

КНИГА

Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников.

Книга для воспитателя

М: Просвещение , 1985. — 72 с

Авторы: Гаврилушкина О.П. , Соколова Н.Д.

РОЛЬ ОБЩЕСТВЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

В последние годы в нашей стране успешно развивается сеть специальных дошкольных учреждений, где воспитываются дети с дефектами умственного развития. Эти учреждения призваны обеспечить максимальное развитие умственно отсталых дошкольников и подготовить их к обучению во вспомогательной школе. Содержание и методы коррекционно-воспитательной работы заключаются в проведении комплекса мер, направленных на всестороннее развитие личности, на сглаживание различных недостатков психики умственно отсталых дошкольников, усугубляющих их интеллектуальную, физическую и социальную несостоятельность.

Положение о ведущей роли обучения в развитии, выдвинутое советской психологией, приобретает особое значение в области дошкольного воспитания аномальных детей, в частности детей, страдающих олигофренией. В отличие от нормально развивающихся дошкольников они самостоятельно не овладевают ни специфическими видами детской деятельности, ни социальными формами поведения. Мышление и речь умственно отсталых детей оказываются при спонтанном развитии на чрезвычайно низком уровне. Вместе с тем опыт дошкольного воспитания этих детей, накопленный в нашей стране, свидетельствует об их значительных потенциальных возможностях, которые могут быть реализованы только в условиях особым образом организованного обучения. Комплексное педагогическое воздействие позволяет в значительной степени сгладить отклонения в развитии, а также предупредить возникновение вторичных дефектов, которые Л.С.Выготский характеризовал как социальные, возникающие вследствие неблагоприятных социально-педагогических условий.

Так, умственно отсталые дошкольники обнаруживают значительные нарушения в овладении различными видами деятельности. Прежде всего следует отметить, что в результате специально организованного обучения кардинальные изменения претерпевает игра детей. Они овладевают сюжетно-ролевыми играми и оказываются способными не только воспроизводить предусмотренные программой игровые сюжеты, но и создавать новые игровые ситуации. У подавляющего большинства детей формируются

специфические игровые умения, они могут самостоятельно брать на себя роли и действовать в соответствии с ними. В своих играх умственно отсталые дошкольники могут использовать наряду с реальными предметами и игрушками сходные с ними заменители. Под влиянием обучения играм с правилами у них формируются предпосылки произвольного поведения.

Специальная работа по формированию изобразительной деятельности не только способствует умению умственно отсталыми детьми создавать изображения отдельных предметов, но в большинстве случаев ведет к сюжетному рисованию и лепке в соответствии с изобразительно-игровым замыслом. Значительно обогащается и расширяется тематика рисования и лепки, дети начинают использовать опыт, приобретенный ими в повседневной жизни и в сюжетно-ролевых играх.

Особо следует отметить возникновение у умственно отсталых детей эмоционального и словесного общения в ходе совместной деятельности. При этом речь, мотивированная потребностями коллективной игры и изобразительной деятельности, начинает выполнять функцию общения.

К числу самых существенных достижений специального воспитания и обучения следует отнести значительное личностное развитие умственно отсталых дошкольников: формирование у них стойкого положительного эмоционального отношения к деятельности и ее результату, оценочного отношения к собственной деятельности и деятельности товарищей. В значительной степени подвергается коррекции поведение этих детей: их поступки становятся в основном мотивированными, у них появляется дружелюбное отношение к сверстникам и взрослым, они могут стать отзывчивыми на похвалу и порицание, испытывать потребность в одобрении взрослого.

Важным результатом дошкольного воспитания и обучения является существенное преодоление склонности у некоторых умственно отсталых детей к агрессивным вспышкам и негативному поведению. Они существенно реабилитируются также и в плане бытового самообслуживания, что проявляется в овладении ими культурно-гигиеническими навыками. Личностный облик умственно отсталого ребенка подвергается значительной положительной перестройке.

Таким образом, воспитанники специальных дошкольных учреждений оказываются в гораздо большей степени подготовленными к учебной деятельности, нежели их сверстники, не получившие специальной дошкольной подготовки. Все это свидетельствует о важности и эффективности своевременного включения детей в процесс коррекционно-воспитательной работы.

В настоящее время создана программа для специальных дошкольных учреждений для детей с нарушением интеллекта. Программа предусматривает выполнение задач физического, умственного, трудового, нравственного и эстетического воспитания умственно отсталых детей. В ней реализуется комплексный подход к воспитанию и обучению умственно отсталых дошкольников при ведущей роли детской деятельности. Поэтому в многоплановой коррекционно-воспитательной работе с дошкольниками-

олигофренами особое внимание уделяется вопросам своевременного и полноценного овладения ими различными видами детской деятельности.

На каждом возрастном этапе доминирующую роль играют определенные виды деятельности. В развитии ребенка дошкольного возраста такое значение имеет игра, а у старших дошкольников и первые виды продуктивной деятельности. Именно в ходе игры, рисования, конструирования и элементарного труда создаются оптимальные условия для усвоения маленьким ребенком общественного опыта.

Вместе с тем при спонтанном развитии умственно отсталые дошкольники фактически не овладевают специфическими видами детской деятельности. Игра и рисование не занимают в их жизни значительного места и не выполняют присущей им в норме развивающей функции.

Причины недоразвития игровой деятельности у детей с нарушением интеллекта уходят корнями в раннее детство, когда ребенок впервые вступает в активное взаимодействие с окружающим его предметным миром. Уже в этот период у детей с ранним органическим поражением центральной нервной системы обнаруживаются отклонения в психическом развитии. Умственно отсталый ребенок проявляет крайне слабый интерес к окружающему, долго не тянется к игрушкам, не приближает их к себе и не пытается ими манипулировать.

Возникая со значительным опозданием, действия этих детей с предметами долго не приобретают характера подлинно предметных. Начальная установка "Что это такое?", лежащая в основе всякого предметного действия, возникает у них с большим опозданием и в дальнейшем не перерастает в ориентировку "Что с ним можно делать?", а тем более в ориентировку "Почему он такой?". В связи с этим действия с предметами, осуществляемые большинством детей-олигофренов вплоть до старшего дошкольного возраста, остаются на уровне бесцельного манипулирования. Они лишены ориентировки на физические свойства предметов и не являются функциональными.

Общая психофизиологическая незрелость умственно отсталых малышей в значительной степени обуславливает несформированность сенсорно-двигательных координаций, которые, в свою очередь, составляют основу для возникновения предметной, в том числе и игровой деятельности ребенка.

Отсутствие полноценной базы для возникновения игры отрицательно сказывается на всем ходе ее дальнейшего развития. В младшем (3-4 года) возрасте, когда нормально развивающиеся дети активно и целенаправленно подражают действиям окружающих взрослых, умственно отсталые дошкольники только начинают свое знакомство с игрушками. Едва ли правомерно называть игрой действия, которые они осуществляют при этом: рассматривание, поколачивание игрушкой о поверхность стола, бросание, попытки разломать, откусить и пр. У части детей проявляется стремление сосать игрушки, грызть, облизывать. Первые предметно-игровые действия появляются у детей-олигофренов (без специального обучения) лишь к середине дошкольного возраста.

Приобретение умственно отсталыми детьми к началу старшего дошкольного возраста некоторого игрового опыта приводит к определенной динамике их игры. Появляются

традиционные действия, которые носят ярко выраженный процессуальный характер: дети укачивают кукол, катают машины, строят башни и т.п., получая удовлетворение от однообразного воспроизведения одной и той же игровой операции.

Игры, состоящие из единичных процессуальных действий, представляют собой потолок в развитии игровой деятельности умственно отсталых дошкольников. Без специального обучения эти игры не видоизменяются и не приобретают характер сюжетных, а тем более ролевых. В силу этого игра не становится ведущей деятельностью и не направляет ход психического развития детей.

Л.С.Выготский, указывая на ведущее значение сюжетно-ролевой игры в психическом развитии ребенка-дошкольника, особенно подчеркивал ее влияние на возникновение и характер всех видов детской деятельности, и в первую очередь изобразительной. На начальном этапе овладения изобразительной деятельностью нормально развивающиеся младшие дошкольники еще не умеют и не стремятся передать желаемое содержание изобразительными средствами. Они не столько рисуют, сколько действуют, показывают и говорят при этом; само изображение остается у них чрезвычайно примитивным. Функцию раскрытия содержания берут на себя игра и слово. В этот период игра и изображение представляют собой единый комплекс. Лишь постепенно, с возрастом и по мере обучения рисование выделяется из игры, и некоторое время у детей как бы сосуществует рисование как игра и рисование как изображение. В то же время игра, пронизывая всю жизнь нормально развивающегося ребенка, являясь ведущей деятельностью, на протяжении всего дошкольного детства определяет содержание изобразительной деятельности, составляет ее движущие силы.

Ничего подобного не наблюдается у детей-олигофренов. Общее психическое недоразвитие, в частности недоразвитие восприятия, речи, игры, является препятствием для становления изобразительной деятельности, для ее развития от первых предметных изображений до сюжетного рисования и лепки, в которых дети реализуют свой жизненный и игровой опыт. У большинства из них графическая деятельность до конца дошкольного возраста находится на уровне бесцельного, кратковременного, хаотического черкания.

Обобщая все сказанное выше, можно сделать вывод, что в условиях спонтанного развития даже к концу дошкольного возраста игра у умственно отсталых детей не достигает того уровня, на котором она становится ведущей, а изобразительная деятельность так и не возникает.

Между тем известно, что переход к более сложным видам деятельности осуществляется постепенно. В недрах игры, рисования, конструирования вызревают необходимые предпосылки для возникновения принципиально новой, учебной деятельности. Именно поэтому в основу теории и практики дошкольного воспитания и обучения был положен принцип последовательного формирования основных видов детской деятельности с ориентировкой на ее развитие в норме.

В ходе овладения деятельностью создаются условия для более полноценного накопления детьми чувственного опыта. В процессе ознакомления с окружающим, в предметных

играх с использованием дидактических игрушек дети не только знакомятся с многообразием свойств предметного мира, но и учатся выполнять довольно сложные действия, требующие опоры на эти свойства. Особую роль при этом играют различные виды продуктивной деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование, труд).

Деятельностный подход к обучению способствует речевому развитию умственно отсталых дошкольников. Как известно, для них характерен пониженный интерес к окружающему и почти полное отсутствие потребности в общении со сверстниками и взрослыми. Овладение навыками совместной игры является мощным стимулом развития как эмоционального, так и речевого общения. Это позволяет на специальных занятиях по развитию речи решать специфические задачи овладения языком.

Все коррекционно-воспитательное воздействие подчинено необходимости нравственного развития умственно отсталого дошкольника. Известно, что усвоенные в детстве социальные формы поведения во многом определяют в дальнейшем социальную адаптацию умственно отсталых. Именно поэтому в специальных дошкольных учреждениях осуществляется кропотливая повседневная работа по привитию детям навыков самообслуживания и культурного поведения. Труд по самообслуживанию рассматривается как первоначальный этап трудового воспитания в дошкольном детстве.

Совершенствование системы воспитания и обучения умственно отсталых дошкольников осуществляется по линии усиления роли основных видов деятельности, обеспечения комплексного подхода к формированию психики детей с нарушением интеллекта. Содержание и методы коррекционно-воспитательной работы, которые нашли отражение в новой программе, предусматривают также целенаправленное формирование нравственных качеств личности и осознанного поведения детей в коллективе. Переход на новую программу требует существенной перестройки работы почти по всем направлениям. Как правило, это вызывает неизбежные трудности организационного и методического плана. Предлагаемая читателю книга может рассматриваться в качестве своеобразного руководства для организации работы по центральным разделам программы - игре, изобразительной деятельности, элементарному труду. Именно в русле этих видов деятельности создаются оптимальные условия для психического развития аномального дошкольника, для коррекции недостатков его физического, умственного и нравственного развития. То, что в книге рассмотрены только три раздела программы, не умаляет значения остальных разделов, обеспечивающих комплексное решение коррекционно-воспитательных задач.

Общая направленность и содержание данной книги определены необходимостью познакомить практических работников с современным состоянием практики дошкольного воспитания умственно отсталых детей, предложить конкретные и эффективные методические приемы, обеспечивающие решение важных коррекционно-воспитательных задач, поставленных новой программой перед специальными дошкольными учреждениями.

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

Условия, необходимые для развития игровой деятельности

Успешное развитие игровой деятельности умственно отсталых дошкольников в значительной степени зависит от правильной организации обучения игре. Чрезвычайно важно в связи с этим, чтобы педагогический коллектив специального дошкольного учреждения осознал, что игровая деятельность является важнейшим звеном всего коррекционно-воспитательного процесса. В режиме дня специального детского сада должно быть строго определено время как для проведения занятий по обучению игре, так и для свободных игр детей. Однако даже тогда, когда это требование соблюдается, дети не всегда играют достаточно. По различным причинам на игру не остается времени, считается вполне допустимым заменить игру чтением, просмотром диафильмов и т.п. Понятно, что такое отношение к основной детской деятельности не может не сказаться отрицательно на ее развитии. Только четкое выполнение распорядка дня, систематическое проведение занятий обеспечивает возникновение у дошкольников с нарушением интеллекта потребности в игре.

В соответствии с программой обучения и воспитания умственно отсталых дошкольников режим дня отводит на игру ежедневно не менее 2-2,5 часа. Остановимся подробнее на вопросах организации игры детей в течение дня.

Утро воспитанников специального детского сада с недельным пребыванием в нем начинается так же, как и для всех дошкольников, с выполнения режимных моментов. В младших группах, где у детей еще недостаточно сформированы навыки самообслуживания на их проведение отводится времени больше, чем в старших. Однако во всех группах гигиенические процедуры заканчиваются за 20-30 минут до завтрака. Даже если отвести некоторое время на подготовку к завтраку, у детей есть возможность поиграть. Целесообразно использовать этот небольшой по времени промежуток для привлечения воспитанников к играм индивидуального характера. Надо распределить детей по площади всего игрового уголка и предложить им различные виды игр, за исключением длительных сюжетно-ролевых. После завтрака, когда одна подгруппа уходит на занятия к воспитателю, дефектолог с другой подгруппой проводит занятие по обучению игре. Затем подгруппы меняются.

После окончания фронтальных занятий большая часть детей уходит на прогулку (1-1,5 часа), где могут быть организованы разнообразные наблюдения, труд в природе, однако главное место должно быть отведено играм.

Если участки детского учреждения имеют необходимые приспособления для организации игр и занятий, это значительно облегчает проведение прогулки. Обязательно следует иметь в каждой группе наборы игрушек для игр на воздухе. В зависимости от состояния погоды воспитатель проводит с детьми различные игры. Зимой он отдает предпочтение играм подвижного характера, чтобы дети не замерзли, а весенне-летнее время организует разнообразные строительные игры с использованием природных материалов - песка, воды. Можно организовать с детьми ролевые игры или игры, в которых двигательная активность детей подчиняется установленным заранее правилам, игры-соревнования. В ряде случаев, для того чтобы дать детям возможность отдохнуть после физической нагрузки, снять возбуждение, усталость, целесообразно провести с ними дидактическую игру.

Планируя игры на воздухе, воспитатель должен учитывать индивидуальные и возрастные интересы и склонности детей. Если младшие нуждаются в постоянном контроле со стороны воспитателя, в особом внимании к организации их игр, то старшие уже могут выбирать игры по своему желанию и организовывать их в известной степени самостоятельно. Важно только, чтобы воспитатель был постоянно с детьми, так как они в отличие от нормально развивающихся дошкольников склонны к самым разнообразным немотивированным поступкам, которые не всегда может предвидеть даже опытный педагог. Вспышки агрессивности, стремление нанести ущерб товарищу, играющему рядом, к сожалению, довольно часто встречающееся явление. Внимательно наблюдая за своими воспитанниками, педагог заранее предвидит назревающее между ними конфликты и делает все, чтобы их предотвратить.

Во вторую половину дня в соответствии с расписанием воспитатель проводит с детьми занятия по обучению сюжетно-ролевым, дидактическим и подвижным играм.

Вечером небольшой промежуток времени после ужина перед подготовкой ко сну используется для разнообразных дидактических игр, направленных на всестороннее развитие умственно отсталых дошкольников.

Таким образом, если осуществляется правильное планирование и в соответствии с ним систематическое проведение игр, то в течение дня создаются необходимые условия для формирования игровой деятельности.

Большое значение в обучении игре умственно отсталых дошкольников имеет устройство игрового уголка в групповой комнате. Оборудование игрового уголка в групповой комнате. Оборудование игрового уголка включает в себя стеллажи с игрушками, а также ковровое покрытие, на котором размещена часть игрушек.

