными в других падежах и т.д. Почему такие трансформации полезны для плохо слышащего ученика? Да потому что у него еще не устоялись сами эти конструкции с дательным падежом, не сложился в полной мере стереотип грамматической сочетаемости слов, и он может с легкостью сказать или написать *принес отца* вместо *принес отцу*, *ответил маму* вместо *ответил маме*. Чтобы стереотип стал прочным, нужно время. Поэтому в течение первых лет обучения учитель должен менять или дополнять инструкции к упражнениям из учебника именно под таким углом зрения (разумеется, если позволяет материал). Ученик может выполнять эти задания и как классные, и как домашние.

В общем виде наши рекомендации по этому вопросу можно сформулировать так: на уроках русского языка младшего плохо слышащего школьника нецелесообразно перегружать формально-языковыми упражнениями (поиски орфограмм в словах, грамматический разбор по членам предложения и частям речи, заучивание правил, подчеркивание готовых словоформ или морфем в слове и т.д.); учитель должен стремиться к тому, чтобы в рамках изучаемой темы посредством индивидуальных заданий "заставить" такого ребенка как можно больше упражняться в составлении словосочетаний, предложений, коротких текстов. Это необходимо для того, чтобы упорядочивать, корректировать и закреплять у него навыки грамматически правильной речи. Без прочной речевой платформы выполнение многих упражнений из учебника рискует превратиться в малопродуктивное механическое занятие.

На уроках русского языка, не отступая от программы, учитель должен уделять внимание коррекции звуко-буквенного состава слов у плохо слышащего ребенка. Учебник предоставляет для этого достаточные возможности. Надо только знать, какие конкретные ошибки чаще всего делает на письме ученик (описание ошибок см. выше), и постоянно давать ему соответствующие задания,

используя при этом словарь упражнений из учебника. Задания такого рода могут выполняться ребенком ежедневно в виде короткой письменной "зарядки".

Остановимся на том, как могут участвовать дети с нарушениями слуха в двух традиционных для уроков русского языка видах работ - **написании диктантов и изложений**.

Если ребенок по состоянию слуха не в силах воспринимать диктуемый текст, его лучше освободить от общего диктанта, дав на это время какое-то другое задание.

В некоторых случаях для такого ученика можно провести диктант отдельно, после уроков, обеспечив комфортные условия восприятия диктуемого текста на слухо-зрительной основе. Сам текст, возможно, придется несколько адаптировать.

Дети, которые слышат достаточно хорошо, могут писать диктант вместе со всеми. Но их следует определенным образом подготовить. Во-первых, ребенок должен знать тему диктуемого текста ("О том, как дети заблудились в лесу" или "Про то, как Вова учился плавать" и т.д.), и тогда ему легче будет содержательно ориентироваться в речевом потоке на слухо-зрительной основе. Во-вторых, ребенка надо заранее познакомить с наиболее "трудными" по звуко-буквенному составу, значению и грамматическому оформлению словами и словосочетаниями (но не с теми, в которых есть проверяемая в диктанте орфограмма). В работе над ошибками он уже сможет активно участвовать наравне со всеми: письменный текст лежит перед ним, и его легко корректировать.

Что касается работы над изложением, то здесь тоже рекомендуется внести некоторые изменения в традиционные способы подготовки к нему школьников.

Плохо слышащим детям, в особенности тем, у кого большая потеря слуха, надо дать текст изложения для однократного прочтения "про себя". Потом они будут слушать его вторично, вместе со всеми. Если текст для чтения "про себя" не дается, необходимо, по крайней мере, относительно подробно познакомить ребенка с темой изложения, что делается заранее.

Слова в тексте изложения, которые, по предположению учителя, глухой или слабослышащий ученик может не знать, объясняются ему накануне. Особо

следует остановиться на ключевых словах, образующих содержательное ядро текста. Так же накануне можно познакомить ребенка с наиболее сложными грамматическими конструкциями текста.

Если ребенок испытывает трудности уже в ходе самого письменного пересказа, рекомендуется дать ему заранее подготовленные вопросы по тексту.

На уроках чтения тактика по отношению к детям с недостатками слуха тоже должна быть достаточно гибкой. Такой ребенок не всегда может сразу продуктивно включиться в работу над литературным произведением, особенно если иметь в виду фрагменты большого объема. У него возникают как чисто языковые проблемы (непонятные слова, непонятные грамматические конструкции), так и проблемы понимания отдельных частей текста, диалогов, описаний и т.д. ("Непонятно, что тут сказано").

Чтобы по возможности сгладить эти трудности на уроке, ребенку надо обеспечить **опережающую подготовку** дома. Однако, разбирать по учебнику рассказ с помощью родителей прямо накануне урока вряд ли целесообразно для него. Назавтра он будет в школе откровенно скучать. А вот читать в ярких иллюстрированных книжках сказки, стихи, рассказы, которые потом встретятся в учебнике, очень полезно для него.

Чем еще можно помочь ребенку? Если ребенок никогда раньше не читал, не слушал или не видел экранизацию сказки, с которой предстоит работать в классе, его надо еще до начала работы познакомить с содержанием этой сказки, заострив внимание на ключевых словах и характерных речевых оборотах. Точно так же следует поступать с большими по объему рассказами, фрагментами повестей, особенно в тех случаях, когда темы произведений далеко отстоят от жизни современных детей. Ребенка вводят в исторический контекст: рассказывают ему, когда это было, что это за время, что для него характерно, - на этом фоне для него будут понятнее события рассказа.

Смысл такого упреждения состоит в том чтобы подготовить детей к более точному пониманию текста в процессе непосредственного чтения на уроке. Это освобождает силы ребенка для участия в общеклассной работе над рассказом или сказкой, когда плохо слышащий ученик вместе со всеми учится воспринимать

и оценивать нравственную, эмоциональную, художественную сторону литературного произведения.

Сформулируем еще одно очень важное для занятий чтением правило: нельзя сводить дело к пословному толкованию текста, т.е. стараться объяснить каждое отдельное слово; ребенка надо учить контекстному пониманию, когда он выводит общий смысл не столько из отдельных слов, сколько из их соседства, из их связей друг с другом, из их повторения в последующих предложениях.

На уроках математики для таких детей специфически трудным является понимание словесного условия задачи, что едва ли можно встретить у их слышащих одноклассников. Каким образом помочь ребенку? Не надо разбирать и решать данную конкретную задачу заранее. Ребенок будет это делать на уроке вместе со всеми. А вот проверить, как он понимает ситуацию, описанную в задаче (не математическую, а житейскую) иногда необходимо. Он может не понять именно житейского содержания текста и оттого неправильно решить задачу. Достаточно часто ребенку приходится иметь дело с текстом задачи, в котором есть неполные предложения с пропущенными членами. В этом случае тоже сначала надо убедиться, все ли ясно ему в таком тексте.

Особо следует сказать о словах и словосочетаниях, несущих в тексте условия математическую нагрузку (*поровну, дали по..., раздали каждому, больше на... - меньше на ...* и др.). Понятия, отраженные в этих словах, достаточно сложны. Поэтому лучше начать их отработку с глухим или слабослышащим учеником до того, как весь класс приступит к решению соответствующих текстовых задач. И отрабатывать их надо не путем опережающего решения задач, **а с помощью наглядно-действенных упражнений.**

Хотелось бы предупредить еще об одной опасности. Дети очень быстро приспособляются решать задачи, даже не вчитываясь в текст условия: "*осталось*" - значит вычитание, "*всего*" - значит сложение.

Чтобы ребенок не опирался на внешние ориентиры, а учился вникать в текст, следует чаще варьировать словесные условия типовых задач и предлагать ему "хитрые" формулировки, когда, например, при наличии слова "*осталось*" требуется сложение.

Итак, обучение в массовой школе детей с недостатками слуха, отличающихся характерными речевыми особенностями - это сложный трудоемкий процесс, требующий от педагога и родителей не только любви к ребенку и терпения, но и определенных специальных знаний.

Педагогу следует чаще встречаться с родителями ребенка, имеющего нарушенный слух, информируя их как об успехах их сына или дочери, так и о затруднениях. Целесообразно в специальную тетрадь записывать задания, с которыми ребенок не справился, слова и фразы, значения и смысла которых он не знает, не понял или произносит неправильно. Эти записи родители используют в занятиях с ребенком дома.

В массовой школе или детском саду могут оказаться разные дети и по разным причинам. Это не только те дети, о которых мы рассказывали, подготовленные к занятиям в коллективе слышащих, но и те, которые не готовы к такому обучению. Нередко в массовой школе (детском саду) можно встретить неслышащих детей, не владеющих фразовой речью, невнятно говорящих, плохо понимающих обращенную к ним речь взрослых и детей. Эти дети поступают в массовое учреждение без рекомендаций специалистов. Происходит это чаще всего потому, что родители не могут или не хотят отдать ребенка в специальное интернатное учреждение. Такой ребенок нуждается в особом внимании педагогического коллектива. С одной стороны, необходимо организовать для него коррекционную помощь в максимально возможном объеме (с привлечением учителей-дефектологов, организацией дополнительных занятий, совместной работой с родителями), с другой - объективно оценивать возможность его дальнейшего обучения в условиях массовой школы (детского сада). В случае, если, несмотря на оказываемую ему помощь, неслышащий школьник или дошкольник все же не справляется с программой, нужно своевременно и настойчиво ставить перед родителями вопрос о том, что в интересах ребенка необходим перевод его в специальное учреждение, где будет обеспечена адекватная для него коррекционная помощь, включая индивидуальную работу.