В детском саду для умственно отсталых детей оборудование игрового уголка должно строго отвечать возрастным требованиям и основным задачам развития игровой деятельности ребенка на каждом году обучения. Так, в группах первого года обучения в оборудовании игровых уголков обязательно включаются игрушки, призванные возбудить у детей интерес к игре, желание играть. Это сюжетные игрушки: куклы средних размеров, одетые в легко снимаемую одежду, игрушки-животные (зайка, мишка, собачка, кошка), желательны из мягких материалов, реалистичного облика и цвета, тележки, каталки, кубики, машины различной конфигурации крупного размера, вагончики; разнообразные игрушки дидактического характера: матрешки, пирамидки, вкладки, мозаики. Необходимо, чтобы все игрушки были в достаточном количестве и в хорошем состоянии. Важно также, чтобы они находились на нижних полках стеллажа, откуда их легко может снять ребенок. На верхних полках лежат игровые пособия типа "Лото-малышам", "Разноцветные кубики", "Мозаика" и т.п. Они будут выдаваться детям при проведении с ними воспитателем коллективных дидактических игр.

Для игр-драматизаций необходимо иметь набор игровых атрибутов, костюмов, макетов и т.п., которые следует хранить в особом помещении, поскольку они не предназначены для самостоятельного пользования детьми.

Кроме того, воспитатель группы первого года обучения хранит отдельно несколько сюжетных игрушек, появление которых должно стать сюрпризом для детей. В комплекте игрового оборудования необходим также настольный кукольный театр, игрушки-бильбоке, а также ширма для проведения театрализованных игр.

Как уже указывалось, для проведения с детьми игр на воздухе на участке следует иметь соответствующий набор игрушек для песка и воды (совки, лопаты, грабли), мячи. Обязательно надо выделить для прогулок игрушки-каталки, несколько кукол, собачек, корову, лошадку. И в коем случае нельзя относиться небрежно к игрушкам для прогулки и давать детям сломанные, неряшливо одетые, малопривлекательные игрушки. Следует помнить, что игры на воздухе - это важная часть общей работы по формированию игровой деятельности умственно отсталого ребенка.

Содержание игрового уголка для детей второго года обучения несколько меняется. Здесь преобладают игрушки для сюжетных игр. В игровом уголке обязательно должен быть разнообразный ассортимент кукол - всех возрастов, включая младенцев-голышей. Хорошо также приобрести несколько кукол в национальных костюмах, чтобы познакомить детей с представителями разных национальностей, их бытом. Необходимо иметь в игровом уголке игрушки-животные - лошадку, корову, козлика, а также лису, тигра, мишку и др. Для строительных игр надо приобрести напольный "строитель", разнообразные крупные "конструкторы". Следует также выделить специальное место ("гараж") для машин.

Поскольку игровая деятельность детей второго года обучения приобретает более разнообразный характер, необходимы игрушки для организации настольных игр, мозаики, лото, дидактические игрушки типа солдатиков, мелких кукол.

Следует запастись необходимым набором игрушек для сюжетных игр, "магазин", "больница", "парикмахерская". Причем часть игрушек можно изготовить самим, привлекая к этому воспитанников.

Для развития у детей ролевых действий необходимо умение перевоплощаться. Помочь ему признан костюм персонажа игры, даже если этот персонаж реальный, а не сказочный. Изображая маму, девочка захочет надеть передник, играя в воспитательницу, она воспользуется халатом, продавцу необходимы халат и шапочка. Нужно, чтобы необходимые костюмы и атрибуты имелись в группе и были всегда в чистом, привлекательном виде. Возле игрового уголка следует отвести место для вешалки или шкафчика с этими вещами.

Однако не следует заранее выставлять все атрибуты игр, игрушки. Лишь по мере того как дети начнут играть в ту или иную игру, в игровом уголке надо оборудовать место для ее проведения. Целесообразно также через некоторое время обновлять игры новым содержанием, добавлять новые игрушки, пособия.

Особое внимание следует уделить расположению игрушек в игровом уголке. Часть из них займет место на полках стеллажа, другие следует распределить на полу в соответствии с традициями детской игры. Непременно нужно оборудовать в игровом уголке квартиру для кукол, в которой будут столовая, спальня, кухня, ванная комната с привлекательной и удобной мебелью, желательно крупного размера, достаточно удобной (в процессе игры

дети любят присесть на кукольный стул или диван, вымыть руки в кукольном умывальнике и т.п.). Необходимо не просто расставить мебель, но и оживить обстановку кукольной квартиры - дополнить ее интерьер необходимыми вещами, такими, как телевизор, светильник, заполнить буфет на кухне кукольной посудой также крупного размера, повесить в шкаф кукольную одежду, застелить постели. Комнаты кукольной квартиры не должны быть тесными, чтобы дети свободно играли с куклами.

Так же как и в группе первого года обучения, здесь необходимо иметь комплект игрушек для организации игр на прогулке. В него должны войти как сюжетные игрушки, так и атрибуты для проведения подвижных игр: наборы для игры в серсо, флажки, мячи, кегли.

В игровых уголках для старших групп следует сгруппировать игрушки таким образом, чтобы ребенок сразу попадал в атмосферу определенных игровых ситуаций: нужно организовать зону для развертывания разнообразных бытовых игр, где дети смогут варить обед, стирать белье, гладить его, шить на машинке и т.п.; учесть возникший у мальчиков интерес в армии и для сюжетно-ролевых игр военной тематики выделить каски, ружья, атрибуты костюмов и т.п.

В группах третьего и четвертого года обучения уместно организовать специальное место, где будут находиться костюмы для осуществления игр-драматизаций. Следует разнообразить наборы для строительных игр, внося в них элементы для сооружения таких построек, как пароход, самолет, ракета и т.п.

У детей старшего возраста пробуждается интерес к разнообразным настольным играм. Поэтому необходимо также приобрести и их: "Зоологическое лото", "Настольный теннис", "Настольный хоккей", "В гостях у Машеньки", "Мы в театре", "Поймай рыбку" и т.п.

Дошкольники старшего возраста охотно играют в дидактические мелкие игрушки, поэтому целесообразно иметь наборы солдатиков (моряки, всадники), мелких куколок, животных, а также несколько сборно-разборных домиков для них, типовые гаражи небольших размеров. К числу игрушек для детей этого возраста относятся различные пластмассовые "конструкторы", наборы для выполнения мозаичных панно. Желательно иметь и несколько заводных игрушек: "Железная дорога", "Ракета", "Парашютист", "Самолет" и т.п. Они не должны быть в постоянном пользовании детей, поэтому хранить их надо отдельно.

Содержание и методы формирования сюжетно-ролевой игры

С первого дня пребывания детей в детском саду педагоги должны проводить с ними целенаправленную работу по формированию навыков бережного отношения к игрушкам. Умственно отсталые дети трех-четырёхлетнего возраста вполне способны под руководством воспитателя аккуратно расставлять игрушки по местам. Недопустимо, чтобы они ломали, бросали игрушки, грызли их, сосали, когда воспитатель не наблюдает за детьми, а занимается своими делами. Игрушки должны быть всегда в порядке, выглядеть привлекательно: куклы чисто, нарядно, удобно одеты, машины целы, посуда чистая и аккуратно расставлена на полках и т.п. Взрослый обязан реагировать на каждый случай порчи, поломки игрушки, не допускать небрежного отношения к ней. Нужно поднять брошенную ребенком куклу и на глазах детей пожалеть ее, приласкать; взять валяющуюся машину и осмотреть ее, проверить целостность колес.

Как показывает опыт, с умственно отсталыми детьми младшего возраста необходимо проводить целенаправленную работу по выработке у них навыка пользования игрушками. Прежде всего необходимо научить малышей обмениваться игрушками в процессе игры. Наибольший эффект в этом направлении достигается тогда, когда воспитатель проводит специальные игровые упражнения, которые делают обмен естественным, оправданным потребностями игры. Приведем пример: воспитатель рассаживает детей на стульчики, одному вручает большую корзину или ящик с игрушками и предлагает раздать игрушки детям. Ребенок чувствует доверие взрослого, и в то же время ему нравится быть щедрым по отношению к своим товарищам. Вручая игрушку, он обязательно произносит: "Таня (Костя, Петя), возьми, пожалуйста, мишку (машину, куклу)..." После того как все игрушки розданы, дети расходятся и играют с ними в игровом уголке. Спустя 15-20 минут воспитатель, убедившись в том, что дети уже наигрались, просит их взять игрушки и снова сесть на стульчики. После этого он предлагает детям обменяться игрушками ("Света, дай Марине эту коляску, а она тебе даст свою тележку" и т.п.) и вежливо поблагодарить друг друга.

Упражнения такого рода должны длиться не менее 20 минут. После того как дети несколько раз произведут обмен, они уже более спокойно отдают игрушки.

Дети старшего возраста должны в основном самостоятельно убирать игрушки после окончания игры, приводить их в порядок по мере необходимости и регулярно, не реже двух раз в месяц, под руководством воспитателя производить уборку игрового уголка.

Важным условием развития игровой деятельности умственно отсталых дошкольников является систематическое обучение умению играть, а также руководство их играми в повседневной жизни.

В зависимости от расписания несколько раз в неделю обучение игре проводит учитель-дефектолог. Он возглавляет работу по реализации программного раздела "Игра". Ежедневно во второй половине дня воспитатель проводит занятия по обучению детей игре.

Прежде чем приступить к обучению игре, дефектолог выявляет состояние игровой деятельности каждого ребенка в начале учебного года. В привычной для ребенка

обстановке, например в игровой комнате, нужно предоставить ему право самостоятельно, без чьего-либо вмешательства играть в предложенные игрушки. Педагог только присутствует при игре ребенка, фиксируя каждое его действие. В ходе наблюдения необходимо отмечать:

1) проявляет ли ребенок интерес к игрушкам, какой характер носит этот интерес, является ли он разлитым (играет всеми игрушками, переходя от одной к другой) или избирательным (выбирает одну-две игрушки и совершает с ними определенные действия), насколько устойчив интерес ребенка к игрушкам и действиям с ними (длительно ли играет с каждой игрушкой или быстро прекращает игру), являются ли производимые им действия подлинно игровыми или носят формальный характер;

2) адекватность употребления игрушек в ходе игры (неадекватными называются действия, не диктуемые логикой игры: засовывание куклы в духовой шкаф игрушечной плиты, укладывание стола в кукольную постель);

3) характер игры. Подробно фиксируя все игровые действия ребенка, педагог делает вывод о их характере: являются ли они манипуляцией, процессуальными или сюжетными. Манипуляцией называются такие игровые действия с предметами, которые не являются специфическими игровыми и характерными для данного предмета (рассматривание, ощупывание, постукивание, поворачивание и т.п.).

Манипуляция - наиболее низкий уровень развития игровых действий с предметами.

К процессуальным действиям относятся действия, не направленные на конечный результат. Ребенок получает удовольствие от самого процесса их осуществления (бесцельное катание машины, бесконечное одевание и раздевание куклы). По сравнению с манипуляцией эти действия представляют собой более высокий уровень развития игры.

В отличие от процессуальной игры игра с элементами сюжета является более целенаправленной. Ребенок действует осмысленно, производимые им действия связаны между собой. В ходе игры ребенок использует предметы-заместители при отсутствии необходимых игрушек (например, палочку вместо ложки, кубик вместо мыла) и осуществляет действия с воображаемыми объектами, что характерно для сюжетной игры;

4) анализ речи ребенка во время игры. Это позволяет сделать вывод о том, какова была ее роль по отношению к игровым действиям, составляла ли она с игрой единое целое, способствовала ли ее развитию.

Продолжительность игры обязательно хронометрируется.

Результаты индивидуального обследования игры ребенка позволяют сделать общее заключение о ее состоянии. Это заключение обязательно должно быть в личном деле. Желательно также сохранить протокол первичного обследования, в котором будет отражена общая картина игры ребенка при поступлении в группу специального детского сада.

Для того, чтобы сделать окончательные выводы относительно игровых умений детей, следует провести целенаправленное наблюдение за их совместными играми, в процессе которого педагогу удастся выявить индивидуальные особенности поведения детей.

После того как учителем-дефектологом проведено полное обследование игровой деятельности каждого воспитанника группы, он приступает к составлению квартального плана, в котором формулируются задачи, а также предполагаемые методы работы по программному разделу "Игра".

Помимо квартальных, учитель-дефектолог составляет ежедневные планы и ведет учет занятий, посвященных игре, кратко отражает результаты занятий, отмечает трудности, достижения, делает заметки на будущее.

Практика показывает, что учителя-дефектологи не всегда правильно понимают сущность работы по такому специфическому разделу, каким является "Игра". В отдельных дошкольных учреждениях учитель-дефектолог вообще не проводит работу по этому разделу. Это аргументируется прежде всего его загруженностью, а также второстепенностью данного раздела. В связи этим хочется еще раз подчеркнуть, что обучение игре является центральной задачей всей коррекционно-воспитательной работы, проводимой в специальном дошкольном учреждении, поэтому произвольная замена одних видов работы другими нарушает весь коррекционный процесс и не создает условий для целостного педагогического воздействия на развитие аномального ребенка.

Главная цель работы педагога-дефектолога по разделу "Игра" состоит в том, чтобы в процессе обучения у ребенка сформировался сложный механизм игры, включающий в себя на высших ступенях ее развития воображаемую ситуацию, действия с предметами-заместителями, ролевое поведение.

Обучение игровой деятельности должно проводиться в условиях, отличных от тех, в которых, к примеру, происходит обучение детей ручному труду. Проводя занятия по игре, педагог должен понимать, что если он не будет действовать эмоционально и увлеченно, то все попытки сформировать игровую деятельность детей заранее обречены на провал.

Занятия по обучению игре следует проводить не в кабинете, за столиками, а в групповой комнате, в игровом уголке, где дети чувствуют себя более свободно и непринужденно. Педагог при этом должен выступать для детей не в качестве передатчика определенных знаний и умений, а как более опытный товарищ по игре, который много умеет и может этому научить их. Привычный для педагога стиль общения с детьми на других занятиях - деловой и строгий - должен быть заменен мягкой, эмоциональной и доверительной манерой общения. Важно, чтобы дети приняли педагога как партнера по играм, почувствовали его заинтересованность в игре, в них самих как ее участниках.

В разных возрастных группах педагог ведет себя с детьми по-разному в зависимости от того, какая задача решается им на данном этапе. Поскольку первоначальное обучение ставит задачу формирования у детей активного интереса к игрушкам и действиям с ними, педагог является на занятиях организатором детской деятельности, от него исходит инициатива и в выборе игрушек, и в осуществлении действий с ними. Дети выступают на таких занятиях еще не как равноправные партнеры педагога по игре, а как ведомые им

соучастники. Педагог должен увлечь детей игрой настолько, чтобы подсказанные им действия не воспринимались как навязанные. Этому способствует прежде всего эмоциональное выполнение педагогом игровых действий, его собственная увлеченность игрой, умение известным образом "раздвоиться", т.е., с одной стороны, остаться взрослым, руководящим детьми, обучающим их, с другой - встать самому на место умственно отсталого ребенка, постараться взглянуть на происходящее его глазами.

В обучении игре детей старшего дошкольного возраста позиция педагога несколько меняется. Теперь задача педагога - сформировать у детей умение перевоплощаться в образы игровых персонажей, использовать для этого разнообразные игровые приемы и средства. Учитывая то, что дети приобрели уже игровой опыт и способны к самостоятельному разворачиванию игры, педагог берет на себя функции партнера, старшего товарища. Обучая детей различным приемам, новым способам игры, педагог не должен забывать о том, что для детей игра остается игрой, что обучение должно составлять органичную часть игры. Так, например, педагогу важно научить детей определенному способу игры - использовать для сооружения лодки элементы "строителя", куски картона и прочие материалы. В процессе игры он демонстрирует детям способы использования различных предметов-заместителей. От старшего товарища, партнера по игре - взрослого - дети перенимают новый способ игры, учатся играть интереснее, увлекательнее.

Необходимо отметить, что умственно отсталые дошкольники обнаруживают стойкую тенденцию к стереотипному воспроизведению действий взрослого. Внешне это может выглядеть как усвоение ребенком определенного способа деятельности. Например, педагог показал, как можно приспособить для игры в "шоферов" обручи небольшого диаметра. Дети с удовольствием подхватили новый способ игры, начали сами применять обручи в качестве рулей. Однако это еще не свидетельствует о том, что у них появилось умение использовать в игре предметы-заместители, и, следовательно, не должно быть оценено педагогом как возникновение функции замещения. Это лишь означает, что детьми усвоено использование конкретного предмета в конкретной игровой ситуации. Вот если умственно отсталые дошкольники смогут использовать хотя бы уже знакомый им обруч, скажем, в качестве ограды для кукольной дачи, это будет показателем возникновения в их игровой деятельности способности действовать с предметами-заместителями.

Организуя обучение умственно отсталых дошкольников игре, педагог-дефектолог должен учитывать как общие для всей этой категории детей особенности деятельности, так и их индивидуальные качества. Объединить детей в большие коллективы (более трех человек) не всегда представляется возможным. Трудно порой преодолеть их различие в поведении, в проявлении личностных особенностей и т.п. Поэтому следует проявить особое внимание к формированию правильных взаимоотношений детей в процессе игры. Внимательно наблюдая за детьми, педагог различает среди них лидеров, склонных к постоянному выступлению в играх в качестве ведущих. Они, как правило, более сохранны в интеллектуальном отношении, обладают уже сложившимися навыками "командования" другими детьми. Порой создается ложное впечатление о них как о хороших организаторах игры. На самом деле они оказывают влияние на детей посредством силового давления, запугивают их, деспотически требуют подчинения. Не запрещая таким детям брать на

себя главные роли, следует воспитывать у них привычку к соблюдению очередности, понимание того, что и всем остальным участникам тоже хочется возглавлять игру.