II. О ДЕТЯХ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Методические рекомендации воспитателю.

В нашей стране создана сеть учреждений, оказывающих помощь детям-дошкольникам, страдающим церебральным параличом. Это специальные детские сады для детей с двигательными нарушениями, логопедические пункты и кабинеты ЛФК в поликлиниках по месту жительства. В последние годы нередко дети с двигательными нарушениями стали поступать в массовые дошкольные учреждения. Чаще всего это дети со скалиозом, с врожденными вывихами бедер, косолапостью и детским церебральным параличом. Основным проявлением двигательных нарушений у них бывает неустойчивая ходьба, замедленный темп ходьбы, неумение самостоятельно спускаться и подниматься по лестнице. Нередко дети затрудняются самостоятельно одеться, раздеться, зашнуровать ботинки, завязать бантик, застегнуть пуговицу и молнию. Наиболее выражены эти затруднения у детей с церебральным параличом; у них может быть поражена правая или левая рука, и они не могут совершать действия больной рукой. Нередко у детей с церебральным параличом отмечаются нарушения координации движения: они ходят на широко расставленных ногах, походка их крайне неустойчива, а при испуге или волнении могут упасть. У детей с церебральным параличом навыки самообслуживания чаще всего недостаточно сформированы, предметно-практическая деятельность крайне ограничена, и они практически не готовы к овладению навыками рисования, письма.

У дошкольников с церебральным параличом нередко отмечается неправильное произнесение тех или иных звуков. Эти дети одни звуки не произносят совсем, другие, типа "р", заменяют на "л", а шипящие и свистящие произносят искаженно. Иногда у детей отмечается повышенное слюнотечение. Нарушение звукопроизношения часто затрудняет общение этих детей со своими сверстниками, боясь быть непонятыми, они не очень охотно играют с ними. В ряде случаев создается впечатление, что ребенок по своему развитию заметно отстает от ровесников.

Дети, лишённые возможности свободно передвигаться и манипулировать с предметами, общаться со своими сверстниками, не могут к началу школьного

обучения приобрести того запаса знаний и представлений об окружающем мире, который имеют их нормально развивающиеся сверстники. Запас знаний и представлений об окружающем мире у этих детей ограничен и является недостаточным. Сведения об окружающем часто носят формальный характер, отрывочны, изолированы друг от друга. Дети с трудом, часто только с помощью взрослых проводят сравнение знакомых предметов с выделением в них общих и отличительных признаков. У большинства детей замедленно формируются такие операции, как сравнение, выделение существенных и несущественных признаков, установление причинно-следственной зависимости между предметами и явлениями окружающего мира, результатом чего является бедность запаса знаний и представлений, неточность имеющихся понятий, ограниченность активного и пассивного словаря. Дети не знают многих признаков, на основе которых образуются видовые и родовые понятия. Они не могут перечислить все, что относится, например, к группе овощей, фруктов, домашних и диких животных и т.д. Кроме того, обнаруживается недифференцированность имеющихся понятий.

Недостаточность знаний и представлений об окружающем мире часто является следствием того, что со многими жизненными событиями и явлениями ребенок просто не встречался и не сталкивался. Так, детям нередко незнакомы ситуация продажи и покупки товара, различные зрелищные мероприятия. О многих вещах они не могут рассказать не в силу речевых затруднений, а только потому, что не имели достаточных представлений и практического опыта.

Дети с церебральным параличом требуют большего внимания со стороны педагогического и медицинского персонала в дошкольных учреждениях.

Особенно важным звеном работы воспитателя является подготовка группы (детского коллектива) к приходу ребенка с церебральным параличом. Хорошей педагогической находкой является следующий вид работы. Воспитатель приносит в группу большую куклу, у которой забинтована рука или нога. Он объясняет детям, что, например, у куклы-Кати болит рука и нога, ей трудно передвигаться, и она не может правой рукой самостоятельно есть, раздеваться, стелить свою кровать. Но в то же время воспитатель объясняет детям, что кукла-Катя умеет

хорошо петь, знает много стихов и сказок. Таким образом, воспитатель показывает детям положительные стороны куклы-Кати.

На следующем этапе воспитатель организует и проводит с детьми с привлечением куклы-Кати различные игры, занятия. При проведении подобных мероприятий воспитатель формирует у здоровых сверстников бережное и внимательное отношение к "больной" кукле, желание помочь ей во всех целенаправленных действиях. Например, дети обыгрывают момент кормления куклы за столом: они помогают ей сесть на стульчик, подносят ложку ко рту, помогают держать кружку с компотом и чаем. В других случаях дети под руководством воспитателя учатся одевать куклу-Катю, помогают зашнуровывать ботинки и завязывать бантик, когда идут на прогулку, то помогают кукле-Кате спускаться по лестнице, а во время игры на улице помогают ей передвигаться, вместе учатся ловить мяч, бросать его. Постепенно дети запоминают, что после игры кукле-Кате нужно сесть и отдохнуть. Воспитатель проводит также специальные занятия, в процессе которых обучает детей помогать кукле-Кате держать кисточку и карандаш при рисовании, раскладывать и собирать картинки, делать постройки из кубиков, учит детей помогать кукле раскатывать пластилин, делить его на части. Только после того, как воспитатель убедится, что у детей сформировалось бережное и щадящее отношение к кукле, и они научились оказывать ей посильную помощь при выполнении всех режимных моментов и проведении игр и занятий, в группу приглашают ребенка с двигательными нарушениями. Такая пропедевтическая работа позволяет сформировать у здоровых сверстников готовность к появлению больного ребенка в группе, сформировать у них элементы двигательных умений и навыков, необходимых при оказании помощи, проведении игр и занятий, совместных игр здоровых детей и ребенка с двигательными нарушениями. Этот этап является обязательным и педагогически оправданным и, как показывает практика работы дошкольных учреждений, помогает более безболезненному вхождению ребенка со специальными нуждами в группу здоровых сверстников. Таким образом, этот этап также способствует более успешной интеграции ребенка в нормальную среду.

Воспитатель, учитывая двигательные нарушения у детей с церебральным параличом, должен помнить о правильной организации двигательного режима во

время игр, занятий и во время сна. Это заключается в том, что воспитатель должен подобрать для ребенка наиболее удобную позу во время работы за столом, во время проведения игр и сна. Воспитатель не должен забывать, что эти дети быстро устают, особенно быстрая утомляемость у них отмечается во время активных действий, поэтому взрослый обязательно должен с детьми проводить физкультурную паузу. Например, дети делают постройки из кубиков. Воспитатель замечает, что ребенок с церебральным параличом устал и начинает отвлекаться. В этот момент воспитатель подходит к нему, просит встать со стула, подойти к шкафу с игрушками и взять какую-либо из них. Смена активности явится для ребенка отдыхом. После этого можно продолжать строительство из кубиков. Или, например, дети раскрашивают рисунки в альбоме. Воспитатель может подойти к больному ребенку и провести короткое собеседование по содержанию раскрашиваемого рисунка, тем самым давая руке отдых.

Воспитателю важно помнить, что у детей с церебральным параличом не только не сформированы двигательные навыки из-за заболевания, но и отсутствуют правильные представления о движении. Следовательно, при развитии двигательных навыков и умений у детей с церебральным параличом важно развивать не только тот или иной двигательный навык, но и воспитывать правильное представление о нем через ощущение движений.

Основными направлениями работы воспитателя по коррекции двигательных нарушений является формирование навыков самообслуживания у детей, развитие практической деятельности и подготовка руки к письму. При этом важно помнить, что развитие двигательных навыков у детей с церебральным параличом, так же, как и у здоровых, происходит поэтапно и требует большего времени и терпения со стороны взрослого. Воспитание двигательных навыков у детей с церебральным параличом должно происходить в виде интересных и понятных для них игр. Все предъявляемые ребенку задания должны соответствовать его двигательным возможностям.

Развитие ручных навыков надо вести постепенно, поэтапно. На первом этапе важно научить ребенка произвольно брать и опускать предметы, перекладывать их из руки в руку, укладывать их в определенное место, выбирать

предметы, соразмеряя свои двигательные усилия в зависимости от их размера, веса, формы.

Для развития двигательных умений воспитателю хорошо использовать различные наборы замков, кранов, телефоны, с помощью которых взрослый обучает ребенка действию: открыть и закрыть замок (разные виды замков - разные движения), открывать и закрывать краны, крутить телефонный диск, поднимать трубку. При помощи имитации обучать таким действиям, как включить, выключить и переключить телевизор, приемник, свет и т.д. Такие занятия ребенку очень интересны, а при наличии заинтересованности ребенок быстрее овладевает тем или иным действием.

В процесс организации и проведения учебно-воспитательной работы должны включаться родители детей, чтобы обеспечить непрерывность коррекционно-восстановительного процесса. Родители отрабатывают и закрепляют навыки и умения у детей, сформированные специалистами, по возможности помогают изготавливать пособия для работы в детском саду и дома. Домашние задания, предлагаемые логопедом и воспитателем для выполнения, должны быть четко разъяснены. Это обеспечит необходимую эффективность коррекционной работы, ускорит процесс восстановления нарушенных функций у детей.

Важной задачей является обучение ребенка самостоятельному приему пищи. Эту работу надо начинать с привития навыка подносить свою руку ко рту, затем брать хлеб и подносить его ко рту; брать ложку, самостоятельно есть (вначале густую пищу), держать кружку и пить из нее. При обучении самостоятельному приему пищи на первых занятиях желательно использовать небьющиеся чашки и тарелки.

Очень важно обучить ребенка различным действиям во время одевания. Эти занятия лучше проводить в игровой форме. Вначале надо научить ребенка расстегивать большие пуговицы, затем мелкие. В такой же последовательности научить его зашнуровывать и расшнуровывать ботинки. Потом все эти навыки закрепляют в играх на кукле (раздевать, одевать ее) и после закрепления переносят их на самого ребенка. После таких игр-упражнений у ребенка

проявляется стремление к самостоятельной деятельности. Ему хочется все делать самому; родители или воспитатели должны оказывать лишь необходимую помощь. При этом важно учитывать возможности ребенка, четко знать, что можно от него потребовать и в каком объеме; он должен обязательно видеть результат своей деятельности.

Развитию движений руки нужно уделять особое внимание уже с первых дней пребывания ребенка в детском саду, только в этом случае у него к школе сформируются ее функции (опорная, указывающая, отталкивающая, хватательная), составляющие двигательную основу манипулятивной деятельности.

Усложнение заданий, увеличение амплитуды действий и длительности занятий происходит постепенно. Движения могут выполняться ребенком не только в положении сидя за столом, но и лежа, стоя.

Формировать целенаправленные движения руками можно начинать с простейших игр "Ладушки", "Сорока-белобока", "Колечки", "Щелчки" с выполнением общепринятых жестов: погрозить пальцем, указать пальцем предмет, направление, позвать пальцем к себе, помахать рукой ("до свидания"), погладить рукой по голове ребенка, куклу ("хороший", "хорошая"), постучать в дверь одним пальцем, несколькими полусогнутыми пальцами, постучать по столу одним пальцем (привлечь внимание к себе), по очереди несколькими пальцами ("игра на пианино", "дождь идет" и т.д.). Можно использовать имитационные движения ("петушок машет крыльями", "у мельницы крутятся крылья", "дровосек колет дрова", "плотник стучит молотком").

Перед школой особенно важно развить у детей те движения рук, на основе которых затем формируются двигательные навыки, важные в самообслуживании, игре, учебном и трудовом процессах. При обучении различным движениям рук и действиям с предметами не нужно спешить. Необходимо спокойно, в медленном темпе привносить каждое новое движение, показывать рукой ребенка, как оно выполняется, затем предложить выполнить самостоятельно (при необходимости помогать и корректировать). Если ребенок недостаточно четко, не совсем правильно выполняет задание, или не может вообще его выполнить, ни в коем

случае нельзя показывать свое огорчение, нужно лишь повторить еще несколько раз данное движение. Только терпеливое отношение, кропотливая работа взрослого, ободрения при неудачах, поощрения за малейший успех, неназойливая помощь и необходимая коррекция помогут добиться настоящего успеха. При формировании каждой новой схемы двигательного действия необходимо добиваться от ребенка четкости выполнения, свободы движения, плавности переключения с одного действия на другие и целенаправленного увеличения или уменьшения амплитуды движений. Необходимо обучать детей выделять элементарные движения в плечевом, локтевом, лучезапястном суставах и по возможности более правильно, свободно выполнять их.

Наиболее трудно бывает развить координацию одновременно выполняемых движений в разных суставах, что необходимо в предметной деятельности и особенно при письме. Для детей старшего дошкольного возраста для выработки этих движений можно использовать упражнения со спортивным инвентарем (мячами, гантелями, гимнастическими палками, булавами, ракетками) и с игрушками (пирамидками, кубиками, кольцами). Им можно предлагать перекладывание предметов с одного места на другое, с руки на руку, прокатывать, подбрасывать и ловить, а также и другие задания, подробное описание которых можно найти в рекомендуемой для дошкольного возраста методической литературе.

Важно проверить, может ли ребенок изолированно двигать правой рукой (все остальные части тела должны находиться в полном покое): поднять руку вверх и опустить, согнуть в локтевом суставе и разогнуть, отвести в сторону и вернуть в исходное положение, сделать круговые движения (в плечевом суставе) в одну и в другую сторону, повернуть кисти ладонью вверх и вниз, согнуть и разогнуть кисти, сжать пальцы в кулак и разжать, из сжатых в кулак пальцев разогнуть сначала большой палец, потом большой и указательный, указательный и мизинец и т.д.

В легких случаях поражения, когда только движения пальцев правой руки не изолированы и сопровождаются подобными движениями в пальцах левой руки, необходимо применять такое упражнение: взрослый садится слева от ребенка и,

мягко придерживая кисть левой руки, просит выполнять движения только пальцами правой.

Полезно включать в занятия, а также рекомендовать родителям для выполнения дома с детьми следующие виды упражнений:

- разгладить лист бумаги ладонью правой руки, придерживая его левой рукой, и наоборот;
- постучать по столу расслабленной кистью правой (левой) руки;
- повернуть правую руку на ребро, согнуть пальцы в кулак, выпрямить, положить руку на ладонь; сделать то же левой рукой;
- руки полусогнуты, опора на локти - встряхивание по очереди кистями ("звонок");
- руки перед собой, опора на предплечья, по очереди смена положения кистей, правой и левой (согнуть-разогнуть, повернуть ладонью к лицу - к столу);
- фиксировать левой рукой правое запястье - поглаживать ладонью правой руки, постучать ладонью по столу и т.п.

Одновременно проводится работа и по развитию движений пальцев рук, особенно правой:

- соединить концевые фаланги выпрямленных пальцев рук ("домик");
- соединить лучезапястные суставы, кисти разогнуть, пальцы отвести ("корзиночка").

Необходимо обратить внимание на формирование противопоставления первого пальца всем остальным; на свободное сгибание и разгибание пальцев рук без движений кисти и предплечья, которыми они часто замещаются.

Для этого рекомендуется применять следующие задания:

- сжать пальцы правой руки в кулак- выпрямить;
- согнуть пальцы одновременно и поочередно;
- противопоставить первому пальцу все остальные поочередно;

- постучать каждым пальцем по столу под счет "один, один-два, один-два-три";
- отвести и привести пальцы, согнуть и разогнуть с усилием ("кошка выпустила коготки");
- многократно сгибать и разгибать пальцы, легко касаясь концевым фалангом первого пальца остальных ("сыпать зерно для птиц").

Важно сформировать у ребенка различные способы удержания предметов (в соответствии с их размером, формой, качеством). Необходимо помнить, что недифференцированный захват и изменения в положении большого и указательного пальцев особенно резко мешают предметной деятельности и письму; поэтому воспитатели должны прививать детям правильные способы захвата, начиная с игрушек и двигательных действий с ними. Например, совком можно взять и пересыпать песок, помешивать его, приглаживать. Много целесообразных движений в игре с кубиками: переключивать с одного места на другое, переворачивать, передвигать, устанавливать один на другом, строить, снимать по одному кубику с построенной башни или домика.

Не менее значимыми для развития движений и интересными могут быть задания с использованием бумаги. Нужно учить детей складывать и разворачивать, скатывать, скручивать, перелистывать, разрывать, мять и разглаживать простую газетную бумагу. Объяснить, что бумагу можно резать, склеивать, делать аппликации и различные поделки. Для развития движений рук целесообразно учить перематывать из клубка в клубок веревочку, шнур, нитки.

Часто у ребенка наблюдается вялость пальцев при удержании карандаша, ручки или, наоборот, чрезмерное напряжение и малая подвижность.

Для детей, которые с трудом сгибают и противопоставляют большой, указательный и средний пальцы, можно предложить следующие упражнения (эти упражнения полезны и всем другим детям):

- руки лежат на столе, предплечье фиксирует взрослый. Ребенок старается взять большим, указательным и средним пальцами палочку, мелок, карандаш, ручку, приподнять на 10-12 см над столом, а затем опустить;

- перед ребенком на столе ставится открытая коробочка со счетными палочками (спичками и другими мелкими предметами). Ребенок должен брать палочки из коробочки и складывать их под рукой (рука лежит близко к коробочке), стараясь не сдвигать руку с места, а только разгибать и сгибать большой, указательный и средний пальцы, и так же сложить все обратно;

- тремя пальцами слегка нажимать на резиновую грушу игрушки "скачущая лягушка", вызывая ее передвижение. Маленькие дети часто с силой сгибают пальцы, напрягают мышцы всей руки, на лице появляется гримаса. Поэтому им нужно объяснить, как надо выполнять движения, показать, как сделать правильно, повторить несколько раз перед зеркалом, чтобы ребенок мог самостоятельно выполнять эти движения, соблюдая требования взрослого;

- такие же движения пальцами с маленьким детским пульверизатором: легко нажимать пальцами, посылая струю воздуха на ватку, клочок бумаги, шарик, передвигая их таким образом по поверхности стола;

- раскатывать на доске указательным и средним пальцами одновременно и по очереди комочки пластилина; раскатывать на весу комочек пластилина большим и указательным пальцами (большим и средним, большим, указательным и средним);

- крепко удерживать спичку в горизонтальном положении большим и указательным пальцами левой руки. Одновременно указательным и средним пальцами правой руки подтягивать ее к себе;

- прокатывать, вращать спичку (карандаш) между большим и указательным; большим и средним; большим, указательным и средним пальцами правой руки;

- взрослый натягивает между указательным и средним пальцами тонкую круглую резинку, которая обычно используется для упаковки аптечных товаров. Ребенок перебирает ее указательным и средним пальцами, как струны гитары; подтягивает ее к себе, сгибая указательный и средний пальцы; захватывает ее тремя (указательным, средним и большим) пальцами.