Особое внимание педагога должно быть направлено на пассивных, вялых детей. Следует всячески поощрять инициативы этих детей, стремиться к тому, чтобы они налаживали контакты с остальными участниками игры. Педагог должен ободрять их, замечать малейший успех, обращать на него внимание товарищей по группе. Обязательно надо поручать таким детям ведущие роли в играх, помогая им в случае необходимости.

Организация играющего коллектива детей трудна еще и потому, что среди участников игр всегда имеются такие, у которых значительно снижен уровень речевого развития. Они предпочитают играть молча, почти не обращаются к партнерам по игре. Попытки педагога побудить их к высказываниям, как правило, приводят к тому, что дети замыкаются, перестают играть вообще. Тактика педагога в отношении таких детей должна состоять в максимально доброжелательном к ним отношении, в стремлении к установлению контактов с ними, исключая в качестве основного условия речевое общение. Ни в коем случае не следует требовать от детей обязательного речевого сопровождения своих игровых действий, ставить их игры в зависимость от степени их "разговорчивости". Иногда педагоги-дефектологи, стремясь использовать игровую ситуацию для максимальной активизации речи детей, идут на то, что запрещают им брать игрушку, если они при этом не называют ее, исключают их из игр-драматизаций, объясняя это тем, что ребенок плохо говорит, и т.п. Такое отношение педагога к ребенку, испытывающему речевые затруднения, является совершенно недопустимым. Оно не только усугубляет и без того достаточно тяжелое положение этих детей в коллективе играющих, но и создает почву для нервно-психических срывов. Становясь любимой деятельностью детей, игра составляет предмет их устремлений. Лишая ребенка игры, педагог наносит ущерб своему контакту с ним. Восстановить его сложно, а, как уже говорилось, вне такого контакта обучение игре невозможно.

Особенности обучения сюжетно-ролевым играм умственно отсталых детей.

Важным моментом в обучении игре умственно отсталых детей является усвоение ими логики развития игрового сюжета, состоящей в том, что одно действие является подготовительным по отношению к другому. Для этого целесообразно использовать два вида работы. Во-первых, наблюдение и установление последовательности бытовых действий в повседневной жизни, в процессе режимных моментов. После того, как дети, к примеру, вымыли руки и должны приступить к еде, педагог обращает их внимание на то, что они сначала вымыли руки, а потом садятся есть; подготавливая детей ко сну, заостряет их внимание на то, что они сейчас разделись, надели пижамы (ведь нельзя ложиться в постель в платье), а потом лягут в свои кровати.

Во-вторых, выполнение детьми таких игровых действий, которые требуют от них предварительной подготовки. Например, взрослый предлагает ребенку: "Давай выкупаем твою "дочку". Что нужно для этого сделать?" Под руководством педагога ребенок перечисляет все игровые действия, которые нужны для подготовки к купанию, а затем переходит к их осуществлению. Применение указанных методических приемов позволяет научить умственно отсталых детей правильно соединять отдельные игровые действия в логически связанную цепочку.

Время от времени в игру необходимо вводить новые игрушки. Перенос ранее усвоенных действий на новые игрушки или другую, пусть сходную, но не тождественную обстановку особенно важен для умственно отсталых детей, так как он обогащает и разнообразит их игры, закрепляет приобретенные ранее игровые умения и навыки, способствует преодолению стереотипности, характерной для их мышления и деятельности.

Обучая детей умению играть, педагог должен стремиться к тому, чтобы ребенок строил свои игры не только на основе показа воспитателя, но черпал материал для них из повседневной жизни.

Однако умственно отсталые дети не могут самостоятельно переносить увиденные ими явления окружающего в игру, что связано как со слабым интересом к окружающему, так и с недостаточным развитием воспроизводящего воображения и эмоционально-волевой сферы. Зачастую значительная подготовительная работа не приводит к возникновению у детей стремления отобразить увиденное в игре. Отсутствуют даже робкие попытки самостоятельно ввести в игру то, что, казалось, вызвало непосредственный интерес во время экскурсии или прогулки на эту тему. Руководя игрой ребенка, необходимо подсказывать ему сюжетные действия, которые он мог неоднократно наблюдать в жизни: "Твоя "дочка" заболела? Что нужно сделать? Как ей помочь?" или: "Ты покормила Таню, а посуда грязная. Что нужно сделать?" и т.п. Подобного рода вопросы хорошо воспринимаются детьми, способствуя отражению ими событий, участниками которых они являлись сами или наблюдали их в повседневной жизни. Руководство педагога-дефектолога должно быть направлено на создание у ребенка интереса к определенной роли, на возникновение у него желания стать тем, кого он увидел.

Появлению интереса способствует внесение в игру реальных предметов и натуральных продуктов. Маленькие умственно отсталые дети охотно варят обед из настоящих продуктов, с удовольствием вращают настоящий руль, стирают кукольное белье в настоящей воде, с настоящим мылом и т.п. Впоследствии дети, освоившие предметный план игры, легко воспринимают присущую ей условность.

Программа предлагает начать обучение сюжетно-ролевым играм с овладения детьми ролями, которые наиболее близки им по своему содержанию. Вначале это роли близких взрослых, с которыми ребенок общается в повседневной жизни (мама, воспитательница, няня). При этом важно, чтобы ребенок в ходе обучения не только понял, какие именно игровые действия он должен осуществить в соответствии с принятой ролью, но и правильно отразил отношения, существующие в жизни, что возможно лишь в том случае, если этому предшествует подготовительная работа. Так, например, обучая ребенка игре в "дочки-матери", педагог помогает ему создать соответствующую игровую ситуацию, вводит его в роль путем беседы. Обращаясь к девочке, педагог говорит: -Вот эта кукла будет твоей дочкой. А ты - ее мамой. Как тебя зовут? - Мама Оля. А как мы назовем твою дочку? - Света. Посмотри, какая у тебя хорошая дочка. Какие у нее синие глазки, мягкие волосы. Погладь ее по головке. Вот так, хорошо. Света хорошая дочка, она будет тебя любить и слушаться. А ты любишь свою дочку? Она еще маленькая, ее нужно жалеть, любить. Ты будешь ее одевать, ходить с ней гулять, кормить ее. А сейчас свари для Светочки кашку, а то она хочет есть.

Следующим этапом в обучении детей ролевой игре является овладение ими ролями шофера, врача, повара, продавца и т.п. Каждая ролевая игра требует подготовительной работы. Так, для того чтобы научить детей играть в "шофера", педагог должен провести разнообразные экскурсии-показы, во время которых шофер предстанет перед детьми не только как исполнитель ряда специфических действий, но и как водитель автобуса с пассажирами. Следует уделить особое внимание эмоционально-нравственному аспекту отношений (шофер помогает людям, он добрый, отзывчивый. Он везет в детский сад детей, взрослых - на работу и т.п.).

Начиная играть, умственно отсталые дошкольники обычно охотно соглашались на предложенную роль и действуют поначалу в соответствии с ней, однако очень быстро переходят к обычным действиям с игрушками. В таких случаях педагог должен включаться в игру, напоминать ребенку о взятой им на себя роли, выяснить, как он представляет себе дальнейший ход игры. Узнав, например, что ребенок намерен играть в "шофера", педагог создает игровую ситуацию типа, "Ты шофер, ведешь автобус. Тебя на остановке ждут люди. Там стоят дети со своими родителями - они собрались в детский сад, а автобуса все нет и нет. Поезжай скорее на остановку..." и т.п. Эмоциональное включение педагога в игру способствует осознанию ребенком своей роли, ведет к лучшему пониманию взаимоотношений между тем, в кого он играет, его "работой" и теми, для кого он "работает".

Эффективное воздействие на коллективную игру оказывает включение в нее педагога и руководство им игрой от имени одного из ее участников. Он направляет игру в нужное русло, подсказывает ход событий, помогает развить сюжет. Так, выступая в роли пассажира автобуса, который ведет ребенок-шофер, педагог максимально приближает

игровую ситуацию к реальной: покупает у водителя проездной билет, просит называть остановки и т.п.

Для развития игровой деятельности умственно отсталых детей среднего дошкольного возраста полезно проводить драматизацию хорошо известных им сказок, таких, как "Теремок", "Репка", "Колобок" и др. Педагог эмоционально и живо знакомит их со сказкой, иллюстрируя ее содержание с помощью персонажей кукольного театра, фанерных изображений и т.п.

Для усвоения детьми содержания сказки необходимо познакомить их с каждым действующим лицом, дать им возможность самим осуществлять действия с куклами, выступать от лица каждого персонажа. Ни в коем случае не надо требовать от детей заучивания ролей. Достаточно, если они будут говорить близко к тексту сказки. В процессе проведения игры-драматизации нужно предоставить детям возможность попробовать себя в различных ролях, побуждая их максимально действовать в условиях воображаемой ситуации. Успешному проведению игр-драматизаций способствует использование костюмов и различных атрибутов. Они помогают детям понять сюжет, проникнуть в образ персонажа, войти в роль, напоминают, если ребенок о ней забывает.

Чрезвычайно важно и полезно для развития игровой деятельности умственно отсталых дошкольников организовать в детском саду уголок живой природы. Проводя систематическое наблюдение за птицами, рыбами, домашними животными, можно дать детям правильные представления о них, познакомить с повадками, образом жизни. Научившись подражать животным, дети смогут правильно изображать их в игре, развивать элементарный сюжет, в котором будут брать на себя роли животных.

Важным источником сюжетов детских игр-драматизаций является чтение художественной литературы. Педагог-дефектолог должен отбирать такие рассказы, которые не только доступны пониманию детей, но и побуждают их к играм, дают своеобразную "пищу" для них. Это рассказы Б.Житкова, сказки С.Маршака, В.Сутеева и др. При подготовке к проведению драматизации педагог тщательно анализирует текст произведения, адаптируя его в случае необходимости.

Большую трудность представляет организация играющего коллектива умственно отсталых дошкольников. На первом-втором годах обучения еще нельзя организовать коллективную ролевую игру со всей группой, однако возможность игры подгруппами в 2-3 человека на этом этапе уже имеется. Умственно отсталые шестилетние дети уже способны к совместным действиям, они могут с помощью педагога распределить обязанности и выполнять их до конца игры. В детском коллективе всегда есть ребята, на которых может опереться взрослый, они выполняют обычно центральные роли, организуя вокруг себя остальных детей. Педагог, знающий возможности каждого ребенка своей группы, должен следить за тем, как общаются дети в ходе совместной игры.

Весьма эффективным для организации коллектива являются подвижные игры с элементами роли. Очень охотно играют дети в игры, персонажами которых являются животные, известные им из сказок, например, "Лиса и куры", "Волк и козлята" и т.п.

Сближают детей и игры, в которых сюжет развивается в ходе совместной постройки. Каждый из играющих выполняет какую-либо часть постройки или оказывает помощь своему товарищу в момент строительства. С интересом дети строят вместе дом, улицу, зоопарк, комнату и мебель для своих кукол. В процессе такой игры воспитатель регулирует взаимоотношения дошкольников, следит за теми, кто чрезвычайно возбудим или малоконтактен.

Имея значительно более ограниченный, чем у нормально развивающихся дошкольников опыт, умственно отсталые дети обычно очень мало знают об окружающем. Круг их представлений беден, ограничен той средой, в которой они постоянно находятся. Поэтому необходимо организовать их повседневную жизнь в детском учреждении таким образом, чтобы она являлась источником новых впечатлений и знаний, воспитывать у детей навык наблюдения за тем, что происходит вокруг них. Повседневная работа няни, воспитателя, медсестры, дворника и других должна систематически наблюдаться умственно отсталыми детьми, а затем отразиться в содержании их игр. Во время прогулок необходимо почаще выводить детей за пределы участка детского сада, на улицу, с тем чтобы они могли наблюдать различные действия взрослых. В ходе таких прогулок нужно организовать восприятие детей, направить их внимание на самое главное, интересное, а после возвращения обсудить увиденное и попытаться хотя бы частично ввести новые элементы в сюжеты известных игр.

Как вытекает из всего сказанного, направленное формирование жизненного и игрового опыта детей, развитие у них специфических игровых умений, т.е. всесторонняя коррекционно-воспитательная работа, могут продвинуть игровую деятельность умственно отсталых детей до того уровня, который обеспечит ее положительное влияние на их психическое развитие.

ФОРМИРОВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Изобразительная деятельность и психическое развитие умственно отсталых дошкольников

В дошкольном возрасте, более чем когда-либо, изобразительная деятельность оказывает свое развивающее влияние на многие стороны психики ребенка и его личность в целом. Взаимосвязь изобразительной деятельности с общим психическим развитием детей позволила широко использовать ее в диагностических целях, а в дефектологии и в качестве действенного средства коррекции недостатков психики аномального ребенка.

Для того чтобы изобразительная стала коррекционно-развивающим средством, она должна быть организована с учетом закономерностей ее развития, общих для нормы и патологии, а также с учетом своеобразия психического развития, обусловленного дефектом (в данном случае олигофренией).

Успехи умственно отсталых детей в овладении изобразительной деятельностью зависят от способов обучения в гораздо большей степени, чем это имеет место у их нормально развивающихся сверстников. Поэтому вопрос выбора адекватных методов и содержания обучения является чрезвычайно важным.

Чтобы правильно построить обучение умственно отсталых детей изобразительной деятельности, нужно хорошо представлять ее возрастное своеобразие.

Своеобразие изобразительной деятельности дошкольников заключается прежде всего в том, что маленький ребенок, включаясь в процесс изображения, часто не ставит перед собой изобразительных целей в том смысле, как их понимает взрослый художник. Если взрослый творит ради конечной цели - получения картины, скульптуры, то для маленького ребенка важен сам процесс деятельности, который в дошкольном возрасте близок по характеру сюжетно-ролевой игре. Чем младше ребенок, тем более его привлекает, захватывает процесс деятельности, смысловое отражение ситуаций. Именно отсюда проистекает схематизм детского рисунка, его графическая неполнота. Ребенок рисует только то существенное, что необходимо ему для раскрытия задуманного содержания, он видит в рисунке гораздо больше, чем фактически изображено. Неполнота изображения компенсируется пояснениями, сопровождающими создание рисунка, жестами, реальными действиями (ребенок действует, как в реальной ситуации). Изображение, речь и игра у дошкольников в процессе изобразительной деятельности слиты в единое неразрывное целое.

Вот почему, оценивая изобразительную деятельность маленьких детей, а умственно отсталых в особенности, с точки зрения изобразительности взрослых, воспитатели совершают непростительную ошибку, игнорируя эти важные компоненты деятельности - игру и речь. Изобразительная деятельность у дошкольников, лишенная игровых моментов и речевого сопровождения, может рассматриваться как деятельность неполноценная, так как от ребенка в данном случае требуют выражения всего содержания только изобразительными средствами, которыми он владеть еще не может. Однако часто внимание воспитателей направляется в основном на совершенствование у детей

© «Детская психология для специалистов» — Childpsy.ru | Все права защищены 19

различных приемов и навыков рисования, лепки и аппликации, т.е. на техническую сторону деятельности. При этом игровая направленность детей в процессе деятельности почти не учитывается и не поддерживается. Не уделяется должного внимания и развитию специфических для изобразительной деятельности форм речи. Так, Н.П.Сакулина, одна из виднейших исследователей детского изобразительного творчества, особенно подчеркивала необходимость бережного отношения взрослых к игровым тенденциям детского рисования, сохранению их в процессе обучения. Связь игры и рисования оказывается очень прочной на всем протяжении дошкольного возраста. У младших дошкольников игра имеет первостепенное значение в процессе изобразительной деятельности, лишь постепенно (и только в условиях целенаправленного обучения) собственно изобразительная функция выходит вперед, но до конца дошкольного возраста игра определяет содержание и составляет движущие силы детского изобразительного творчества. Мало того, содержание детского рисования находится почти в прямой зависимости от уровня игры, особенно сюжетно-ролевой. У детей, у которых не сформирован навык играть вместе со сверстниками и воссоздавать в играх ситуации окружающей жизни, которые плохо играют в сюжетные и ролевые игры, обычно нет и сюжетного рисунка. И наоборот, у "играющих" детей раньше возникают сюжетные рисунки, отражающие их жизненный и игровой опыт, у них раньше появляются изобразительно-игровой замысел, который они пытаются реализовать в рисунках. Поэтому при организации работы по изобразительной деятельности с умственно отсталыми детьми надо учитывать имеющийся у них даже небольшой игровой опыт.

Как уже говорилось, большое значение в развитии изобразительной деятельности имеет речевое сопровождение. Речь в самых разных формах входит в структуру изобразительной деятельности, являясь необходимым ее элементом. Благодаря слову является возможным так называемое "опредмечивание" первых детских каракулей, когда они становятся предметными и понятными окружающим. С этого момента речь выполняет функцию фиксации готового результата (что получилось?), функцию сопровождения и объяснения (что ребенок нарисовал и что еще будет рисовать?), а затем и функцию планирования (от определения изобразительного замысла до словесного определения последовательности работы). Только благодаря речи возможно "удерживание" ребенка в рамках замысла, доведение его (замысла) до конца и пр.