В подготовительных упражнениях с карандашом мы предлагаем ряд упражнений, которые следует выполнять вначале с неотточенными карандашами в определенной последовательности. На столе, за которым сидит ребенок, лежит

несколько карандашей с ребристой поверхностью. Воспитатель садится справа от ребенка, показывает, как нужно правильно держать карандаш (установить руку в нужном положении, вложить карандаш в руку ребенка и помочь ему его удержать). Затем ребенок выполняет то же самостоятельно, воспитатель поправляет руку и пальцы; затем заданная поза пальцев воспроизводится без карандаша. Ребенок берет карандаш и крепко удерживает его пальцами ("Так крепко, чтобы я не мог его вытащить"), воспитатель тянет карандаш вверх, вниз, вправо, влево, с одного и другого конца.

Отрабатываются движения пальцев при захвате карандаша с препятствием со стороны взрослого. Например, если ребенок слабо удерживает карандаш указательным пальцем, необходимо поддерживать ему правую руку и просить его поднять и опустить указательный палец. При этом палец взрослого препятствует движению пальца ребенка вверх и вниз, а ребенок должен преодолеть сопротивление.

На занятиях детям рисовать и писать рекомендуется только с помощью воспитателя в следующей последовательности:

Проверить, правильно ли стоит стул, удобно ли сидеть ребенку.

Уметь правильно располагать на столе альбом (тетрадь).

Положить правую (пишущую) руку в позу для письма и сохранять ее некоторое время, изменяя положение головы, туловища (взрослый корректирует позу и помогает ребенку ее удерживать).

Вложить левой рукой в правую руку какой-либо цветной карандаш (красный); при выполнении этого задания важно следить за тем, чтобы ребенок не напрягался, не изгибался, не отводил в сторону лицо и глаза, не сдвигал и не сгибал правую руку, не снимал ее со стола.

Выполнить несколько движений правой рукой, принимая правильную позу для письма.

Поставить несколько точек на листе бумаги с помощью движений пальцев, не сдвигая руки, не напрягаясь.

Провести черту сверху вниз (к себе) на то расстояние, на которое возможно сделать это без движения кисти.

Положить карандаш на стол, расслабить правую руку.

Все задания повторяются несколько раз в той же последовательности, взрослый меняет только карандаш по цвету или ручки с другими стержнями (зеленый, синий, желтый). Всякий раз надо тщательно проверять правильное выполнение всех перечисленных заданий.

Начав с расстановки на бумаге на различном расстоянии точек, проведения вертикальных, горизонтальных, косых линий, упражнения постепенно можно усложнять. Ребенку полезно рисовать различные фигуры: овалы, круги, полукруги контрастных размеров, так как в движение будут включаться предплечье, кисть, пальцы. Можно рисовать "улитку": начать с объемного витка максимального размера; не отрывая карандаша, чертить все меньше и меньше витков и закончить точкой; "раскрутить улитку": начать с точки и постепенно увеличить витки до максимального размаха.

Ребенок должен уяснить, что линии чертятся движениями пальцев сверху вниз (к себе), снизу вверх (от себя); ломаные линии, полукруги, зигзаги - движениями пальцев, кисти, предплечья; дуги, овалы больших размеров, "улитки" - движениями пальцев, кисти, предплечья. Для развития координации движений предплечья, кисти и пальцев целесообразно предлагать детям рисовать разноцветные квадраты один в другом от большого до точки, разноцветные круги один в другом до точки, цветки с лепестками, флажки, дома, столы, стулья. Рисунки должны быть небольшими, так чтобы элементы их вырисовывались движениями пальцев.

Полезны штриховка и другие приемы, описание которых можно найти в пособиях по обучению графике письма.

В данных рекомендациях специальное внимание воспитателя и родителей обращено на формирование у детей двигательных навыков и умений, составляющих основу игровой, учебной и трудовой деятельности. Полезно осуществлять описанные виды работ со всеми детьми, как здоровыми, так и больными.

Развитие речи, представлений об окружающем, математических представлений, конструктивной деятельности и музыкальных способностей у детей происходит по мере усвоения программного материала, изложенного в "Программе для детского сада".

Воспитатель должен помнить, что формирование представлений и понятий у детей с церебральным параличом может происходить в более замедленном темпе, в процессе большего числа занятий и с большей помощью со стороны взрослого.

Целенаправленная работа воспитателя в группе является одним из путей интеграции ребенка с церебральным параличом в среду здоровых сверстников.

III. О ДЕТЯХ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

В последнее десятилетие двадцатого века в связи с кризисом и перестройкой социальной системы, произошли резкие изменения в экономических основах образования России. Это нашло отражение в образовании детей с нарушением зрения в значительно большей мере, чем детей любой другой категории. Самый малый процент (по сравнению с другими детьми с особыми нуждами) слепых и слабовидящих, небольшое количество специальных школ для слепых и слабовидящих детей в Российской Федерации (73), значительные расстояния, отделяющие эти школы одну от другой, практическое их отсутствие в сельской местности, все возрастающие трудности как финансового, так и чисто физического передвижения по стране остро поставили вопросы охвата всех детей с нарушением зрения дошкольным воспитанием и школьным обучением, а также поиска новых форм образования.

Отечественная специальная педагогика многие годы выступала за воспитание и образование слепых и слабовидящих детей в специализированных учреждениях, позволяющих более полно и эффективно осуществлять их реабилитацию и получать знания в объеме массовой школы. Причем работа в специальных учреждениях направлена не только на получение цензового образования, но, главное, на коррекцию нарушенного зрения. Это специализированные детские сады для детей с нарушением зрения с отдельными группами для слепых и слабовидящих детей, детские учреждения ясли-сад-школа для детей с амблиопией и косоглазием, в которых находятся также дети totally слепые и слабовидящие, школы для детей с нарушением зрения. Слепые и слабовидящие дети в дошкольном возрасте еще слабо овладевают социальными навыками, дающими им самостоятельность, и поэтому в большинстве случаев интегрируются в более близкую им среду — амблиопов и косоглазых, которые в процессе лечения окклюзией имеют те же трудности, что и слепые и слабовидящие. Образование слепых и слабовидящих осуществляется в разнообразных школах для детей с нарушением зрения. Это школы-интернаты для слепых детей, которые имеют в своем составе классы для слабовидящих, и школы-интернаты для слабовидящих детей с отдельными классами для слепых детей. Дети, имеющие, кроме слепоты и слабовидения, умственную,

недостаточность, обучаются по особым программам в этих же школах. Во всех школах есть одно-, двух- или трехгодичные дошкольные отделения. Однако, не все дети с нарушением зрения обучаются в специальных школах и детских садах, хотя специальные учреждения предоставляют семье надежные условия для получения полноценного среднего образования, лечения и коррекции зрительных нарушений, так как имеют необходимое техническое оборудование и дидактические средства и поэтому комфортны для детей, имеющих глубокие нарушения зрения.

Причины обучения детей с нарушением зрения в массовых учреждениях:

⊙ родители хотят видеть своих детей каждый день, общаться с ними, влиять на их воспитание и обучение;

⊙ многие семьи не получают финансовую помощь от района для направления в специализированное учреждение, находящееся в другом районе страны;

⊙ родители не хотят, чтобы их детей считали инвалидами, резко отличающимися от нормально видящих детей.

В результате в настоящее время возникла острая необходимость в создании условий для получения детьми с нарушениями зрения общего воспитания и образования в условиях массовых учебных заведений. К сожалению, и массовая школа, и сами дети с нарушением зрения оказались слабо подготовлены к интегрированному обучению. Включение этих детей в систему общего воспитания и образования должно осуществляться по нескольким направлениям.

Готовятся специальные законодательные административные решения, позволяющие и допускающие обучение детей с глубокими нарушениями зрения в массовой школе, так как до настоящего времени прием таких детей в массовые учреждения осуществляется неохотно и часто по личной договоренности с директорами и учителями. В решениях ставится вопрос о повышении оплаты труда учителей и воспитателей, имеющих в своем классе ребенка с глубоким нарушением зрения.

В классе, где находится такой ребенок, желательно, чтобы было бы не более 15 учеников с тем, чтобы обеспечить дифференцированный и специализированный подход к ребенку.

В классах должна быть обеспечена повышенная общая освещенность (не менее 1000 люкс) или местное освещение на рабочем месте не менее 400-500 люкс.

В школах необходимо организовать специальный уголок тифлопедагогики, где имелись бы необходимые материалы для изучения шрифта Брайля, аудиооборудование для прослушивания «говорящих книг» в библиотеке, специальные учебники, книги, рельефно-графические пособия по изучаемым предметам и для проведения коррекционных занятий по ориентированию, развитию зрения, осязания и др. Особое место должно быть отведено оптическим средствам (лупы, телевизионные увеличители, специальные устройства для использования компьютера и т. д.).

Самым важным и наиболее трудоемким является организация и проведение тифлопедагогических методических консультаций учителям, учащимся и родителям, которые они могут получить в специальных школах, центрах, детских садах для детей с нарушением зрения, а также в школах восстановления трудоспособности слепых при ВОС (Всероссийское общество слепых).

Условия, которые должны быть созданы в массовых школах, определяются особенностями развития детей с нарушением зрения и их возможностями использовать нарушенный зрительный анализатор в процессе обучения. Слепые и слабовидящие дети сильно отличаются друг от друга по состоянию зрения, работоспособности, утомляемости и скорости усвоения материала. В значительной степени это обусловлено характером поражения зрения, происхождением дефекта и личными особенностями детей.