Одним из основных условий, обеспечивающих развитие речи умственно отсталых детей на занятиях изобразительной деятельностью, является предоставление им возможности свободно высказываться в ходе предварительной беседы, рассматривания картин, игрушек, обследования природы, в процессе самой деятельности, а также при оценке готовых работ. Нередко приходится наблюдать, как воспитатели приносят в жертву эту возможность высказываться так называемой тишине на занятиях. Требование "не разговаривать" при этом становится чуть ли не основой формирования у детей умения вести себя на занятиях.

Мало того, проводя беседы, предваряющие выполнение изображений, а также анализ готовых работ, некоторые воспитатели позволяют детям высказываться только по специальному разрешению (после того как ребенок поднимет руку). При этом ребенок должен непременно встать. Это, по существу, школьное требование выдвигается чуть ли

не с младшей группы, и педагоги объясняют его необходимость тем, что умственно отсталые дети более, чем нормально развивающиеся, нуждаются в организации поведения, так как бывают импульсивны, недисциплинированы и пр. Но в то же время отмечают, что в большинстве случаев дети не дают ответов тогда, когда получают разрешение, а молчат. Происходит это потому, что они забыли то, о чем хотели сказать, или то, что уже сказали с места. В тех случаях, когда взрослый проводит беседу в непринужденной форме, ответы детей с наибольшей точностью отражают имеющиеся у них представления о предмете беседы. Итак, детскую изобразительную деятельность можно рассматривать как единство игры, речи и изображения.

Нередко воспитатели не совсем четко представляют себе, почему и зачем рисуют, лепят, строят дети, что побуждает их к изображению, что дает им наибольшее удовлетворение в этой увлекательной деятельности. Для осуществления изобразительной деятельности необходимы два основных фактора - интеллектуальный и эмоциональный. С одной стороны, для создания изображений нужны достаточно полные и устойчивые представления об образах конкретных предметов, а также умение видоизменять, оперировать имеющимися представлениями (особенно при изображении новых: не бывших ранее в графическом опыте предметов, скажем, при выполнении сюжетных рисунков по мотивам сказок или ролевых игр). С другой стороны, оперирование представлениями не может осуществляться без мощного эмоционального стимула, который побуждает ребенка к деятельности. Именно сильное эмоциональное чувство рождает у ребенка потребность отразить окружающую жизнь в образной форме - в рисунке, лепке, постройке, поэтому формирование у ребенка потребности изобразить то или иное содержание должно стать предметом пристального внимания педагогов, тем более когда в обучение вовлекаются умственно отсталые дети, у которых недоразвитие эмоционально-волевой сферы является одним из ведущих нарушений.

Как правило, к моменту поступления в дошкольные учреждения (происходит это обычно на пятом году жизни) у умственно отсталых детей не сформированы даже элементарные навыки деятельности. Многие из них не только не понимают возможности отражения окружающей жизни, но порой даже не умеют правильно обращаться с карандашом и бумагой, кубиками и пр., допуская при этом много нелепых, неадекватных действий (разбрасывают их, протыкают карандашом бумагу, кусают, постукивают по бумаге, облизывают кубики и пр.), которые сводятся к манипуляциям. И только небольшая часть детей-олигофренов оказывается способной выполнить некоторые изображения, в которых можно узнать элементы домика, флажок, скамеечку и пр. Как правило, эти дети посещали специализированные ясли или дома с ними занимались родители. Вместе с тем эти изображения обычно имеют подражательный характер, чрезвычайно примитивны, можно сказать, малоузнаваемы, ими и исчерпываются, собственно, все их возможности. Никогда умственно отсталые дети в этом возрасте (без специального обучения) не стремились отобразить в рисунке или постройке какой-либо фрагмент их собственной жизни, не сооружали постройку для последующей игры. Многие умственно отсталые воспитанники даже в старших группах специальных дошкольных учреждений не проявляют желание рисовать в свободное от занятий время, а выполняют рисунки только по требованию взрослого. Причем крайняя незаинтересованность проявляется у них не только перед началом рисования, но и в процессе его, а также по отношению к своим готовым

изображениям. Они не дорожат ими, могут порвать, смять, выбросить. То же самое наблюдается и по отношению к созданным ими постройкам: разрушение их не огорчает детей, нередко даже вызывает неадекватные радостные реакции.

У нормально развивающихся детей к этому времени не только возникает предметный рисунок. Он становится одной из форм выражения впечатлений от окружающего, пронизан игрой и сопровождается речью. Изобразительные же желания ребенка выходят далеко за рамки его изобразительных возможностей.

Низкий уровень деятельности умственно отсталых малышей очень часто вызывает у педагогов весьма пессимистический взгляд на возможности формирования у них способности к изображению, что порождает и неправильную методическую направленность процесса обучения. Педагоги стараются как можно скорее научить детей рисовать предметы, используя самые простые методы (показ, диктант). Надо сказать, что они достигают при этом желаемого результата. Дети овладевают навыками изображения предметов, но только тех, которые показал взрослый, и именно так, как это было на занятиях.

Изображения же, выполненные ими без помощи взрослого, чрезвычайно примитивны как по форме, так и по содержанию. Прежде всего следует отметить, что целостный образ предмета в рисунке у умственно отсталых детей создается очень медленно (почти до третьего-четвертого года обучения). Много фрагментарных рисунков, где все части предмета пространственно разъединены. Соединение их в целое сопровождается грубым нарушением расположения частей относительно друг друга (руки у человека растут от головы при наличии туловища; крыша у дома изображена сбоку, а дым идет прямо из потолка; ветки у дерева только с одной стороны). Рисуя даже хорошо знакомые предметы, умственно отсталые дошкольники очень часто не отражают самые существенные детали (колеса у машины, глазами людей, окна и двери у домов и пр.), уделяя внимание деталям второстепенным, что является следствием недоразвития предметно-игровых действий, малого опыта действий с игрушками, недостаточного осмысления назначения предметов окружающего мира.

Помимо нарушения пространственных отношений, в рисунках детей-олигофренов весьма своеобразно изображается форма предметов и их частей. Как правило, форма предметов, рисовать которые они учились на занятиях, передается ими верно. Если же предмет ранее ими не изображался, то его форма в рисунке искажается (человек с квадратной, треугольной головой, треугольными ногами и пр.). Искажение форм и пространственного расположения частей приводит часто к тому, что дети не узнают предметы на собственных рисунках спустя даже очень короткое время.

Умственно отсталые дети, обучение которых осуществлялось путем поэлементного показа, диктанта, так и не переходят на уровень сюжетного рисования и лепки, а тем более выполнения изображений по собственному замыслу. В их рисунках почти не встречаются изображения живых существ, прежде всего человека, который является главным объектом изображения для нормально развивающихся детей на протяжении всего дошкольного возраста. У умственно отсталых детей содержание изобразительной

деятельности чрезвычайно обеднено, часто совсем не связано с их повседневной жизнью, игровым опытом, занятиями и пр. Оно ограничивается рамками проведенного обучения.

Не появляется у детей и желания рисовать в свободное от занятий время. Постоянное применение показа способов и последовательности изображения не обеспечивает формирования у них самостоятельной изобразительной деятельности.

Вместе с тем многие из перечисленных недостатков изобразительной деятельности умственно отсталых дошкольников можно значительно сгладить и частично преодолеть, сформировать стойкий интерес к рисованию, занятиям с кубиками, повысить осмысленность и общую направленность деятельности. Дети-олигофрены к старшему дошкольному возрасту оказываются способными рисовать долго, с увлечением, выполнять изображения не только отдельных предметов, но и создавать рисунки по сюжетам знакомых сказок (без подсказки взрослого), а также по своему изобразительно-игровому замыслу.

Организация занятий по изобразительной деятельности

Занятия по рисованию, лепке, аппликации и конструированию на первых двух годах обучения проводит воспитатель. Всего четыре занятия в неделю (по одному на каждый вид деятельности). Начиная с третьего года обучения занятия по конструированию проводит учитель-дефектолог, а воспитатель обучает детей только изобразительной деятельности (4 занятия в неделю: лепка или аппликация через неделю - 1; рисование - 3, в том числе предметное - 1, сюжетное - 1, декоративное - 1). Все занятия проводятся в первую половину дня по подгруппам. В группах первого-второго года обучения продолжительность занятий - 15-20 минут, в группах третьего-четвертого годов обучения - до 35 минут.

Для проведения занятия детские столы ставят полукругом перед столом воспитателя, точно таким же, как и те, за которыми сидят дети. Такое расположение позволяет в ходе фронтального занятия осуществлять индивидуальную работу: видеть, как каждый ребенок выполняет задание; располагать натуру на столе воспитателя так, чтобы она была видна всем детям и находилась на уровне глаз ребенка; размещать необходимые игрушки для проведения подготовительных игр и упражнений и пр.

Занятие обычно строится следующим образом:

1. Подготовительная часть. Ее содержание составляют: беседы, рассматривание готовых изображений; рисование воспитателем мелом на доске или краской на бумаге ситуаций из жизни детей; чтение сказок или рассказов; проведение специальных подготовительных игр и упражнений по развитию восприятия свойств предметов (формы, цвета, отношений элементов по величине и расположению в пространстве), формированию зрительно-двигательной координации и т.д.

2. Основная часть, когда проводится специально организованное обследование природы перед предметной лепкой, рисованием, аппликацией; анализ образца перед декоративным рисованием, аппликацией, анализ образца перед конструированием; планирование

содержания сюжетных рисунков и пр., после чего следует самостоятельная деятельность детей.

3. Заключительная часть. Заключается занятие оценкой деятельности детей и анализом готовых работ.

Основными требованиями к занятиям на всех годах обучения являются: развитие заинтересованного отношения умственно отсталых детей к предлагаемым заданиям, создание соответствующего эмоционального состояния, обеспечение должной (чаще всего игровой) мотивации детской деятельности. В связи с этим очень важно правильно организовать начальную фазу каждого занятия, а именно: пробуждать у детей интерес к самому объекту изображения, к содержанию будущего сюжета (на этапе сюжетного рисования и лепки), формировать потребность в отражении интересного содержания.

Для развития осмысленной деятельности детей проводится систематическая работа по формированию самостоятельности при выполнении заданий. Только при этом условии умственно отсталые дети могут перейти на уровень сюжетного и тематического рисования, лепки и аппликации, выполнения заданий по собственному замыслу и оказываются в состоянии самостоятельно передавать целостное изображение со всеми его свойствами.

Большое внимание уделяется развитию у детей способности отражать собственный изобразительный опыт в слове, т.е. рассказывать о том, что они нарисовали, слепили, наклеили, передать хотя бы в нескольких простых предложениях содержание изображения. Не менее важно научить каждого ребенка элементарному планированию предстоящей деятельности - сначала с помощью воспитателя, а затем самостоятельно. Словесное планирование имеет большое значение для формирования у детей собственного изобразительного замысла, для определения задач изображения, способствует более целенаправленному проведению заключительного этапа занятия, когда происходит оценка выполненных изображений.

Процесс формирования изобразительной деятельности у умственно отсталых детей на протяжении четырех лет обучения состоит из следующих этапов.

Первый год обучения имеет пропедевтический характер. В течение этого времени детей учат воспринимать различные изображения, знакомят с материалами и средствами изобразительной деятельности, развивают зрительно-двигательную координацию. В это время воспитатель много рисует, лепит и строит для детей, пробуждая у них желание к собственному участию в изображении. К концу первого года обучения умения детей достигают уровня примитивных изображений.

На первом году применяются действия детей по подражанию взрослому (при необходимости - совместные действия взрослого и ребенка) и по простейшему образцу.

Второй год обучения можно рассматривать как период освоения умений изображать различные предметы. Предметное рисование, лепка и аппликация проводятся только на натуре (имеются в виду новые предметы, т.е. отсутствовавшие ранее в их изобразительном опыте). Показ способов и последовательности выполнения на этих

занятиях не проводится. Дети рисуют, лепят, наклеивают на основе обследования - целенаправленного анализа предмета (натуры), который осуществляется под руководством воспитателя. Детей учат вычленять основные части, видеть в предмете форму, цвет, расположение элементов. Все эти свойства и качества, выделенные в процессе обследования, отражаются в слове, а затем в изображении. В ходе ознакомления с предметом особое внимание уделяется восприятию предмета в целом, формированию положительного эмоционального отношения к нему, благодаря чему обогащается и улучшается качество выполненных детьми изображений.

В это же время детей учат анализировать объемные и плоскостные образцы.

Третий и четвертый годы обучения - периоды развития сюжетного рисования и лепки, а также изобразительного замысла детей. В это время детей обучают предварительному планированию, определению замыслов, сравнению изображений, оценке собственных работ и работ товарищей. Существенно расширяется тематика изобразительной деятельности. Детей побуждают отражать в рисунках и лепке содержание сюжетно-ролевых игр, рассказов, сказок, знакомых стихотворений.

В старших группах организуются уголки изобразительной деятельности, где дети могут рисовать и лепить по своему желанию в свободное от занятий время. У каждого ребенка должен быть свой альбом для рисования, так как сам факт рисования в альбоме, а не на обрывках бумаги оказывает влияние и на характер деятельности детей.

Успешность работы по развитию у умственно отсталых детей изобразительной деятельности в решающей степени зависит от методов обучения, от адекватности подбора видов работ на занятии, от степени учета индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка.

Подготовительный период в обучении изобразительной деятельности

Как уже указывалось, первый год обучения можно рассматривать как год создания предпосылок к возникновению изобразительной деятельности. Особого внимания от воспитателя требует организация занятий на самом начальном этапе, в течение первых двух месяцев. Этот период мы называем подготовительным. В это время ведется интенсивная работа по развитию восприятия готовых изображений, свойств предметов и пр., т.е. создается готовность к выполнению простейших рисунков, лепных поделок, аппликаций, построек.

В течение подготовительного периода следует: пробудить у детей желание самим рисовать, лепить, строить; привлечь их внимание к готовым изображениям (иллюстрациям в книгах, рисункам, выполненным воспитателем или старшими детьми); учить узнавать самые простые изображения, обыгрывать предметы, которые потом изображает воспитатель, осуществлять действия с изображениями (подкладывание и соотнесение рисунков и аппликаций с предметами, обыгрывание лепных поделок и конструкций); познакомить с основными свойствами предметов в процессе практических действий и путем проведения специальных игр и упражнений; развивать согласованные движения руки и глаз (зрительно-двигательную координацию); познакомить с карандашами, красками, кистью, глиной, пластилином, строительными наборами.

В занятия в это время следует включать большое количество игровых моментов, чтобы решить максимальное число задач коррекционно-воспитательного характера и чтобы при этом дети совершенно не устали, а, напротив, готовы были продолжать заниматься.

Занятие в этот период нельзя представить в виде общепринятой схемы. Обыгрывание предметов, например, может проводиться в начале занятия, а может - в середине, если нужно изображать очередной предмет (темой занятия может быть не один, а несколько предметов, например "Игрушки", "Посуда" и пр.). Игры и упражнения по развитию у детей восприятия свойств предметов и развитию зрительно-двигательной координации также можно проводить как в начале, так и в конце занятия. Важно только, чтобы в каждом занятии было предусмотрено решение целого ряда задач, способствующих эмоциональному, сенсорному, умственному и физическому развитию умственного отсталого ребенка.

Рассмотрим некоторые виды работ, рекомендуемые в подготовительный период.

Наблюдение изобразительной деятельности взрослых.

Чтобы у детей возникла самостоятельная изобразительная деятельность, они должны видеть, как рисуют, лепят, строят взрослые. Создание такой возможности - одна из важных задач обучения на начальном этапе. Рисование взрослых для детей, примеры рисования, наблюдение за деятельностью взрослого - это все названия одного вида работы.

Внимание детей привлекают к изображению предметов (лучше всего игрушек), а также различных сценок, фрагментов из жизни каждого ребенка. Вдумчивые воспитатели обычно очень внимательно подходят к выбору игрушек - из имеющихся в группе выбирают наиболее привлекательные, вызывающие у малышек особое эмоциональное отношение.

Воспитатель рисует мелом на большой доске (которая обязательна для групповой комнаты). Рисунки должны быть схематичными, отражать только самое существенное, что характеризует изображаемую ситуацию. Содержание этого рисования постепенно усложняется: от отражения отдельных бытовых или игровых действий детей до сюжетных игр, экскурсий и пр.

Рисуя, воспитатель сопровождает свои действия эмоциональным рассказыванием: объясняет, что рисует, называет возникающие элементы изображения, а также их необходимость в изображаемой ситуации. Обратимся к примеру. Воспитатель, усадив детей, обращается к ним: "Мы сегодня с вами играли, ребята. Кто у нас играл в мяч? Ты, Маша? Вот я сейчас нарисую Машу, как она играла мячом... (рисует мелом на доске). Это платье у Маши новое... Маша, что у тебя вышито на платье (обращается к девочке)? Кто это у тебя? Утенок? Вот и у меня получился утенок... А вот мяч... На, Машенька, мяч (рисует мяч), держи. Маша (опять обращается к девочке), покажи, как ты играла с мячом. Возьми. Посмотрите, ребята! Вот Машенька играет с мячом и вот Машенька играет с мячом... А кто еще хочет, чтобы я его нарисовала? Саша хочет. С какой игрушкой ты играл? С машиной? Возьми ее... Так. Покажи, как ты с машиной играл. Что, ребята, он

делает с машиной, как играет? Да, возит ее. Вот я сейчас и нарисую, как Сашенька возит машину. А все смотрят, правильно я рисую или нет. Получится у меня или нет..." и т.д.

На данном примере видно внимание взрослого к тому, чтобы восприятие детьми создаваемых им изображений было максимально осознанным. (Воспитатель все время обращается к детям с просьбой "Покажи, как играл"). Рисуя конкретных детей, называя девочку на рисунке именем девочки из группы, он подчеркивает предметную отнесенность изображения. Кроме того, он демонстрирует, как в рисунке передать конкретный жизненный (игровой) опыт ребенка.

Известно, что умственно отсталых малышей характеризует весьма неэмоциональное отношение к изображениям, а проведение такой работы способствует формированию совершенно иного отношения к рисунку, так как он становится для них отражением жизненного содержания. Даже плохо говорящие малыши спорят, кто из них нарисован с машиной, а кто с лопаткой, проявляя необычную для них активность.

Наблюдение изобразительной деятельности взрослого привлекает внимание детей к событиям окружающего (что другим способом сделать бывает очень трудно), а также способствует пониманию изображения. Они достаточно быстро отходят от буквального прочтения графического изображения различных движений (в первую очередь ходьбы и бега) и начинают видеть за позой движение.

Кроме того, внимание детей привлекается к более широкому выбору тем для изображения. Дети видят, что взрослый отражает в деятельности все, что их окружает (людей, игры, повседневные события). Благодаря этому и у них возникают первые изобразительные замыслы, которые имеют уже не предметный, а сюжетный характер. По просьбе воспитателя (а делать это надо постоянно) они начинают "придумывать" темы для изображения.

Несмотря на высокую эффективность этого вида работы в овладении умственно отсталыми детьми изобразительной деятельностью, он, к сожалению, редко наблюдается в дошкольных учреждениях. Объясняя причину такого явления, взрослые обычно говорят, что они не умеют хорошо рисовать, что стесняются рисовать некрасиво. Действительно, не все взрослые обладают художественными способностями. Однако для того чтобы выполнять схематические рисунки, не надо иметь особой одаренности: постоянно рисуя для детей, взрослые совершенствуют и собственные изобразительные умения - у них появляется уверенность штриха, развивается зрительный контроль за движениями руки, оттачивается глазомер и т.д.

Обыгрывание предметов и их объемных изображений.

Умственно отсталые воспитанники часто не понимают функционального назначения предметов, подлежащих изображению, что подтверждается неадекватными (т.е. без учета их свойств и назначения) действиями с этими предметами и игрушками. Тем более плохо они понимают роль изображения как своеобразного заместителя предмета (даже лепные поделки и постройки из кубиков, не говоря уже о плоскостных изображениях - рисунках и аппликациях). Для того чтобы у детей возникло подлинное понимание изображений

предметов, сначала их учат обыгрывать предметы (игрушки), а затем точно так же изображения (лепные поделки и постройки).

Выполнение игровых действий с конструкциями и лепными поделками связано с трудностями различного характера, главным образом моторного. Детей приходится учить не только адекватным способам употребления предметов или игрушек, но и непосредственному исполнению действий. Например, толкнув машину, во время ее отпустить при прокатывании под воротами; толкнуть шар к сидящему напротив ребенку так чтобы он не вылетел за пределы стола; поставить машину в гараж, не разрушив его. Обучение игровым действиям занимает на занятиях по изобразительной деятельности на начальном этапе существенное место. Применяется здесь метод действия детей по подражанию взрослому, но чаще всего воспитателю приходится брать руки ребенка в свои и действовать вместе с ним. К концу подготовительного периода способность подражать взрослому возникает обычно у всех детей и совместные действия используются довольно редко, в основном при овладении новыми видами движений.

Действия с плоскостными изображениями.

Если с поделками из глины и пластилина можно действовать как с игрушкой, то с рисунками и аппликацией поступают иначе. Для того, чтобы научить детей видеть в рисунке и аппликации реальные предметы, чтобы выработать у них понимание плоскостного изображения как своеобразного заместителя предмета, эти изображения соотносят с предметом, осуществляя его выбор из ряда других.

Для изображения обычно отбирают не один, а несколько (8-10) предметов. Например, воспитатель расставляет на столе 3-4 игрушки небольшого размера и изображает на листе бумаги фломастером одну из них. Дети узнают и называют изображение. Затем воспитатель одному из детей дает рисунок и предлагает подложить его к соответствующему предмету. Тут очень важно, как давать это задание. Взрослый обращается к ребенку с вопросом: "Что я нарисовала? ("Правильно, я нарисовала..."). "Теперь подумай, куда надо положить рисунок. Сюда? А может быть, сюда? Подумай!" В ходе занятия воспитатель меняет предметы, увеличивая их количество с учетом возможностей каждого ребенка.

В самом начале обучения дети обычно не понимают самого действия подкладывания. Они не выбирают предмет из ряда, а подкладывают изображение к любому из них, т.е. воспроизводят лишь внешнее действие, показанное взрослым. Воспитатель должен научить ребенка этому способу с помощью указательного жеста и жеста сопоставления: "Что здесь нарисовано? Правильно, елочка. А где здесь елка? Покажи. Правильно. Куда же надо положить нарисованную елку? Покажи. Вот теперь можешь положить" Тут же можно изобразить еще какой-либо предмет и опять предложить ребенку найти его и выполнить подкладывание, теперь уже самостоятельно, без помощи взрослого (сопоставить жестом, подложить, назвать, объяснить выбор).

Одной из самых распространенных ошибок при проведении этого вида работы является следующая. Обращаясь к ребенку, взрослый спрашивает, что нарисовано на листке, и, получив ответ, говорит: "Правильно, я нарисовала пирамидку. А теперь положи пирамидку

к пирамидке". В этом указании уже содержится готовое решение задачи на выбор предмета из ряда, и дети почти всегда выполняют подкладывание правильно, хотя совершенно неясно, каким образом действовал бы ребенок, не получив прямого указания воспитателя. Взрослый как бы снимает задачу выделения предмета из ряда, не заставляет детей думать и действовать самостоятельно. Поэтому воспитатели, которые постоянно поощряют самостоятельные действия детей, достигают гораздо больших успехов в умственном их развитии и в формировании готовности к овладению изобразительной деятельностью.

После того как ребенок выполнил задание на подкладывание, предметы можно переставить местами, добавить другие, заменить и пр. Воспитатель переходит к изображению следующего предмета, затем предлагает осуществить подкладывание, по мере необходимости опять прибегает к обучению, используя не только название, но и в основном указательные и сопоставительные жесты. На занятии следует активизировать внимание всех детей, а не только того ребенка, который в данный момент действует с рисунком.

Условия выбора следует со временем усложнять, увеличивая количество предметов (количественный способ) или внося качественные изменения, обеспечивающие овладение детьми новыми, более сложными видами умственных действий. Для этого внимание детей привлекают не только к выделению предмета из ряда других, но и к выделению различительного признака у однородных предметов, имеющих общее функциональное назначение.

При внешней простоте эта работа оказывается достаточно трудной. Возьмем, к примеру, занятие, цель которого - обратить внимание детей на цвет предметов как на один существенных признаков. На столе стоят однородные предметы, отличающиеся только по одному признаку, скажем, пирамидки - красная, синяя, желтая, белая. Если после этого спросить детей, какого цвета нарисованная пирамидка, т.е. сразу обратить внимание на различительный признак, значит допустить ошибку. Надо, чтобы дети самостоятельно определили различие и осуществили подкладывание с опорой на него. ("Куда подходит этот рисунок? Куда его положить? К какой пирамидке? Сюда подходит? Нет. А сюда? Вот теперь правильно. А почему? Потому что это синяя пирамидка, и я нарисовала такую же синюю".) Не следует при этом ориентироваться на то, знают ли дети нужные названия цветов: объяснение сначала дает взрослый, а они только повторяют. Главное, чтобы перед началом действий подкладывания все внимательно рассмотрели предлагаемые предметы, увидели бы тот самый признак, который составляет основное различие, указательным жестом сопоставили бы изображение и соответствующий предмет.

По такому же принципу происходит обучение детей ориентировке на форму предметов. Для этого подбираются предметы, которые различались бы только по форме. Это могут быть шары, кубики, кегли, взятые из пластмассовых наборов,

комплекты дидактического материала,

в котором будут предметы

прямоугольной,

круглой, треугольной,

звездообразной формы. Дети находят изображенный на рисунке предмет среди предложенных для выбора

и

на

основании самостоятельно выделенного различительного признака подкладывают к предмету к предмету рисунок.

Предлагая

зада- ние то одному,

то другому ребенку, воспитатель варьирует количество и сочетания предметов.

С помощью 2

Особенных игр упражняют детей в восприятии, сравнении различных форм, цветов, величин, расположении в пространстве. Такие игры обычно проводят между этапами занятия или в начале его. Они не отнимают очень много времени, но для этого должны быть тщательно подготовлены. В основе большинства из них лежит выбор по образцу (по принципу "Дай такое же"). Важно, чтобы изображения на карточках были предметными, так как карточки с изображением только геометрических форм или цветных квадратиков не вызывают у детей должного интереса. Карточки же с изображением предметов можно использовать как для развития восприятия цвета и формы,

так и для

решения

других

задач.

Особенно интересно проходят игры, когда дети получают индивидуальный материал, различный по предметному содержанию. Например: цель игры - научить детей выбирать предмет по цветовому образцу. Для этого воспитатель сделал 6 комплектов карточек. В каждый комплект входили изображения одного предмета разных цветов. Один ребенок получал изображения рубашек разного цвета, другой - шапочек, третий - носков, четвертый - варежек, пятый - туфель, шестой - колготок. Свои картинки дети разложили перед собой, и воспитатель, поднимая цветную, сплошь покрашенную карточку, обратился к детям: "Посмотрите на свои картинки. Покажите, какая подходит к моей карточке. Правильно. А та, Саша, посмотри, такая у меня карточка? Нет, конечно. Посмотри, что у тебя нарисовано на твоих картинках. Туфельки? Где же такие туфельки? Вот. Теперь правильно. Вот уже Володя подсказывает... Правильно Володя догадался... Это красные туфли. А почему он показал красные туфельки? Да потому что я какую карточку

показала? Какого она цвета? Красного. А у тебя, Таня, что красное, такое, как моя карточка? Красная шапочка!" И т.д.

На этом занятии можно отметить работу по развитию восприятия цвета и формы, а также последовательное внимание к активизации умственной деятельности каждого ребенка. Во-первых, в самом наглядном материале заложено много развивающихся моментов, во-вторых, в процессе его использования расширяется словарный запас детей, улучшается понимание и использование грамматических конструкций, уточняется значение слов. Этот материал становится универсальным.

В системе игр и упражнений, направленных на формирование у умственно отсталых детей восприятия различных свойств предметов, особое место занимают 2

Игры по развитию координированных движений руки и глаз, что является необходимым условием изобразительной деятельности, а в последствии письма.

Чтобы глаза прослеживали движение руки, чтобы впоследствии рука "подчинялась" зрению, во-первых, необходимо работать в этом направлении систематически; во-вторых, надо иметь специальный дидактический материал, который обычно готовят педагоги сами. С этой целью на больших листах бумаги толстым фломастером проводят различные линии-"дорожки" - прямые, дугообразные, волнистые, зигзагообразные, по которым дети должны "провести", например, "куклу домой", "мишку к маме", "зайку к морковке". Сначала предлагают листы с одной "дорожкой". Когда они начнут без труда выполнять движение, видеть конечную точку "дорожки", перестанут соскальзывать с намеченного пути, им предъявляют более сложный материал - "дорожки" разного цвета могут пересекаться, как бы возвращаться почти в начальную точку и пр. Здесь нужна фантазия взрослого. Одни и те же "дорожки" и как тропинки на участке, и как дорожки в лесу, путь, по которому идет Красная Шапочка к бабушке, и лесную тропинку, по которой катится Колобок.

Наглядный материал, используемый на занятиях с детьми по развитию зрительно-двигательной координации, может быть индивидуальным и рассчитанным на группу детей. С этой целью используют большую карту с линиями разного цвета - "городскими дорогами". Каждый ребенок, "шофер автобуса", следует по своему маршруту, названному по пункту назначения, например, "Зоопарк", "Поликлиника", "Пляж", "Лес" и пр. Ребенок бросает кубик (на его гранях воспитатель изобразил пункты назначения), берет автобус с аналогичным с аналогичным изображением и проезжает по нужному маршруту. По дороге он останавливается там, где отмечены заправочные станции, столовые и прочие объекты сервиса. Эту карту обыгрывают по разному: то дети "катаются на велосипедах" ("Ты куда сегодня решил поехать?"), то на маленьком грузовичке как будто возят детей в избранные ими пункты. При этом воспитатель все время побуждает ребенка рассказывать о том, что он проезжает и что видит, объяснять, с какой целью, зачем на дороге, допустим стоит столовая или аптека.

Количество линий можно увеличивать, менять их конфигурацию. Важно только, чтобы они были нарисованы либо разными фломастерами, либо светлой и темной краской, либо краской одного цвета, но только толстой и тонкой кистью.

От прослеживания готовых линий дети переходят к самостоятельному рисованию дорожек разной формы. Эффективность такого обучения в решающей степени зависит от правильности постановки задания перед ребенком. Игровые задания оказываются наиболее легко выполнимыми для детей. Например, выполняя задание провести дорожку от желтого квадрата к красному, ребенок проявляет обычно гораздо меньшую заинтересованность, нежели при выполнении задания, сформулированного в более интересной форме: "Эта машина поедет отсюда, от желтой остановки к красной, а по пути она должна взять песок... Вот тут."

Примерная разработка занятий

Как уже говорилось, одна из основных задач подготовительного периода - пробудить у детей стремление самим рисовать, лепить и наклеивать. Для этого воспитатель выполняет перед детьми различные изображения - посуды, одежды, мебели, овощей и фруктов и пр. Они не только просты для изображения, но и легко включаются в игровой контекст, что позволяет привлечь к ним внимание малышей и затем обыграть изображения либо включить их в игровые ситуации. В качестве примера приведем 2 занятия на тему "Чашка с блюдцем". Первое занятие посвящено в основном лепке чашки и блюдца, а второе аппликации. На обоих занятиях используется также рисование - предметное и декоративное, лепка из пластилина и глины.

Лепка

Тема. Чашка с блюдцем.

Цель. Учить детей узнавать в лепной поделке реальный предмет, развивать интерес к предмету путем предварительного обыгрывания, пробуждать желание действовать самим, учить обыгрывать пластилиновую чашку с блюдцем, использовать их в игре.

Материал. 2

0Чашка и блюдце (с рисунком в горошек) из кукольного сервиза, глина, пластилин, бумага, краски, кисть.

Ход занятия. 2

0Воспитатель приносит из кукольного уголка яркую чашку с блюдцем, которые неоднократно использовались в сюжетной игре "Напоим куклу чаем", рассматривает их вместе с детьми, любуется, говорит, какие они красивые, обращает внимание детей на рисунок, украшающий блюдце и чашку, на ручку. Затем обращается к воспитанникам с вопросом, для чего нужны чашка и блюдце в жизни и в игре. Обыгрывать чашку в данном случае необязательно, так как этому занятию должны предшествовать (по программе) несколько занятий по развитию сюжетно-ролевой игры "Куклы пьют чай". Если же игра проводилась давно или не проводилась, то в начале занятий по изобразительной деятельности нужно куклу напоить чаем.

После этого воспитатель на глазах у детей лепит из пластилина чашку, затем блюдце. Цвет пластилина должен соответствовать цвету предметов. После того как чашка и

блюдце будут готовы, воспитатель опять обращает внимание детей на рисунок и делает горошины соответствующего цвета.

Рекомендуется вылепить несколько чашек и блюдце - дети будут поить из них кукол, мишек и пр. Когда куклы попили, дети ставят пластилиновые чашки на кукольный столик, а воспитатель тут же лепит несколько чашек из глины и оставляет для просушки. В дальнейшем их раскрашивают и используют в самостоятельных играх детей.

При этом же занятии краской соответствующего цвета на листе бумаге взрослый рисует блюдце и чашку и на них горошины. Рисование после лепки дает возможность умственно отсталым детям увидеть изображение предметов в различных формах, они лучше поймут значение каждого изображения как действительного изображения предметов.

В конце занятия дети могут пойти в игровой уголок и самостоятельно или под руководством воспитателя развернуть сюжетную игру с лепными поделками, выполненными воспитателями.

Аппликация

Тема. Чашка с блюдцем.

Цель. Продолжать учить детей видеть в аппликации отражение реального предмета и игровой ситуации, воспитывать положительное отношение к деятельности и готовой работе, учить соотносить аппликацию с изображенным на ней предметом в условиях выбора 2-3 цветов.