При направлении ребенка в учебно-воспитательное учреждение важно выяснить, как будет проводиться его обучение и воспитание: на основе осязания или нарушенного зрения. Офтальмологические и психологические данные дают ответ на этот вопрос.

Дети, имеющие нулевую остроту зрения, или тотально слепые дети, безусловно будут использовать в получении учебной информации осязание и слух. Однако, есть слепые дети с остаточным зрением, т. е. с остротой зрения от светоощущения до 0,04, которые также основную учебную информацию будут получать через осязание и слух, так как при наличии такого глубокого поражения использование зрения в течение длительного времени отрицательно влияет на его дальнейшее развитие. Однако в процессе обучения и воспитания оно не игнорируется, так как дает детям дополнительную информацию об окружающем, способствующую их более эффективной реабилитации.

Слабовидящие дети с остротой зрения от 0,05 до 0,2 уже могут работать с помощью зрения. Однако в процессе обучения непрерывная зрительная нагрузка не должна превышать 1,5-20 минут.

Исследование Л. И. Кирилловой тринадцати школ для детей с нарушением зрения в Российской Федерации показало, что среди слепых растет число детей с остаточным зрением (до 90%). В Московской школе лишь 3-4% являются тотально слепыми, 7% имеют светоощущение, 10% - остроту зрения свыше 0,06. Такая же картина наблюдалась в школе Нижнего Новгорода и др. Кроме того, у детей могут быть сложные двойные и тройные глазные диагнозы, и, наконец, имеется значительное количество детей с дополнительными к слепоте и слабовидению нарушениями, такими, как умственная отсталость, задержка психического развития, ДЦП (детский церебральный паралич) и т.д. Это подтверждается исследованиями школ бывшей ГДР (R. Freudereich, R. Pastille und K. Ferrell).

Эти данные свидетельствуют, что в массовые школы для совместного обучения со зрячими могут пойти немногие, и дня их отбора следует разработать специальные критерии и тесты. В настоящее время, как правило, в массовых школах обучаются лишь те слепые и слабовидящие дети, которые хорошо справляются с программой специальной школы и достаточно социально адаптированы.

Опыт учащихся старших классов Московской школы слепых, интегрированных в массовую школу, показал плюсы и минусы такого объединения. Из трех учеников, интегрированных в массовую школу, только один

смог перейти в следующий класс и окончить 11-й класс. Негативный опыт показал несколько направлений, по которым необходимо работать как с самими интегрирующимися школьниками, так и со всем окружением в массовой школе. Первое условие - это создание психологического настроения слепого и слабовидящего учащегося на преодоление трудностей. В то же время коллектив учащихся следует познакомить с особенностями слепого и слабовидящего, необходимо создать доброжелательную обстановку и сформировать доброе отношение к такому ученику. В нашей стране интеграция слепых и слабовидящих в основном осуществляется в школьном возрасте. Однако и этого опыта недостаточно. Поэтому в своей работе мы опирались на опыт работы не только наших российских учреждений, но и на зарубежный опыт, в частности, США, где интегрированное обучение осуществляется с 1975 года, с введения Закона об образовании.

Одна из важных задач учителя — **включение слепого или слабовидящего ученика в работу класса**. При этом учителю и ученикам следует помнить, что темп письма и чтения слепого и слабовидящего ниже. Он не сможет успевать за классом. В связи с этим наряду с прибором Брайль используются диктофоны, на которые записываются фрагменты урока. Слепому и слабовидящему учащемуся на уроках математики с длинными письменными работами необходимо использовать, с одной стороны, компенсаторные механизмы памяти (устный счет), с другой стороны — прибор прямого чтения, что, безусловно, будет способствовать поддержанию темпа урока на уровне массовой школы. Следующий момент — это ограничение времени зрительной работы. Учитель должен помнить об этом и учить слепого и слабовидящего анализировать литературные произведения на слух, выделяя лишь опорные слова и предложения.

Особое внимание следует обратить на фронтальную работу в классе. Чтобы дети с нарушениями зрения могли принять участие во фронтальной работе класса, необходимы индивидуальные карточки, тексты, карты и другие наглядные пособия. Значительное количество рельефных наглядных пособий можно приобрести в издательском центре ВОС «Логос», где имеются специально разработанные пособия по целому ряду учебных предметов.

Речь учителя должна быть выразительной и точной, **необходимо проговаривать все, что он делает, пишет, рисует или когда проводит опыт.** Словарную работу следует проводить на каждом уроке, а не только на уроках родного языка, так как для многих слепых и слабовидящих характерен вербализм (в большей степени, чем для учащихся массовой школы). Вербализм объясняется обедненностью опыта у детей с нарушениями зрения и отсутствием за словом конкретных представлений, поскольку они знакомы со многими объектами внешнего мира лишь формально-словесно. Например, они не представляют, как парит в воздухе птица, как один лист может заслонять другой и т. д.

Безусловно, наличие специальных дидактических пособий, рассчитанных на осязательное или на зрительно-осязательное восприятие слепого и слабовидящего, важно на уроке. Однако, учитывая, что многие объекты, которые дети никогда не держали в руках или видели лишь смутно, им непонятны, необходимо проводить индивидуальную работу с реальными объектами, направляя руки и взгляд на изучаемый объект. Если же специальных наглядных пособий нет, следует выделить изучаемое фломастером или каким-либо другим способом.

Большие трудности связаны с **ориентацией в пространстве класса,** группы, среди учащихся. Во время перерывов и после занятий дети с нарушениями зрения должны иметь возможность познакомиться поближе с одноклассниками, может быть, даже ощупать их. Следует учить узнавать своих товарищей по голосам, по походке.

Дети порой бывают жестоки и могут дразнить и издеваться над слепым или слабовидящим ребенком. Учителю следует показать многие положительные стороны своих незрячих учеников, например, быстрый счет, знание большого количества стихов, рассказов, умение петь, быть находчивыми в викторинах, с тем, чтобы вызвать уважение к ним со стороны зрячих учащихся. Однако нельзя замалчивать и их недостатки, даже такие, которые связаны с плохим зрением. Например, неумение найти свой учебник, в учебнике - страницу, плохое выполнение физических упражнений - это будет стимулировать детей к преодолению трудностей.

Контроль за работой слепых ...и слабовидящих учащихся, объективность оценки также должны стать нормой работы учителя, что позволит им чувствовать себя на равных со зрячими детьми.

И все же в мире зрячих у слепых и слабовидящих много неизвестного и непознанного, что порой вызывает страх. Это естественное состояние может быть преодолено, если учащиеся будут заранее знать о предстоящем событии или знакомстве с новым предметом. Особенно много неожиданного для слепого и, слабовидящего на улице, школьном участке. Поэтому с ним необходимо проводить специальную работу по ориентировке, и в этом может оказать помощь тифлопедагог школы слепых или слабовидящих.

Для слепого и слабовидящего ребенка осязательное знакомство с новым объектом также должно быть особым: ему нужно помочь выделить, вычленить и отделить главное от второстепенного. Для этого проводятся специальные занятия по программам, разработанным в Институте коррекционной педагогики РАО, знакомство с которыми также обеспечивает тифлопедагог.

Сложнее с вопросами **общения**. Все зависит от того, экстраверт (общительный, легко вступающий в контакт человек) или интроверт (замкнутый, малообщительный человек) данный конкретный ребенок. К сожалению, многие слепые и слабовидящие не умеют общаться, они не слушают собеседника, и диалога в общении не получается. Говорящий хочет показать, что он многое знает, но такое поведение не вызывает ответного эмоционального отклика у слушателя. Это может быть связано и с малым опытом общения: он очень хочет общаться, но не знает, как это осуществить, и выступает с монологичной речью. В таких случаях необходима деликатная помощь школьного психолога, организующего дискуссии, диспуты, встречи, беседы.

Таким образом, *учителю необходим тесный контакт и со школьным психологом, и с тифлопедагогом, и с родителями*, с тем, чтобы помочь слепому и слабовидящему ребенку адаптироваться к школе.

Очень важным направлением работы учителя массовой школы является *включение ученика во внеклассные и внешкольные мероприятия*. Совместный поход в музей, в театр и возможен, и необходим, но для его успешного

осуществления должна быть проведена большая предварительная подготовка: знакомство с картинной галереей по иллюстрациям, литературе и т.д. А если подготовить незрячего ребенка в качестве гида, то это послужит и его самоутверждению, и признанию со стороны одноклассников, что уже является интеграцией в мир зрячих. Мы всегда говорим, что слепому и слабовидящему, чтобы он мог войти полноправным членом в мир зрячих, важно показать (и он должен это сделать), что и зрячим есть чему у него поучиться, а особенно — трудолюбию, настойчивости и уверенности в том, что вокруг живут и трудятся хорошие добрые люди. Таковы специфические особенности ребенка с недостатками зрения.

Что же должен делать учитель, в классе которого находится слепой или слабовидящий учащийся?

Когда ребенок, имеющий нарушение зрения (различной степени тяжести), приходит в детский сад или школу, воспитатель или учитель должен, в первую очередь, ясно представлять себе его индивидуальные возможности и потребности и то, чем они отличаются от, потребностей и возможностей его нормальнозрящих сверстников, с которыми ему жить и работать в одном коллективе.