Материал. Красная чашка и блюдце с рисунком; такие же чашка и блюдце, с таким же рисунком, но на другом фоне; бумажные заготовки, все для наклеивания. На большом листе бумаги заранее нарисованы стол, стул, на котором сидит кукла.

Ход занятия. 2

0 Воспитатель подводит детей к игровому уголку, где за кукольным столом сидят куклы. Перед ними чашки с блюдцами, которые на прошлом занятии вылепил воспитатель. Взрослый обращает внимание детей на то, что у кукол красивые одинаковые чашки, что они пьют чай и говорят детям "спасибо".

Затем дети садятся за столы (или за общий

стол

или

подходят

к мольберту) и воспитатель показывает им рисунок (аппликацию),

на котором изображена кукла за столом:

"Вот кукла Наташа.

Она села за стол, хочет попить молока, а почему-то не пьет. Как вы думаете, чего на столе нет чашки.

Воспитатель говорит,
что сейчас будет поить
куклу.

С этого момента он обращается к кукле: успокаивает ее, "ставит" ей чашку с блюдцем и предлагает попить (берет заготовку,

как бы "поит"

куклу: "Пей, Наташа,
молоко вкусное.

Попила? Вот и хорошо"). Кукла говорит, "спасибо". Затем воспитатель замечает, приподнимая лист с аппликацией, что чашка все время "падает" со стола, намазывает заготовку клеем и приклеивает ее к бумаге.

Теперь чашка не упадет. Вместе с детьми воспитатель кратко передает содержание аппликации. Дети рассказывают о том, что кукла пришла пить молоко, села за стол, ей дали чашку, налили молока, дали попить.

Это занятие можно варьировать - брать не чашку с блюдцем, а тарелки с ложками, фрукты, "класть" на стол хлеб и пр., но при этом все предметы должны быть включены в ситуацию.

Можно организовать и выбор чашки для наклеивания. Например, воспитатель говорит, что кукла хочет пить из такой чашки, как у нее в игровом уголке и какую они рисовали на прошлом занятии (красную). На столе лежат несколько заготовок чашек и блюдца, разных по цвету, но с одинаковым рисунком. Дети должны сами выбрать чашку нужного цвета для наклеивания. Оценку может "давать" кукла: "Нет, это не такая чашка, не хочу пить из этой, дай только такую, как эта" (указывает на рисунок или вылепленную чашку).

Все занятие, несмотря на такую насыщенность, непродолжительно. Всегда остается время, которое обычно используют для раскрашивания поделок из глины (в подготовительный период это выполняет воспитатель), для продолжения знакомства детей с глиной, пластилином. К этому времени глиняные чашки и блюдца хорошо высохли, но они некрасивые, "могут кукле не понравиться". Их надо покрасить, чтобы они стали как настоящие. Воспитатель раскладывает заготовки для аппликации. Обращаясь к каждому ребенку, он спрашивает, какого цвета чашка ему нравится. При этом ребенок должен не только показать чашку, но и подобрать соответствующую краску. По его указанию воспитатель раскрашивает чашку и блюдце. Затем выбирает чашку другой ребенок. Так образуется целый комплект разных по цвету чашек и блюдца, которые ставят для просушки. Горошины на них воспитатель может нарисовать в свободное от занятий время.

Одной из важнейших задач обучения умственно отсталых детей изобразительной деятельности является формирование у них сюжетного рисования и лепки, всемерное расширение тематики изображений. Уже в подготовительный период внимание детей привлекается к окружающим событиям и к возможности их отражения в лепке, рисунке и аппликации. Для того чтобы показать различные формы изображения одних и тех же предметов, а также возможность отражения более широкого содержания, воспитатель проводит занятия по различным видам изобразительной деятельности на одну и ту же тему.

Приведем примеры занятий по лепке, аппликации и рисованию на тему "Курочка с цыплятами".

Лепка

Тема. Курочка и цыплята.

Цель. Учить детей видеть в лепной поделке отражение реального предмета, обыгрывать соответствующие игрушки и лепные поделки, называть их.

Материал. Игрушечные курочки и цыплята (количество цыплят должно соответствовать числу детей в группе); пластилин белого и желтого цветов; глина.

Ход занятия. Воспитатель ставит игрушечную белую курочку на расстеленную на столе зеленую салфетку (травку), на которой нарисованы или рассыпаны зерна, кормит ее, наклоняя клювом к корму, говорит при этом "ко-ко-ко", созывая цыпляток-деток. Цыплята прибегают и просят есть ("пи-пи-пи"). Воспитатель предлагает детям покормить цыплят, предупреждая, что делать это надо осторожно, чтобы не повредить им клювики. Каждый берет своего цыпленка и кормит его.

После игры воспитатель приступает к лепке. Сначала лепит курочку из белого пластилина, а затем маленьких желтых цыплят в таком количестве, сколько присутствует на занятии. На столе раскладывают еще одну салфетку (травка), на нее ставят готовые поделки. Вместо ножек у курочки и цыплят лепят обычно пенек (для устойчивости), можно использовать и маленькие палочки, но вместо бумажной основы делают покрытие из зеленого пластилина. Однако это немного затрудняет дальнейшее обыгрывание фигурок.

После лепки дети опять кормят своих пластилиновых и игрушечных цыплят. Воспитатель следит за тем, чтобы все дети участвовали в игре, помогает им поправить клюв у цыпленка, если он расплющился.

На этом же занятии желательно провести лепку из глины на ту же тему.

Аппликация

Тема. 2

0Курочка и цыплята.

Цель. 2

ОУчить детей обыгрывать игрушки, узнавать их в плоскостном изображении, видеть в аппликации отражение игровой ситуации, правильно называть изображение, элементарно передавать его содержание.

Материал. Игрушечные курочки и цыплята, бумажные заготовки для наклеивания.

Ход занятия. Занятие начинается с игры. Дети самостоятельно кормят цыплят и курочку.

Затем приступают к аппликации. Дети намазывают заготовки клеем. Воспитатель наклеивает травку, зовет курочку, наклеивает ее, затем обыгрывает появление цыплят и наклеивает несколько их фигурок. Лучше, если цыплята будут изображены с различным поворотом и наклоном головы. Наклеиваются фигурки не в ряд, а по всему листу бумаги. Рассматривая готовую аппликацию и рассказывая ее содержание (самостоятельно или по вопросам), дети не только называют изображенные объекты, но и отмечают, что это мама-курица, что она говорит "ко-ко-ко", что она позвала своих деток, что клюют крошки и пр.

Готовую аппликацию прикрепляют к стене, чтобы дети могли показать ее другому воспитателю, дефектологу, няне, рассказать о том, что на ней изображено. Это не только развивает речь, но способствует тому, что в самом простом изображении благодаря воспитанию игрового отношения к нему дети приучаются видеть более широкое содержание.

Рисование

Тема. Курочка и цыплята.

Цель. Вызывать у детей положительное отношение к рисованию и готовому рисунку; учить узнавать в рисунке знакомые предметы и знакомую игровую ситуацию; учить передавать в доступной форме содержание рисунка, соотносить изображения в рисунке и аппликации.

Материал. Игрушки, использовавшиеся на предыдущих занятиях (по лепке и аппликации), аппликация на эту же тему, лист бумаги цвета травяной зелени, краски, большая кисть.

Ход занятия. Воспитатель укрепляет на мольберте лист с аппликацией "Курочка и цыплята", рассматривает ее вместе с детьми и беседует с ними на эту тему. Если дети выражают желание вновь поиграть с цыплятами, то можно повторить уже знакомую игру. После этого воспитатель краской, разведенной достаточно густо, чтобы не стекла, рисует курочку и цыплят, промывая кисть при смене краски. Во время рисования следует показать (как и ранее, при выполнении аппликации), что появление фигурок на рисунке подчинено задаче развертывания игрового действия. Воспитатель рисует и одновременно рассказывает о том, что он изображает: "Вот я нарисую курочку... Ко-ко-ко... Она цыплят зовет... А где же цыплятки? А вот вышел один, видите, торопится... Здравствуй, мама..." и т.д. Затем воспитатель всеми средствами показывает одушевленность предметов на рисунке, воспитывает у детей отношение к нарисованному как к реальным событиям. После рисования и рассказывания по рисунку воспитатель помещает его на стене рядом с аппликацией. Обычно дети неоднократно подходят к этим изображениям, проявляя самое положительное к ним отношение.

Обучение умственно отсталых детей предметному

и сюжетному рисованию и лепке

Предметное рисование и лепка с натуры.

Обучение детей умению изображать предметы - одна из наиболее трудных задач всей работы по изобразительной деятельности. Трудность ее объясняется, прежде всего, низкими возможностями детей с нарушением интеллекта. Многие воспитатели идут по линии максимального приспособления к этим возможностям и чрезвычайно снижают требования к формированию у детей самостоятельных умений в данном направлении. В результате основная масса умственно отсталых воспитанников рисует только то, что пройдено на занятиях. Это значит, что в процессе обучения внимание воспитателей направляется на формирование у детей умения изображать в рисунке и лепке основные признаки и свойства (форму, цвет, строение), присущие не только этому конкретному предмету, но и всем предметам окружающей действительности. Объекты, которые изображаются детьми под руководством воспитателя, должны стать лишь тем материалом, на котором дети приобретут знания и умения, чтобы впоследствии использовать их при изображении других предметов. На этой основе у детей может возникнуть и самостоятельная изобразительная деятельность, способствующая общему психическому развитию. Но для этого нужен целенаправленный подбор методов обучения на занятиях.

Умственно отсталых детей прежде всего надо научить видеть в предмете как общую форму, так и форму отдельных частей, так как адекватность отражения формы предмета является одним из главных условий узнаваемости изображения. С установлением ребенком сходства рисунка с обликом знакомых предметов связано вообще становление предметности детского рисунка. Однако эта способность формируется даже у нормально развивающихся детей только в специально созданных педагогических условиях, а дошкольники с нарушением интеллекта нуждаются в них еще в большей степени.

Для того чтобы умственно отсталый ребенок научился воспринимать и отражать в рисунке и лепке форму предметов, на занятиях применяется изображение по натуре.

Образцы на этих занятиях используются только для того, чтобы показать детям примеры правильного или неправильного расположения изображения в пространстве листа или продемонстрировать основные ошибки в передаче пропорций и пр. Работа с образцами проходит в виде подготовительных упражнений, после чего их убирают. Образцы как материал для буквального воспроизведения при обучении предметному рисованию и лепке не используются. Детей учат специальному рассматриванию, наблюдению, в процессе которого происходит восприятие свойств предмета, в первую очередь его формы. Такое целенаправленное восприятие объекта, организованное под руководством воспитателя, называется обследованием.

Обследование включает в себя следующие этапы: целостное восприятие предмета; выделение основных частей; анализ формы, цвета, расположения частей; заключается обследование всегда повторным целостным восприятием предмета. После обследования его ставят на специальную подставку для натуры на уровне глаз. Затем детям

предоставляется возможность действовать самим, выполняя изображение на основе тех представлений, которые сформированы у них в ходе предварительного обследования натуры. Когда дети работают, их не отвлекают, а дают возможность погрузиться деятельностью, процесс которой имеет, как говорилось выше, для маленького ребенка очень большое значение.

Анализ формы предмета и его частей занимает в ходе обследования одно из основных мест.

Для того чтобы дети правильно воспринимали форму предметов, их учат моделировать ее (обводить предмет по контуру перед рисованием и ощупывать перед лепкой). Сложность и медленность формирования моделирующих движений, длительное их несовершенство сказываются на качестве детских работ. Рисунки детей, выполненные с натуры на начальном этапе обучения, обычно непропорциональны, некрасивы. К сожалению, воспитатели с целью получения более быстрых результатов, т.е. аккуратных красивых изображений, облегчают детям задачу, прибегая к показу рисования и лепки каждой части предмета, подменяя, по существу, создание изображений по натуре копированием образцов. При этом форма и строение предмета не подвергаются анализу со стороны детей, а даются уже в готовом виде.

Нередко наряду с показом привлекается и анализ натуры: дети обследуют предмет под руководством воспитателя - знакомятся с формой путем обведения или ощупывания, но затем выполняют изображение по показу. Обследование, таким образом, приобретает формальный характер.

Программа предусматривает начинать знакомство детей со способами зрительно-двигательного моделирования формы предметов с изображения предметов округлых форм (так как на них удобно показать детям движения, моделирующие форму), в том числе куклы-неваляшки. К разработке этой темы можно подойти принципиально по-разному. Одни обучают детей способам обследования неваляшки перед изображением, другие же, не уделяя должного внимания зрительно-двигательному ознакомлению детей с формой частей куклы, проводят рисование и лепку по показу, сопровождая пояснением и показом исполнительских движений каждый этап работы. При этом действуют путем поэтапного воспроизведения образца (по расчлененному показу).

В первом случае успешность и правильность обведения и ощупывания, т.е. качество полученного при этом представления о форме частей неваляшки, обуславливают и адекватность самого изображения. Результат непосредственного восприятия формы туловища, головы, ручек неваляшки является при этом основой для построения изображения. Умение вычленить форму, а затем передать ее в рисунке и лепке может быть использовано ребенком при изображении других предметов, даже если они не были в их изобразительном опыте.

Дети же, обучающиеся по показу, запоминают способы изображения только данного, конкретного предмета (как он изображен в образце). Они приобретают определенные изобразительные навыки, но не овладевают при этом обобщенными способами обследования предметов и вычленения формы. не получают возможности создавать

изображения самостоятельно. Они могут выполнять только те изображения, которые научились рисовать или лепить под руководством воспитателя. Как правило, у этих детей значительно отстает и становление рисования по замыслу, так как у них возникают существенные трудности в передаче основных свойств предмета и его целостного облика. Эти дети неохотно принимают новое задание, а взявшись за него, обычно не справляются с задачей. Можно сказать, что подобная постановка обучения предметному рисованию и лепке искусственно ограничивает возможности умственно отсталых дошкольников в овладении самостоятельной деятельностью.

Формирование моделирующих движений требует индивидуальной работы, что несколько затруднено на групповых занятиях. Поэтому обучение детей действиям ощупывания и обведения проводит на индивидуальных занятиях учитель-дефектолог. Он не только формирует у ребенка умение обводить предмет по контуру или ощупывать двумя руками всю поверхность, но и учит использовать моделирующие движения в качестве вспомогательных в ходе самостоятельного рисования и лепки. Используя контактное обведение предмета по контуру, он тут же показывает, как перенести эти движения на бумагу: обвел - тут же нарисовал.

Повторное обведение предмета используется как основной способ оказания помощи детям, испытывающим затруднения в ходе создания предметных изображений. На фронтальных занятиях воспитатель может ставить перед собой задачи изобразительного характера, не отвлекаясь на формирование моделирующих движений.

Научившись обследовать натуру, дети уже могут пользоваться зрительно-двигательным моделированием формы предметов, которые не были в их изобразительном опыте. Постепенно они начинают определять форму зрительно, не прибегая к обследованию и ощупыванию, а сравнивая форму предмета с формой знакомых предметов (тело неваляшки похоже на шар, оно круглое), т.е. опираясь на появившиеся возможности зрительного восприятия. В старших группах они сравнивают формы предметов с геометрическими формами (квадратом, треугольником, овалом и т.д.).

Научив умственно отсталых детей рисовать и лепить предметы, не входящие в программу, нужно еще воспитать в них желание рисовать и лепить самые разные предметы, направить их внимание и интерес на более широкий выбор тематики рисования, сформировать элементарный изобразительный замысел.

Занятий, посвященных рисованию и лепке по собственному замыслу детей, в детских садах почти не проводят, а если и проводят, то, по существу, они не могут называться деятельностью по замыслу. Детям предлагают обычно нарисовать или вылепить то, что они хотят. А хотят дети, как правило, изображать то, что хорошо знакомо им по пройденным занятиям. Поэтому на деле дети реализуют не замысел, а воспроизводят знакомые задания. Чтобы сформировать у умственно отсталых детей оригинальный изобразительный замысел, нужно сначала ввести такой вид работы, как рисование и лепка по выбору.

Рисование и лепку по выбору можно вводить во второй половине второго года обучения, если дети уже определяют форму предмета не только зрительно-двигательным способом, но и путем сравнения ее с формой других предметов.

Первые самостоятельные работы детей отличаются достаточной примитивностью. Но постепенно, особенно, если этот вид работы проводится систематически, дети приобретают уверенность и начинают рисовать более правильно, рисунки их приобретают все большую узнаваемость. В детских работах нужно оценивать, соответствие темы изображения предмету, наличие предметности (похоже или непохоже изображение на данную игрушку), наличие частей и деталей предмета в изображении (главным образом, то, что удалось, а не наоборот). Оценивается также и отношение ребенка к заданию и к выполненному рисунку и лепке.

В связи с тем что рисунки, выполненные умственно отсталыми детьми в условиях рисования по выбору, значительно несовершеннее тех, которые они выполняют на других занятиях, у некоторых воспитателей возникает недоверие к ценности проведения данного вида рисования. Однако без него, как показывает опыт, оказывается почти невозможным переход к рисованию по замыслу.

Сначала рисование и лепка по выбору проводятся с наглядным подкреплением. Каждому из детей предлагают выбрать по одной игрушке из расставленных на столе: "Возьми себе игрушку, которую ты хочешь нарисовать". Воспитатель вместе с каждым ребенком рассматривает его игрушку. После этого дети приступают к рисованию.