Интеграция в массовую школу или детский сад с требует глубокого и внимательного изучения ребенка и выбора стратегии адаптации в новых условиях и новом коллективе как детей, так и взрослых. В ходе адаптации слепых и слабовидящих большая роль принадлежит взрослым, так как одним из специфических дидактических принципов работы является усиление педагогического руководства поведением не только ребенка с нарушением зрения, но и всех окружающих людей, включая педагогов разного профиля.

Для ребенка с нарушением зрения в любом возрасте ситуация перехода в новые социальные условия является стрессовой. В это время ребенок очень раним, и, когда происходит адаптация к новым условиям, учителю надо внимательно следить за тем, чтобы ребенок с нарушением зрения не был эмоционально травмирован нормальнозрящими учениками. В первые месяцы нахождения в новом коллективе **нужно постараться создать ему атмосферу**

максимального психологического благоприятствования как со стороны учителей, так и со стороны воспитанников. Однако действия, направленные на достижение этой цели, должны быть обдуманы и тактичны, так как излишняя опека и чрезмерная забота могут лишней раз подчеркнуть нестандартность нового ученика и развить у него эгоистические установки, а у окружающих детей — снисходительное отношение. Проблема разрешения стрессовой ситуации возникает даже в стабильном детском коллективе, например, при начале лечения амблиопии окклюзией, т.е. при закрывании, заклеивании хорошо видящего глаза с целью повышения работоспособности амблиопичного глаза. Во многих случаях ребенок при этом теряет свою активность, перестает участвовать в играх, занятиях, или, наоборот, резко протестует против окклюзии или пытается найти возможность подсмотреть здоровым глазом во время работы.

Помимо создания благоприятного психологического климата в коллективе, куда поступает или поступил ребенок с нарушением зрения, и учитель, и воспитатель должны **знать индивидуальные особенности функционирования зрительной системы ученика**. Слабовидение или глубокое снижение зрения часто сопровождается дополнительными зрительными нарушениями, такими, как сужение периферического зрения, появление слепых пятен в поле зрения, высокая чувствительность к нормальной освещенности, трудности распознавания цветов и контраста или комбинация этих нарушений. Дети с нарушением зрения при одинаковом состоянии зрительного анализатора (при одинаковой остроте и поле зрения) отличаются друг от друга возможностями его использования: один может выполнять задания с опорой на зрение, другой — на осязание, третий — на осязание и зрение.

В связи с тем, что слепые дети с остаточным зрением и слабовидящие, опираясь только на ослабленное зрение, не могут создать четкие и точные представления об окружающих предметах, очень важно с дошкольного возраста учить всех детей с нарушением зрения методам и способам осязательного восприятия, использовать его вместе со зрением, а в сумеречное время дня опираться только на осязание рук и ног.

На состояние зрения ребенка временно могут влиять такие факторы, как освещенность, усталость, эмоциональное возбуждение или подавленность

настроения. Чтобы ребенок мог быстрее адаптироваться в условиях массовой школы или детского сада, необходимо, чтобы он чувствовал себя таким же членом группы, как и все остальные воспитанники и ученики. Как и нормальновидящие сверстники, он имеет свои индивидуальные особенности, качества и потребности. Работающий с группой педагог должен показать это всему коллективу.

Существовавшая в 20-е годы нашего столетия теория создания своего, свойственного слепым, языка еще до сих пор находит свое отражение в работе со слепыми детьми в массовых учреждениях. Однако, эта теория оказалась нежизнеспособной, и незрячие используют родной язык в полном его объеме, не исключая выражений и слов, относящихся к характеристике визуальных действий и визуальных качеств объектов. Поэтому при общении со слепым и слабовидящим ребенком нужно без стеснения использовать такие глаголы, как *видеть, смотреть, рассматривать*, называть зрительно воспринимаемые качества объектов, так как эти слова являются такой же частью их словаря, как и нормальновидящих детей. Дети с нарушением зрения с помощью указанных слов обозначают свои методы ознакомления с окружающим, такие, как прикосновение, ощупывание, рассматривание или последовательный зрительный анализ.

Некоторые дети с нарушением зрения пытаются «скрыть» или отрицать свой дефект, другие же, зная об осведомленности своих одноклассников о недостатках их зрения, чувствуют себя скованно, неестественно и дискомфортно при публичном обнаружении их зрительных проблем. Поэтому лучше подготовить детей группы заранее, чтобы не вызывать повышенного интереса и некорректных высказываний детей. Сделать это нужно тактично, с учетом личностных особенностей незрячего, а также психологического настроения своих подопечных. Тогда процесс адаптации детей с нарушением зрения будет более успешным и эффективным.

Необходимо, по возможности, включать новичка во все сферы деятельности - физкультурные мероприятия, художественную самодеятельность, привлекать к доступному им общественно полезному труду. Тифлопедагог близлежащей школы или детского сада для детей с нарушением зрения даст необходимые рекомендации по использованию вспомогательных средств,

которые помогут ребенку наравне со всеми участвовать в деятельности коллектива.

Для создания и укрепления своего социального статуса в новом коллективе зрячих ребенку с нарушением зрения приходится преодолевать ряд комплексов и фобий, таких, как боязнь пространства и новых людей, неуверенность в себе. В этом ему надо помочь, дав возможность побыть лидером одной из групп, например, капитаном команды по шашкам или шахматам, ведущим литературной композиции, викторины и т.п. Поощряя стремление ученика с нарушением зрения занять достойную позицию в коллективе нормальновидящих детей, нельзя забывать, что он должен соблюдать те же нормы и правила поведения, что и остальные дети. Однако, его следует поощрять при успешном следовании этим правилам;

Улыбка или кивок головы как способ поощрения не всегда доступны ребенку с нарушением зрения. Лучше положить руку на плечо или погладить его, но словесная похвала еще важнее, так как ее слышат и другие дети.

Наиболее сложная проблема для незрячего – это **ориентирование в пространстве**. Работу по обучению ориентированию следует вести на всех занятиях, где материал позволяет усвоить и закрепить соответствующие знания. Это возможно при работе с книгой, с планом, на занятиях по рисованию и физической культуре. При этом важно использовать все сохранные и нарушенные анализаторы. В литературе описаны содержание и методы ориентирования с учетом возраста детей. Нужно выбрать то, что конкретному ребенку: начиная от простого обследования руками объектов помещения с выделением постоянных ориентиров до использования макетов, схем пути движения, планов, карт.

Однако, вне зависимости от методов, выбранных воспитателем, ребенок должен знать основные ориентиры комнаты, где проводятся занятия, путь к своему месту. Хотелось бы посоветовать не менять обстановку и место ребенка, особенно на первых порах, пока он не освоит помещение и не выработает автоматизма движения в знакомом помещении.

Дети любят смотреть фильмы и видеозаписи. Слепых и слабовидящих также необходимо привлекать к их просмотру. Однако, показ следует

сопровождать словесными объяснениями ситуации, обстановки, поведения героев. Это непросто, поэтому лучше, если пояснения дает педагог или воспитатель, так как для понимания содержания показываемого сюжета важно, например, выражение лица или движение руки, на что дети не всегда могут обратить внимание.

Ребенку с нарушением зрения необходимо выделить специальный шкафчик, где он мог бы хранить свои книги, рельефные дидактические материалы, брайлевский прибор, диктофон, кассеты, оптические устройства, прибор прямого письма и рисования «Школьник», «Графика» и др.

В процессе адаптации новичка в массовой школе у нормальновидящих детей могут возникнуть различные вопросы об особенностях и причинах потери зрения у их незрячего одноклассника. Необходимую информацию о нарушениях зрения и методах компенсации можно дать при изучении различных предметов. Так, например, на уроках физики — в разделах «Оптика» и «Свет», в курсе анатомии — при анализе строения глаза и всего зрительного анализатора, в биологии — при знакомстве с законами наследования и т. д. В классе должны использоваться различные адаптивные устройства и тифлотехнические приборы, способствующие усвоению программного материала, ускорению техники письма и математических вычислений. На вопросы, которые могут возникнуть у нормальновидящих сверстников по этому поводу, следует давать краткие и точные ответы.

Некоторые дети с нарушением зрения из-за имеющихся комплексов стараются не привлекать внимания к своим проблемам и стесняются попросить помощи у взрослого или у одноклассников, предпочитая в одиночку переживать свои трудности. В таких случаях нужно постоянно держать ребенка в поле своего зрения и постараться увидеть и почувствовать, когда ему нужна помощь. Не дожидаясь просьбы самого учащегося, следует проявить инициативу. Вместе с тем необходимо стимулировать ребенка к преодолению стеснительности и сообщению о своих проблемах.

Когда слепой находится среди незнакомых ему людей, то ему следует назвать свое имя. Зрячие должны представляться первыми.

У некоторых тотально слепых детей или детей с глубоким нарушением зрения имеются навязчивые движения. Дети надавливают пальцами на глаза, чтобы получить ощущение света, раскачиваются, издают стереотипичные звуки. Часто это возникает при чрезмерном возбуждении или недостатке двигательной активности. В таких случаях следует проконсультироваться с тифлопедагогом, психологом или психоневрологом. Полезно также изменить деятельность ребенка, стимулировать его двигательную активность.

На основе индивидуальных наблюдений за тем, как ученики с нарушением зрения справляются с заданиями и приспосабливаются к совместной со зрячими работе, нужно менять рабочую нагрузку, увеличивать или уменьшать время решения программных задач с тем, чтобы их темп и качество работы могли сравняться с аналогичными показателями нормально видящих детей.

В процессе адаптации к новым условиям ребенок должен научиться спрашивать и принимать помощь от сверстников. Очень важно, чтобы в этой ситуации ребенок сохранял чувство собственного достоинства и стремился сам оказывать помощь в другой, соответствующей его возможностям ситуации.