На втором этапе рисования по выбору все игрушки, выбранные детьми, стоят на столе воспитателя на протяжении всего занятия. В ходе рисования и лепки ребенок должен помнить тему изображения и не изменять ее до окончания работы. Детям предоставляется как можно больше самостоятельности при выполнении задания. Помощь следует оказывать индивидуально путем привлечения внимания ребенка к изображаемому предмету, выделения его основных свойств (формы, цвета, строения, пропорций).

На следующем этапе и рисование, и лепка проводятся без наглядного подкрепления. Все выбранные детьми игрушки воспитатель прячет за ширму или накрывает салфеткой. После выполнения рисунков и лепных поделок он раздает игрушки и вместе с детьми переходит к анализу готовых работ.

Только когда дети научатся "удерживать" в ходе выполнения изображений выбранную тему, не изменяя и не "соскальзывая" с нее, можно переходить к тому, чтобы они придумали тему будущего рисунка и лепки, выбрав в качестве объекта изображения предмет, которого нет в группе, т.е. приступить к очередному этапу обучения - рисованию по замыслу.

В ходе рисования и лепки по выбору детей учат предварительному словесному определению выбора, краткому рассказыванию о предстоящем изображении и о содержании выполненного изображения. Организация изобразительной деятельности детей по выбору способствует тому, что у них возникает предварительное изобразительное намерение и формируется умение реализовать задуманное. Изображение

по выбору рассматривается как необходимая предпосылка развития изобразительного замысла у умственно отсталых детей.

Сюжетное рисование и лепка.

На третьем и четвертом году обучения сюжетное рисование проводится каждую неделю. К этому времени дети имеют достаточный изобразительный опыт. Длительность занятия составляет 30-35 минут. Основное содержание занятий, отведенных на сюжетное рисование, составляет иллюстрирование сказок, рассказов, рисование на темы сюжетно-ролевых игр, праздничных утренников и пр. Сюжетная лепка проводится один раз в месяц.

Для иллюстрирования воспитатель подбирает сказки, известные детям, но можно использовать и новые, знакомство с которыми осуществляется специально перед занятием изобразительной деятельностью. Очень продуктивно, интересно и с большим эмоциональным откликом со стороны детей проходит обычно занятие, когда они выполняют серию рисунков по содержанию новогодних утренников, по придуманным воспитателем сюжетам приключений Снегурочки и Деда Мороза, на темы, посвященные забавам и играм детей. Интересными могут быть серии рисунков под названиями "Наш день в детском саду", "Мы играем", "Что мы видели на улице" и пр. Выбор тематики для изображения, как видно, очень большой.

Занятия по иллюстрированию сказки обычно строятся следующим образом. Воспитатель вместе с детьми вспоминает содержание сказки, они называют действующих лиц, самые важные события и их последовательность, уделяя особое внимание описанию характеров и взаимоотношений персонажей. После того детям предлагается сделать книжку, состоящую из серии последовательных рисунков, которые будут называться так же, как сказка. Для этого воспитатель еще раз рассказывает сказку по частям, излагая текст своими словами. Сохраняя во время рассказывания основное содержание сказки, он выбирает самое существенное, что должно быть отражено в детских рисунках. По ходу рассказывания он дает задания каждому ребенку. Ребенок, таким образом, создает иллюстрацию к определенной части текста. Воспитатель формирует у него представление о целостной ситуации, которую нужно передать в рисунке, о ее общей эмоциональной окраске, действующих лицах, их взаимоотношениях. Специальное внимание уделяется и основным объектам, которые должны или могут быть изображены. Дослушав сказку до конца, дети приступают к работе. По окончании выполнения заданий все рисунки сшивают, прикрепляют заранее подготовленную (нарисованную воспитателем) обложку - книжка готова. Воспитатель рассматривает ее вместе с детьми, рассказывает сказку уже по выполненным иллюстрациям, "листая страницы". Не следует расставлять на мольберте или на доске все детские рисунки сразу, так как внимание детей рассеивается, не сосредотачивается на какой-либо одной работе. Рисунки в книжке можно рассмотреть последовательно - каждый ребенок имеет возможность объяснить, рассказать свой фрагмент сказки по собственному изображению.

Цель этих занятий заключается в том, чтобы научить детей передавать в рисунке определенное содержание, отражать не единичные объекты, а целостную ситуацию, изображать их среди адекватного предметного окружения, передавать отношения

персонажей, создавать выразительные образы. На этих занятиях дети учатся выполнять сюжетные индивидуальные задания, наиболее полно отражать содержание сказки по частям. Выполнение рисунков для книжки-самodelки обеспечивает необходимую мотивацию деятельности, повышает заинтересованность каждого ребенка в качестве рисунка.

При проведении занятия по созданию серии рисунков очень важным оказывается его начальный этап, когда взрослый рассказывает детям сказку, распределяя фрагменты. Некоторые воспитатели недооценивают важность эмоциональных побудительных моментов в предстоящей деятельности своих воспитанников. Они проводят этот этап занятия очень вяло, акцентируя внимание только на предметном содержании будущего изображения (какие предметы ребенок должен в нем отразить). Необходимость отражения целостной ситуации нередко как бы ускользает из их поля зрения.

Изображение сочетания определенных предметов, тщательное отображение каждого из них становится для детей основной задачей, и в процессе выполнения они как бы "вязнут" на отдельных деталях, забывая об основном смысловом значении заданного отрывка. Сюжетное рисование, таким образом, превращается в один из видов предметного (отличие лишь в том, что изображается не один, а несколько предметов). Эта ошибка при проведении сюжетного рисования объясняется недостаточным пониманием воспитателем механизмов сюжетного и предметного изображения. Дело в том, что в процессе сюжетного изображения внимание, силы, умения ребенка направляются не на "прорисовывание" отдельных предметов и их деталей, а на отражение общего содержания, создание целостной ситуации. Изображение отдельных предметов при этом может быть неполным. В отличие от сюжетного рисования в ходе изображения отдельных предметов полнота их детального отражения становится одной из целей деятельности ребенка. Поэтому, организуя занятия по иллюстрированию сказок, воспитатель должен сформировать у каждого ребенка представление о целостной ситуации, ее основной смысловой направленности, создать эмоциональную потребность в ее отражении и только на этом фоне конкретизировать предметное содержание будущего изображения.

Во время работы, когда дети стараются как можно полнее реализовать в рисунке содержание отрывка, воспитатель почти не вмешивается в их деятельность. Но нередко дети нуждаются в разного рода помощи (совсем не обязательно в показе способов изображения). В большей мере детям необходима поддержка, пояснение, словесное объяснение, дающее указание к продолжению работы. В некоторых случаях можно показать ребенку, как изобразить, например, сложную деталь. Но показ применяется, как правило, очень и очень ограниченно.

Большое значение следует придавать и заключительному этапу занятия, когда проходит рассматривание готовой книжки. Очень удобно рассмотреть книжку всем вместе, когда она находится в руках у воспитателя, а дети обступают его вокруг. Это дает возможность провести беседу по выполненным рисункам весьма непринужденно, максимально активизировать речь детей, увидеть, что привлекает их в собственных рисунках и изображениях, созданных их товарищами. Одновременно можно провести и анализ рисунков - оценить их с точки зрения изобразительных достоинств, подчеркнуть то, что

наиболее удалось (например, удачное расположение или использование цвета, отражение формы или пропорциональность изображения и т.п.).

Выбирая тему для занятия, на котором будет выполняться серия иллюстраций к определенной сказке, воспитатели нередко преувеличивают значение того изобразительного опыта, который имеют в данное время их воспитанники. Так одна воспитательница сказала: "Как же дети будут иллюстрировать сказку "Красная шапочка", если мы еще не рисовали волка и девочку?" Она тревожилась о том, как справятся ее воспитанники с изображением персонажей сказки. Дети, действительно испытывали потребность в помощи при изображении волка. Но эти трудности оказались кратковременными, они не привели к прекращению деятельности. Подлинные трудности выявил анализ готовых работ: реализация замысла была очень неполной; дети не смогли выразить в рисунке то, что следовало по содержанию отрывка; не смогли рассказать о том, что изобразили, соотнести заданное и реализованное содержание, сделать рисунок в соответствии с заданием.

Одним из важнейших требований к занятиям по выполнению иллюстраций является развитие у детей умения самостоятельно искать и находить различные изобразительные решения(как отразить форму частей и деталей предмета, как расположить объекты в пространстве листа, какие карандаши при этом использовать и т.д.). Нередко взрослые, предложив детям нарисовать, допустим, как волк встретил Красную Шапочку, тут же демонстрируют образец с готовым композиционным и смысловым решением. Детям предлагается выполнить точно такой же рисунок, т.е. скопировать образец. Таким образом, дети выполняют рисунки с одинаковым предметным содержанием, по образцу. При этом чрезвычайно сужаются возможности самостоятельных проявлений ребенка при создании изображения. Нельзя, конечно, полностью отвергать полезность этого занятия, но качество решения задач умственного и эстетического развития детей в данном случае будет значительно ниже, чем при выполнении ими индивидуального задания (хотя и в рамках заданного сюжета). Немаловажным моментом является то, что срисованный с образца сюжет оказывается потом совершенно неиспользованным - такие рисунки не нужны детям, не вызывают у них интереса. Если же в результате их деятельности получается целый ряд последовательных иллюстраций к сказке, то эти рисунки вызывают у детей интерес не только в плане рассматривания - они находят в книжке свои страницы, показывают их взрослым, родителям, вступая в контакты и речевое общение. Использование этих книжек очень продуктивно с точки зрения развития умственно отсталых детей, а также понимания ими последовательности развертывания сюжета(установление такой последовательности, причинно-следственных связей для детей-олигофренов представляет значительные сложности даже в процессе обучения во вспомогательной школе).

Несколько слов о качестве детских рисунков, выполненных на этих занятиях. Оно, конечно, значительно отстает от уровня их выполнения нормально развивающимися детьми того же возраста. Но тем не менее в ходе обучения у умственно отсталых дошкольников возникает умение отражать доступными им средствами элементарное связное содержание, передавать в достаточной степени адекватно характерные черты персонажей, использовать цвет для создания выразительности образа, распределять

изображения предметов в пространстве листа бумаги. Все это имеет общеразвивающее и коррекционное значение. Сюжетное рисование пробуждает у детей внимание к окружающим событиям, вызывает заинтересованное к ним отношение, желание изобразить их на бумаге, способствует эмоционально-эстетическому, умственному и физическому развитию детей.

Рисование и лепка по замыслу детей.

Этот вид деятельности может стать доступным умственно отсталым детям на третьем и четвертом годах обучения, когда они уже приобрели некоторый изобразительный опыт, овладели способами восприятия свойств предметов, начинают обследовать их не только под руководством воспитателя, но и самостоятельно.

Теперь появляется возможность формировать у детей конкретное изобразительное намерение предметного или сюжетного содержания. Их внимание привлекается к следующим моментам: изображать предметы, которые они уже рисовали или лепили, не следует ("это неинтересно"); брать в качестве объекта изображения то, что уже выбрал другой ребенок, нельзя; желательно, чтобы предмет избранный для рисования или лепки, был включен в более широкое содержание, в целую ситуацию, отображающую жизненный опыт детей. Перед выполнением изображения ребенка обычно спрашивают, о чем он хочет нарисовать, рассказать в рисунке (но не "Что ты будешь рисовать?"). Такая постановка вопроса предполагает не только расширение замысла и его усложнение - в центре его ставится человек, его жизнь, повседневные занятия, интересы; она обращает внимание детей на то, что происходит вокруг, заставляет по-новому, по-своему осмыслить эти события, чтобы отразить их в рисунке. Интерес умственно отсталого ребенка к окружающей жизни, к изображению человека воспитывается очень медленно. В значительной степени это зависит от того, как проводится организация жизненного опыта детей (ознакомление с окружающим), а также работа по обучению игре. Содержание детских рисунков, особенно выполненных по собственному замыслу, как правило, соответствует уровню игровой деятельности. У детей, имеющих игровой опыт, изобразительный замысел очень часто включает и отображение жизни взрослых (как это происходит в сюжетно-ролевой игре). В изобразительный замысел "неиграющих" детей почти никогда не входит человек в процессе его основных занятий, связанных с трудом, жизнью в семье, в обществе и пр. Поэтому там, где обучению детей сюжетно-ролевой игре уделяется должное внимание, создаются условия и для того, чтобы воспитанники реализовали этот опыт в своей изобразительной деятельности.

Рисование по замыслу детей проводится не реже одного раза в месяц (на занятиях и предметным, и сюжетным рисованием).

На занятиях, посвященных рисованию и лепке по замыслу детей, воспитатель проводит большую работу по формированию предварительного изобразительного намерения. Во всех случаях выбор темы для изображения воспитатель тщательно направляет, используя те представления, которые дети получили в ближайшее время. Так, например, после посещения зоопарка, наблюдений за различными домашними животными, экскурсий (по городу, в лес и пр.) можно провести занятие по рисованию или лепке на темы: "Как мы гуляли в зоопарке", "Наша прогулка на ферму", "Кого мы видели в лесу" и пр.

Как при иллюстрировании сказок, при проведении рисования по замыслу детей рисунки, объединенные под общим названием, сшиваются в книжку, которая потом находится в книжном уголке, чтобы ребенок мог ее взять и посмотреть.

В начале занятия, посвященного рисованию и лепке по замыслу, детей учат формулировать свой замысел: он должен быть максимально конкретным, точно соответствовать возможностям ребенка, чтобы можно было этот замысел реализовать. Для этого взрослый задает ребенку наводящие вопросы: "О чем ты хотел бы сегодня рисовать (рассказать, сообщить и пр.)? Вспомни, как вы вчера разучивали новый танец... Ты с кем в паре танцевал? Кого приглашал? Таню? Вы вместе танцевали? Держались за руки? Хочешь об этом нарисовать? Вот ты и нарисуй, как вам весело вместе танцевать... Ты держишь ее за руку... Таня одну руку подала тебе, а другой платье держит..." И т.д. Эта часть занятия, когда ведутся беседы о полученных впечатлениях, когда детей побуждают вспомнить и вновь переживать тот положительный эмоциональный опыт, который был приобретен ими в прошедшие дни, проходит всегда очень живо, интересно для детей. Это особенно ценно, потому что они начинают проявлять к прошедшим событиям определенное отношение только благодаря таким направленным беседам.

После того как дети определяют содержание будущего изображения, сформулируют его, они приступают к работе. Как правило, они бывают очень поглощены деятельностью, рисуют долго, увлеченно. В это время воспитатель осуществляет индивидуальную помощь детям, не нарушая процесс выполнения рисунка. Хорошо, если воспитатель оказывает помощь каждому ребенку не в виде прямых указаний ("Сделай так", "Теперь нарисуй это" и т.д.), а путем вопросов, напоминающих или уточняющих содержание замысла, предложений к продолжению или обогащению изображения ("Ты хотел нарисовать, как с Колей вчера в мяч играл? Почему же ты нарисовал только себя? А Коля где? И мяча у тебя нет... Ну, вот и нарисуй, как вам интересно играть вместе, а то какой-то грустный рисунок... один мальчик стоит, а вокруг никого... ему очень скучно..." и т.д.). Помощь детям, оказываемая в ходе выполнения ими рисунков по собственному замыслу, весьма сходна по своему содержанию с руководством сюжетно-ролевыми играми. Там взрослый тоже не дает прямых инструкций к разворачиванию или продолжению игры - он предлагает различные варианты действий, исходя из потребностей игры, характера передаваемой роли, смысла ситуации.

ПРИМЕРНАЯ РАЗРАБОТКА ЗАНЯТИЙ.

Учитель-дефектолог проводит подготовительную работу в ходе индивидуальных занятий, воспитатель обучает детей на групповых занятиях.

Лепка из пластилина.

Тема. Шар.

Цель. Учить детей обследовать предмет перед лепкой, ощупывая его двумя руками; показать связь ощупывающего и исполнительского, рабочего движений; учить при лепке использовать те движения, которые применялись при обследовании (ощупывании).

Материал. 2

0Шары диаметром 10-12 и 6-7 см.; пластилин.

Ход занятия. Олигофренопедагог берет на занятие двоих детей, садится с ними за маленький стол. На столе перед каждым ребенком дощечка, кусок мягкого пластилина. Взрослый достает из-под салфетки гладкокрашенный шар диаметром 10-12 см, дает его потрогать каждому ребенку, пытается вызвать к нему интерес, прокатывая его детям поочередно.

После игры с шаром педагог на глазах у детей лепит его из довольно большого куска пластилина. Цвет пластилина должен соответствовать окраске шара, хотя специальное внимание детей на это не обращается.

Вылепленный из пластилина шар обыгрывается вместе с детьми точно так же, как и игрушка: педагог прокатывает шар каждому ребенку, побуждая его к ответному действию.