Наряду с вышеизложенным, учитель массовой школы должен создавать условия для проведения **психологической интеграции** слепого и слабовидящего.

Переход из закрытого специализированного учебного заведения, в котором все дети имеют те или иные нарушения зрения, в среду нормально видящих сверстников требует личного мужества от ученика. Зачастую такой переход сопровождается сменой личностной позиции и социальной роли. Так, если в своем кругу ученик являлся лидером, занимал позицию сильного, способного оказать помощь тому, кто в ней нуждается, то в условиях массовой школы на первых порах ему придется «осваивать» роль зависимого новичка, встать на позицию «просящего помощи», что может ранить чувство собственного достоинства. Именно на первых порах новому ученику нужна психологическая поддержка и понимание его особых проблем.

Практика показывает, что, к сожалению, нормально видящие сверстники не всегда готовы в тактичной и корректной форме прийти на помощь в различных

учебных и житейских ситуациях. Порой и сам учитель забывает о присутствии на уроке ученика с глубоким нарушением зрения, например, не проговаривает материал, который записывался на доске, или не рассказывает о демонстрируемом лабораторном эксперименте. В это время ученик с нарушением зрения чувствует себя весьма дискомфортно, стесняясь спросить соседа по парте или прервать разъяснения учителя.

Школьная жизнь не ограничивается общением в классе, она выходит далеко за рамки учебы, и если во время учебы общение может быть вынужденным, то вне учебы оно происходит на основе дружеских симпатий.

Работа в летнем лагере для слепых, слабовидящих и нормально видящих детей показала, что дети с нарушением зрения часто выделялись в отдельную, обособленную группу, и интеграция осуществлялась недостаточно. Решению проблемы участия слепых и слабовидящих в жизни зрячего коллектива мог бы помочь куратор, который взял бы шефство над учеником с нарушением зрения и сделал бы так, чтобы на школьных мероприятиях и классных вечеринках он не только присутствовал, смутно догадываясь о происходящем вокруг, а был бы в курсе событий. Куратор может описать то, что происходит вокруг, постараться передать эмоциональную окраску ситуации, вовлечь в происходящее. Однако, в условиях подобной зависимости от зрячего успех будет определяться тактичной, непринужденной манерой общения, так как многие дети с нарушением зрения очень ранимы, чувствительны к замечаниям и критике, исходящей от зрячих сверстников. Куратор или помощник незаменим для детей с нарушением зрения на переменах, особенно на первых порах, когда незрячие дети незнакомы с расположением помещений в школе. Впоследствии ребенок с нарушением зрения обычно может научиться избегать препятствий в школьных коридорах. Куратор должен предостеречь ученика с нарушением зрения, если возникнут какие-либо препятствия (ступеньки, камень, впадина), которые могут создать проблемы для передвижения. Куратор знакомит слепого или ребенка с глубоким нарушением зрения с классной комнатой и близлежащими помещениями, он также консультирует, как беспрепятственно войти и выйти из классной комнаты.

В незнакомом месте ребенок может нуждаться в использовании видящего поводыря. Движение слепого со зрячим требует соблюдения некоторых правил,

облегчающих и синхронизирующих их совместное движение. Зрячий всегда должен идти немного впереди слепого или слабовидящего ребенка, который тогда сможет заранее почувствовать изменение движения зрячего. Для облегчения движения ребенок должен взяться повыше локтя сопровождающего, младшие дети, прогуливаясь со взрослыми, могут держаться за запястье взрослого так, чтобы большой палец руки находился на внешней стороне, а пальцы — на внутренней стороне руки поводыря. Также важны вербальные команды сопровождающего, который будет информировать, где ступени, край тротуара, подниматься надо или спускаться. По мере того, как поводырь и ребенок ближе узнают друг друга, даже пауза в движении поводыря может обозначать для слепого изменение поверхности или наличие препятствия. При подъеме и спуске по широкой лестнице лучше вести слепого по ней не наискосок, а подойти к ней, встать лицом и подниматься по прямой линии.

Доброжелательное участие, помощь со стороны учителей и зрячих одноклассников в разрешении проблем, возникающих у детей с нарушением зрения, поможет завоевать их доверие и дружбу. Однако опека не должна быть чрезмерной, поскольку она может подавлять активность самих учеников с нарушением зрения, а также формировать у них такие негативные личностные особенности, как безынициативность и эгоизм. Отмечая то, что для учеников с нарушением зрения ситуация интегрированного обучения на первых порах является психологически трудной, нельзя забывать и о нормально видящих одноклассниках, которые также должны быть психологически готовы к принятию незрячих детей в свой коллектив.

Не секрет, что ученики в массовой школе по-разному относятся к незрячим одноклассникам. Если слабовидящий ребенок внешне и манерой поведения не отличается от зрячих, то тотально слепой или ребенок с глубоким нарушением зрения может вызвать нежелание и боязнь общения с ним. Зрячие дети будут насторожены по отношению к слепому. Учитель, школьный психолог должны уделить серьезное внимание формированию **адекватного отношения** к тотально слепым и детям с глубоким нарушением зрения.

Дети класса, в который собираются принять незрячего новичка, должны быть обследованы школьным психологом, поскольку агрессивное поведение,

открытое демонстративное отторжение могут нанести непоправимую душевную травму ребенку с нарушением зрения. Конечно, никакой ребенок не застрахован от столкновения с агрессией, жестоким отношением, но все-таки педагогический коллектив должен стремиться к тому, чтобы взаимоотношения в классе были доброжелательными, или хотя бы нейтральными.

Хотелось бы, чтобы те отрицательные эмоции, которые могут возникнуть у ученика с нарушением зрения в связи с переходом в массовую школу, не стали камнем преткновения, а явились бы той прививкой, которая укрепила бы социальный иммунитет, необходимый ребенку во взрослой жизни, когда ему так или иначе придется входить в мир зрячих.

Принимая ребенка с нарушением зрения в свой класс, учитель должен тщательно обдумать, **где посадить** нового ученика. На выбор места для ребенка с нарушением зрения влияет, прежде всего, офтальмологический диагноз и степень снижения зрения. Если ребенок слабовидящий, т.е. острота зрения более 0,05, и он не имеет выраженной светобоязни, его следует посадить на первую парту, желательно в среднем ряду; если ребенок сохранил частичное зрение, ему также следует сидеть на первой парте в среднем ряду. Тотально слепой ребенок или ребенок с глубоким снижением зрения, опирающийся в своей работе на осязание и слух, может работать за любой партой, по усмотрению учителя, который должен все же учитывать степень слышимости в этом месте. В случае если у ребенка нет светобоязни, и он нуждается в дополнительном освещении, рабочее место должно быть освещено настольной лампой с регулятором степени освещенности, поскольку количество света, необходимое для нормального функционирования зрения, зависит как от общей освещенности классной комнаты, так и от функционального состояния зрительного анализатора ученика. Если у учащегося наблюдается сильная светобоязнь, его нужно посадить длиной к окну или закрыть окно шторой. При наличии светобоязни на одном глазу, ребенку следует сидеть так, чтобы свет падал с противоположной стороны.

Во время урока, особенно в процессе выполнения письменной работы, необходимо следить за осанкой учеников с нарушением зрения, прежде всего в младших классах. Необходимо помнить также и об охране и гигиене зрения

данной категории учащихся. Расстояние от глаз ученика до рабочей поверхности должно быть не менее 30 см. Для чтения можно использовать подставки.

Оптимальная нагрузка на зрение у слабовидящих учеников составляет не более 15-20 минут непрерывной работы, для учеников с глубоким нарушением зрения, в зависимости от индивидуальных особенностей, она не должна превышать 10-20 минут. Если есть возможность работать с опорой на осязание или слух, необходимо ее использовать. Как уже было сказано выше, некоторые дети с нарушением зрения стесняются обнаружить свои проблемы и поэтому работают, опираясь только на свое неполноценное зрение. Использование осязания в процессе обучения способствует предотвращению переутомления детей, охране их зрения. Тотально слепые и дети с глубоким нарушением зрения записывают на диктофон материал уроков. Учитель и ученики должны следить за четкостью произносимого, не создавать дополнительных шумов. Известно, что около 80% всей информации человек получает с помощью зрения. Этот факт, как правило, нормально видящими не осознается, и многие операции и действия, происходящие в классе, вербально не обозначаются. Поэтому большая часть информации может пройти мимо незрячего ученика. *Учитель и ученики должны четко проговаривать все то, что записывается на доске или демонстрируется на кафедре.* Кроме того, незрячим ученикам должна быть предоставлена возможность осязательно изучить демонстрируемый материал.

Если слабовидящий ребенок работает с опорой на зрение, то при использовании доски записи должны быть насыщенными и контрастными, буквы крупными.

В процессе обучения дети с глубокими нарушениями зрения и тотально слепые, как уже было сказано выше, используют осязание и слух. Содержание **учебников**, отпечатанных по Брайлю, отлично, от содержания обыкновенных учебников, поэтому ученики с нарушением зрения, интегрированные в массовую школу, пользуются «говорящими» учебниками, представляющими собой магнитофонные записи текстов учебников общеобразовательных школ. Однако, пока не организованы выпуск таких «говорящих» учебников (по общеобразовательной программе), их производство осуществляется кустарно самими детьми.

В случае, если ребенок слабовидящий или у него имеется остаточное зрение, он может использовать **специальные адаптивные устройства**: оптические и неоптические. К оптическим коррекционным устройствам относятся очки со специальными приспособлениями, бифокалы, призмы, контактные линзы. Они предписываются ребенку с нарушением зрения как для постоянного, так и для временного пользования. Затемненные или темные линзы рекомендуются детям со светобоязнью. Иногда учащиеся с нарушением зрения используют небольшие телескопы, которые прикрепляются к руке или же к стеклам очков. Телескопические очки употребляются для рассматривания объектов на расстоянии, например, надписей на доске, опытов на кафедре, во время прогулок для определения номеров автобусов, названий улиц и т. д. Когда ребенок надевает телескопические очки, чтобы прочитать надписи на доске, ему необходимо сесть в центре или же в той позиции, которая позволит оптимально их использовать. К неоптическим устройствам относят фломастеры, желательно черного цвета, с изменяющейся шириной стержней, которые позволяют делать четкие, контрастные записи и диаграммы. Сюда же можно отнести различные цветные маркеры, которые помогают учащимся выделить наиболее важные моменты в записываемом материале, тогда не придется дополнительно напрягать зрение для прочтения всей записи в тетради. К адаптивным приспособлениям можно отнести и плоскопечатные книги с крупным шрифтом, хотя учащиеся старших классов предпочитают использовать книги с обычным шрифтом, которые читают с помощью различных оптических устройств.

Четко разлинованная бумага может понадобиться тем детям, которым трудно видеть строчки на обыкновенной бумаге. Для детей, страдающих светобоязнью, на партах можно установить светозатемнители, которые смягчат блеск рабочей поверхности стола. **Измерительные приборы** (линейки, транспортиры) рассчитаны как на осязание, так и на зрение. В западных школах широко практикуется использование «говорящих» калькуляторов. Тотально слепые дети или дети с глубоким снижением зрения могут использовать диктофоны, а также дублировать звуковую запись записью по Брайлю с помощью брайлевского прибора (доска и грифель). Прибор «Школьник» предназначен для проведения линий, доступных осязательному восприятию и др.

Учитель массовой школы, в которую поступает ученик с нарушением должен вести работу с **родителями**. Судьба распорядилась так, что на их долю выпало тяжелое жизненное испытание - воспитание ребенка, имеющего физический недуг. Наличие такого ребенка в семье тяжело переживается, но, кроме того, его воспитание требует больших физических и материальных затрат. Не только ребенок становится аутсайдером в обычной детской среде, но и сами родители, замыкаясь в своем горе, все больше и больше отдаляются от окружающих. Эта категория родителей очень ранима и чувствительна даже к самой легкой критике в адрес своего ребенка, а его обиды и душевные травмы воспринимаются ими вдвойне, как собственные. Это один из типов отношения родителей к своему больному ребенку.

У многих родителей возникает комплекс вины по отношению к собственному ребенку, имеющему физический недостаток с рождения или приобретенный позже. Чувство вины формирует определенный стиль родительского воспитания — гиперопеку. Такие родители ограждают ребенка от возможных проблем, потакают его прихотям и желаниям. Подобные воспитательные меры приводят к искажению личностного, развития ребенка, из которого может вырасти изнеженный потребитель с эгоцентрическими установками. Этим родителям необходимо в процессе сотрудничества демонстрировать наличие больших возможностей развития их ребенка, создавать у них соответствующие педагогические установки. Родители должны знать, что именно в данный момент их ребенку по силам, а что без посторонней помощи он сделать не сможет, необходимо также наметить перспективу развития академической (учебной) и физической нагрузки ребенка.

Встречаются родители, которые открыто или скрыто не принимают ребенка, имеющего физический недостаток. Реализуемый ими тип воспитания можно охарактеризовать как отвержение. Дети, растущие в таких семьях, как правило, склонны к невротическим реакциям, которые усугубляют их физический недуг. К этим детям с нарушением зрения необходимо проявлять максимум терпения и участия. Родители, которым свойственна гипоопека, равнодушны к своему ребенку. Этим родителям приходится убеждать в том, что любовь, ласка и внимание к ребенку являются необходимым условием эффективного

продвижения ребенка в развитии и лучшим видом помощи в преодолении трудностей, связанных со слепотой.

Наиболее продуктивным стилем родительского воспитания ребенка с нарушением зрения является стиль, когда родители принимают своего ребенка с физическим недостатком. Принимая ребенка таким, какой он есть, родители объективно его оценивают, не предъявляя к нему ни завышенных, ни заниженных требований. Это способствует формированию у ребенка с нарушением зрения адекватной самооценки, личностных установок и прогнозов на будущее.

Как было сказано выше, ситуация перехода ребенка с нарушением зрения из специализированной в массовую школу является серьезным испытанием, которое он может не выдержать, не справившись с интеллектуальными и психологическими нагрузками. В случае, если учитель массовой школы видит, что новичок не успевает по общеобразовательной программе и не приживается в новом коллективе, нужно постараться с помощью тифлопсихолога выявить причины возникших затруднений и затем постараться их устранить.

Если же предложенные коррекционные и психотерапевтические меры не принесут должных результатов, тогда необходимо поставить вопрос перед администрацией школы и на педагогическом совете о целесообразности дальнейшего пребывания ученика с нарушением зрения в массовой школе.

ЛИТЕРАТУРА

Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом. М., 1996.

О детях с нарушенным слухом

Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха. М., 1988.

Гилевич И. М., Тигранова Л. И. Если ребенок со сниженным слухом учится в массовой школе...// Дефектология. 1995. №3.

Корсунская Б. Д. Методика обучения глухих дошкольников речи. М., 1969.

Корсунская Б. Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. М., 1970.

Крайнин В., Крайнина З. Человек не слышит. М., 1984..

Леонгард З. И., Самсонова Е. Г., Иванова Е. А. Я не хочу молчать. М., 1990.

Лифанов В. Л., Лебедева Л. С., Борщевская Л. В., Соколовская С. Н., Зинкевич В. П. Если ребенок плохо слышит. Киев, 1984.

Миронова Э. В. Организация и содержание работы с оглохшими детьми в условиях специальных учреждений. М., 1989.

Миронова Э. В., Шматко Н. Д. Интеграция детей с нарушенным слухом в дошкольные учреждения общего типа// Дефектология. 1995. №4.

Педагогическая помощь детям с нарушенным слухом в сурдологических кабинетах. / **Т. В. Маркова, Э. В. Миронова, Т. В. Пелымская, Н. Д. Шматко.** М., 1990.

Рау Ф. Ф. Проблема интеграции глухих.// Формирование устной речи у глухих детей. / Под ред. Т. А. Власовой, Н. Ф. Слезиной, В. И. Бельтюкова. М., 1981.

О детях с церебральным параличом

Бабенкова Р. Д. Обучение технике письма учащихся с церебральными параличами. М., 1976.

Богуш А. М. Речевая подготовка детей к школе. Киев, 1984.

Галкина О. М. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе. М., 1961.

Данилова Л. А. Методы коррекции речевого и психического развития у детей с церебральным параличом. Л., 1977.

Ипполитова М. В., Бабенкова Р. Д., Мастюкова Е. М. Воспитание детей с церебральным параличом в семье. М., 1980, 1994.

Ипполитова М. В., Мастюкова Е. М. Речевые нарушения на пути их коррекции у детей с гиперкинетической формой церебрального паралича. М., 1978.

Коррекционная работа в специальных школах для детей с последствиями полиомиелита и церебральными параличами. М., 1975.

Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушения речи у детей с церебральным параличом. М., 1985.

Мастюкова Е. М. Физическое воспитание детей с церебральным параличом. М., 1992.

Матицин В. П. Готовь руку к школе. Тверь, 1993.

Организация и содержание воспитательной работы в школе-интернате для детей с последствиями полиомиелита и церебральным параличом / Под ред. Т. А. Власовой, М. В. Ипполитовой. М., 1981.

Особенности психофизического развития учащихся специальных школ для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Под ред. Т. А. Власовой. М., 1985.

Особенности умственного и речевого развития учащихся с церебральным параличом. М., 1989.

Особенности учебной деятельности учащихся с церебральным параличом. Рекомендации к оценке знаний, умений и навыков учащихся начальных классов (русский язык, математика), М., 1984.,

Радуга. Программа и руководство для воспитателей средней группы детского сада. М., 1994.

Семенова К. А., Детские церебральные параличи. М., 1968.

Эльконин Д. Б. Психология обучения младших школьников. М., 1974.

О детях с нарушением зрения

Махортова Г. Х., Солнцева Л. И. Проблемы интеграции слепых в массовую школу// Наша жизнь. 1994. №9-10.

Семенов Л. А., Солнцева Л. И., Психолого-педагогические основы ориентирования в пространстве и мобильности. М., 1989.

Слепой ребенок в семье (книга для родителей). / Под ред. Л. И. Солнцевой. М., 1989.

Солнцева Л. И. Современные проблемы тифлопедагогики и тифлопсихологии// Дефектология. 1992. №5.

Солнцева Л. И. Новые формы работы школ для детей с нарушением зрения в современных условиях//Дефектология. 1994. №5.

Хорош С. М. Родители и слепой ребенок в семье// Слепой ребенок в семье. М., 1989.

Torres I. J., Cora A. W. When You Have a Visually Handicapped Child in Your Classroom. N.Y.: AFB, 1990.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение

О детях с нарушенным слухом

О детях с церебральным параличом

Методические рекомендации воспитателю

Методические рекомендации учителю

О детях с нарушением зрения

Литература

Содержание