После этого взрослый предлагает детям научить их лепить такой шар. Он объясняет им, что сначала надо шар "хорошенько потрогать" (ощупать), показывает, как это надо делать, особенно привлекает внимание детей к движениям, используемым в ходе лепки - раскатыванию между ладонями круговыми движениями. Затем каждый ребенок с помощью педагога учится ощупывать шар и тут же, используя эти движения, лепит его. При возникновении у ребенка затруднений в лепке педагог просит его вспомнить и показать, как тот ощупывал шар. Готовые поделки после обыгрывания (прокатывания по столу) убирают, а педагог достает шар другого размера и предлагает детям вылепить его. Если они смогут выполнить это задание без дополнительного ощупывания, показа и вообще без помощи взрослого, то можно сказать, что они поняли, как лепить круглые предметы (хотя это понимание может оказаться неустойчивым и впоследствии будет нуждаться в закреплении).

На этом же занятии можно предложить детям для лепки и другие шары. Работа проводится до тех пор, пока дети не поймут, что предметы круглой формы нужно лепить путем раскатывания пластилина (или глины) круговыми движениями между ладонями.

Лепка из глины (занятие проводит воспитатель с каждой подгруппой)

Тема. Шары для игры в "Магазин".

Цель. Учить детей передавать в лепке округлую форму; развивать координацию движений рук во время лепки; учить действовать руками ритмично, в то же время плавно, без рывков, не расплющивать глину; учить выполнять поделки с целью дальнейшего их использования в сюжетно-ролевой игре "Магазин".

Материал. Шары, сетка для шаров, глина.

Ход занятия. Воспитатель показывает детям большую сетку с яркими шарами, говорит, что купил их в магазине, спрашивает, нравятся ли они детям и хотят ли они поиграть с шарами. Взрослый и дети прокатывают шары по столу, перебрасывают друг другу. Важно, чтобы при этом всем детям действия с шарами доставили радость. После обыгрывания шаров воспитатель обращает внимание детей на то, что в игровом уголке у

них нет таких шаров, что куклам нечем играть, и предлагает вылепить шары для продажи в кукольном магазине. Обычно дети очень положительно реагируют на такое предложение и охотно приступают к работе.

Перед этим детям следует напомнить, что мячи круглые. А раз круглые, то как их лепить? В ответ на вопрос педагога дети показывают руками, как они будут это делать. Те малыши, которые не могут вспомнить исполнительские движения самостоятельно, выполняют задание по подражанию, увидев, как это делают другие дети. Во всех случаях им надо предоставить возможность еще раз ощупать шар, повторить движения, имитирующие лепку, а затем разрешить взять глину.

Для того, чтобы закрепить приобретенный навык, детям предлагают вылепить несколько шаров. Одни дети могут разделить на части большой кусок глины самостоятельно, другие же получают уже поделенную глину. Впоследствии все дети будут делить глину сами.

Готовые шары раскладывают для просушки, после чего их раскрашивают в разные цвета (делают это обычно либо на занятиях декоративным рисованием, либо в свободное время). Раскрашенные и высушенные шары из глины используются в качестве атрибутов сюжетно-ролевой игры.

Примечание. Занятия по изготовлению атрибутов для сюжетно-ролевых игр проводятся довольно часто. Так, дети лепят почти все овощи (помидоры, огурцы, картофель, арбузы, дыни), фрукты (яблоки, апельсины, лимоны, бананы и пр.), ягоды (смородину, сливы, вишни) и другие предметы, для изготовления которых требуется аналогичный навык, но которые требуют ориентировки на величину, цвет и некоторые особенности в передаче формы. Игровая мотивация детской деятельности позволяет сохранить и в значительной степени развить интерес малышей к самой деятельности и привлекает их внимание к качеству поделок.

Рисование (занятие проводит с двумя детьми учитель-дефектолог)

8Тема. 0 Шар.

8Цель. 0 Учить детей обследовать предмет перед рисованием; формировать умение обводить шар по контуру: обводить плавно, по самому краю, совмещая начальную и конечную точки движения; переносить обводящее движение на бумагу; использовать обведение по контуру в качестве вспомогательного средства при построении рисунка; передавать в рисунке округлую форму.

Материал. Деревянный, пластмассовый или надувной шар, карандаши (обыкновенные или волоконные), пастель, цветные мелки, бумага.

Ход занятия. Занятие, как всегда, начинается с обыгрывания шаров: дети прокатывают их, бросают, передают друг другу. После игры все садятся за стол, и дефектолог рисует шар на бумаге, после чего дарит рисунок кому-либо из детей. Затем он советует детям нарисовать шар, чтобы подарить маме, воспитателю, друзьям в группе и пр. Обычно дети принимают подобные предложения с большой охотой.

Перед рисованием учитель-дефектолог учит каждого ребенка обводить шар по контуру сначала пальцем, потом карандашом. Затем обводящее движение переносится на бумагу: дефектолог обводит шар сам, потом рукой ребенка и тут же, не выпуская руки малыша из своей, рисует карандашом шар на бумаге. Рисунок сразу называют. Это делает ребенок самостоятельно или в ответ на вопрос "Что у нас получилось?". Обычно участие в совместном выполнении рисунка вызывает у детей стремление каким-то образом закрепить свой успех. Поэтому целесообразно несколько раз попеременно обводить шар ("Видишь, он круглый") и тут же рисовать его ("Вот и нарисовали круглый шар").

После таких обучающих движений ребенок рисует шар самостоятельно. Справившись с этим заданием, он получает следующее - нарисовать другой шар (например, тот, который использовался при обучении ощупыванию). Если малыш этого сделать не может, то, значит, он еще не понял, как изображается на плоскости такая форма, и не умеет использовать обведение для вычленения плоской формы из объемной. Тогда педагог опять учит ребенка обводить шар по контуру, а затем вновь предлагает шар для самостоятельного изображения.

Рисование

(занятие проводит воспитатель с подгруппой)

Тема. Праздничные шары.

Цель. Учить детей передавать в рисунке округлые формы; обводить шар перед рисованием и использовать обводящее движение в качестве вспомогательного средства для выполнения изображения; проводить дугообразную линию, замыкая ее в круг; обращать внимание детей на смену карандашей во время рисования.

Материал. Связка разноцветных воздушных шаров, бумага, наборы фломастеров.

Ход занятия. Воспитатель входит с большой связкой ярких воздушных шаров, раздает по одному шару каждому ребенку. Дети расходятся по групповой комнате, размахивают шарами, затем собираются вместе, соединяя шары. Воспитатель вспоминает с ними праздник, оживляя в представлении детей положительные эмоциональные впечатления. Если же занятие предшествует празднику, то радость от красивых шаров, от хождения с ними свяжется у них с будущим торжеством. Главное, чтобы дети испытывали положительные эмоции от игры с шарами.

Предложив нарисовать шары, воспитатель вешает их в связке на стене, а затем напоминает детям, что они недавно уже учились рисовать шары. "Какие шары по форме? Круглые или некруглые? Конечно, круглые. Как мы будем рисовать круглый шар? Покажите в воздухе, как будто нарисуйте". Дети берут в руки фломастеры и в воздухе показывают, как они нарисуют шар. "Правильно. Обведите еще раз в воздухе. Теперь можно рисовать на бумаге." Воспитатель сразу должен привлечь внимание детей к тому, что шаров много и все они разные по цвету, поэтому нужно все время менять фломастеры.

Если в группе будут дети, которым трудно изображать шары, им оказывают индивидуальную помощь в виде повторного обведения предмета. Особое внимание следует уделить тому, чтобы дети не повторяли много раз обводящее движение во время

© «Детская психология для специалистов» — Childpsy.ru | Все права защищены 48

рисования, чтобы не получился клубок вместо шара. Воспитатель также помогает замыкать круг, что делать маленьким умственно отсталым детям очень трудно, и напоминает им о смене цвета фломастеров.

При оценке работы учитывается прежде всего отношение детей к занятию, наличие положительного отношения к рисункам, прилежание.

Конструирование (проводит воспитатель)

Тема. Починим куклу-неваляшку.

Цель. Учить детей собирать из отдельных частей целую игрушку и обыгрывать ее на занятии; закреплять знание пространственных отношений частей неваляшки (голова - наверху, туловище - внизу, руки - по бокам); воспитывать бережное отношение к игрушке.

Материал. Игрушка (кукла-неваляшка); такая же неваляшка в виде отдельных частей, с пластилином на местах соединения.

Ход занятия. Воспитатель сообщает детям, что он будет учить их чинить игрушки, так как игрушки часто ломаются и ими нельзя играть. Он достает из большого пакета голову неваляшки: "Как вы думаете, ребята, какая игрушка у меня в пакете?" Как правило, дети сразу узнают неваляшку. Воспитатель достает все части куклы, раскладывает на столе и обращает внимание детей на то, что все части находятся не вместе, а отдельно. Игрушка сломана. Чтобы ее починить, надо соединить все части. Какие здесь части? Как они называются? Дети показывают и называют руки, туловище, голову. Как же сложить все части вместе? Воспитатель показывает детям целую неваляшку, дети покачивают ее, заставляя "петь", слушают, как она мелодично звучит.

После обыгрывания дети вместе с воспитателем рассматривают, где у нее голова, как прикрепляются руки. На расположение рук у неваляшки взрослый обращает особое внимание, так как они прикрепляются весьма необычно - сразу к туловищу и голове. Воспитатель демонстрирует, как неваляшка держит руки: он поднимает согнутые в локтях руки, касаясь щек тыльной стороной ладони. Дети по просьбе взрослого тоже показывают, как держит руки неваляшка. Можно предложить им немного покачаться в таком положении, как неваляшка.

Затем воспитатель у них на глазах, время от времени глядя на куклу-образец, сопоставляя части, передавая их взаимное расположение, собирает неваляшку. В процессе "починки" куклы он разговаривает с ней. Дети наблюдают за ходом работы и всегда живо реагируют, если взрослый "допускает" ошибку (например, неправильно прикладывает голову к туловищу). В занятие необходимо вносить элемент живости, так как это способствует более быстрому и адекватному формированию у детей положительного отношения к кукле, элементарной жалости к ней как к сломанному, "больному" существу и пр. Такие занятия дают возможность в большой степени влиять на нравственное развитие маленьких умственно отсталых детей.

Когда неваляшка готова, дети получают свои "сломанные" игрушки и начинают "чинить" их. Воспитатель должен каждого научить правильно скреплять детали - застегивать

кнопки, соединять поверхности пластилином. Детям на первых порах это дается достаточно тяжело - надо помогать им, если части совмещены правильно.

Готовых неваляшек дети приносят на стол воспитателя. Как правило, они бывают очень довольны, что "починили" столько хороших игрушек. Оценивают работы путем сопоставления с образцом (целой игрушкой). При этом похвалу получают не только те дети, для которых это занятие не представляло трудностей, но и те, кто наталкивался на определенные трудности и проявлял настойчивость и старание в работе.

Лепка из глины (проводит воспитатель)

Тема. Неваляшка.

Цель. Развивать положительное эмоциональное отношение к игрушке; учить обследовать предмет перед лепкой; пользоваться ощупыванием неваляшки в случае затруднений в определении формы отдельных частей; соотносить величину куска глины с величиной частей тела неваляшки; соединять вылепленные части в целое, передавая взаимное расположение частей.

Материал. 2

Игрушка-неваляшка, глина.

Ход занятия. Воспитатель приносит детям куклу, которую они недавно починили. Неваляшка говорит детям "спасибо" и "поет", покачиваясь, для них свою песенку. Детям предлагают вылепить неваляшку из глины (потом они ее раскрасят, просушат и будут играть).

Взрослый привлекает внимание детей к рассматриванию куклы-неваляшки. Вместе они выделяют основные части, определяют их форму, гладят, ощупывают куклу, фиксируя внимание на форме отдельных частей. При ощупывании детьми головы и туловища воспитатель направляет их внимание на то, что они разные по величине: голова меньше туловища, а ручки совсем маленькие - их и ощупать-то можно только кончиками пальцев. Затем дети анализируют строение предмета. Неважно, что они уже умеют соединять части, они должны еще усвоить и словесное обозначение пространственных отношений - "внизу", "наверху", "сбоку". В заключение обследования воспитатель обязательно снова привлекает внимание малышей к игрушке, гладит ее по голове, любит ее вместе с детьми, опять просит ее спеть что-нибудь. Он предлагает вылепить неваляшке подружек, чтобы ей было весело. Только после создания такого эмоционального настроения дети приступают к работе.

Перед лепкой дети показывают, как (какими движениями) они будут лепить голову, туловище и руки, объясняют почему для туловища нужно взять самый большой кусок глины (туловище самое большое), для головы - средний (голова меньше туловища, но больше рук), для рук - самые маленькие.

Лепка выполняется без образца или показа, а также без дополнительного инструктирования. Помощь же воспитатель оказывает в случае необходимости путем повторного изучения натуры.

Готовые фигурки из глины ставят на подставку для просушки; их следует обязательно раскрасить на занятии декоративным рисованием. Они могут потом использоваться в игре "Магазин", для украшения интерьера кукольной квартиры и пр.

Итог занятия воспитатель подводит, оценивая поделки путем сравнения с натурой (особенно правильность передачи формы частей и их расположения).

Аппликация (проводит воспитатель)

Тема. Невалюшка.

Цель. Продолжать учить детей обследовать натуру перед изображением; учить располагать аппликацию на листе бумаги, правильно передавая расположение частей фигуры невалюшки; закреплять навык работы с кистью, клеем.

Материал. Игрушка-невалюшка (натура), каждому ребенку - вырезанные из бумаги заготовки (на голове могут быть нарисованы глаза, нос и т.д. Если же их нет, то нужны еще карандаши: после наклеивания дети дополняют аппликацию).

Ход занятия. После обыгрывания невалюшки воспитатель и дети вновь проводят ее обследование: выделяют части, называют, особое внимание уделяя анализу пространственных отношений между частями невалюшки и их соотношению по величине. После обследования детям предлагают выполнить аппликацию. Можно показать заранее выполненную работу с целью ознакомления детей с результатом предстоящей деятельности. Этот образец тут же убирают.

После того как вся подготовка завершена, дети приступают к наклеиванию. Во время работы воспитатель подходит к каждому ребенку, поправляет кисть, учит снимать излишки клея и пр. Никакой помощи в раскладывании частей в расположении всей аппликации на бумаге он уже не оказывает.

Анализ детских работ проводится последовательно путем сравнения, сопоставления с натурой. Дети объясняют, почему они выполнили различные части задания именно так, как в аппликации, а остальные (под руководством воспитателя) говорят, правильно это или неправильно. Все детские работы складывают в большой конверт (или сшивают) и помещают в уголке для родителей.

Рисование (проводит воспитатель)

Тема. Невалюшка.

Цель. Развивать положительное отношение к игрушке; учить выполнять рисунок, используя моделирующие движения (обведение); передавать в целостном изображении основные свойства натуры (форму частей, их расположение, цвет); располагать рисунок на листе бумаги.

Материал. Фломастеры, бумага, игрушка-невалюшка (натура), 4-6 готовых изображений невалюшки с грубыми нарушениями расположения рисунка на бумаге и с нарушением пропорций и строения.

Ход занятия. На это занятие целесообразно принести новую неваляшку (более крупную или иного цвета). Дети опять ходят, как неваляшки, слушают ее пение и пр. Воспитатель предлагает им нарисовать неваляшку фломастерами, для чего надо внимательно рассмотреть игрушку. Во время обследования особое внимание уделяется определению формы частей (с опорой на зрительное восприятие), анализу пропорций и их пространственного расположения. Для того чтобы обратить внимание детей на эти основные свойства изображения, воспитатель предлагает им для рассматривания специально выполненные рисунки, где допущены ошибки при передаче строения, пропорций, расположения рисунка в пространстве листа. Обычно неправильное изображение преобладают вместе с правильным ("Какой рисунок тебе больше нравится? И мне тоже. А почему? Да, конечно, здесь у неваляшки не уместилась голова..."). Эта часть занятия проходит, как правило, очень живо.

После обследования дети начинают рисовать. Воспитатель оказывает помощь только путем привлечения внимания детей к натуре, ничего не делая за ребенка.

При оценке работ и поведения детей в ходе их выполнения воспитатель должен обязательно отметить тех, кто старался выполнить рисунок самостоятельно, проявил настойчивость и прилежание. Оцениваются также и изобразительные достоинства рисунков в соответствии с поставленными задачами.

Трудовое воспитание умственно отсталых детей в дошкольных учреждениях

В специальных дошкольных учреждениях уделяется большое внимание трудовому воспитанию умственно отсталых детей. В соответствии с программой у них воспитываются заинтересованное отношение к элементарным видам детского труда, положительное отношение к труду взрослых, настойчиво прививают навыки самостоятельной трудовой деятельности.

Повседневная систематическая работа воспитателей позволяет выработать у детей привычку трудиться для себя и своих близких, стремление помогать взрослым, желание участвовать в коллективном труде на участке детского сада.

При правильной постановке трудового воспитания оказывается возможным сформировать у дошкольников-олигофренов такие важные качества, которые в дальнейшем смогут обеспечить успешное овладение ими программой по труду во вспомогательной школе. Значение планомерного трудового воспитания, осуществляемого в дошкольном возрасте, заключается также и в том, что оно оказывает положительное коррекционное и развивающее воздействие на формирование нравственного облика умственно отсталого ребенка, способствует возникновению у него таких ценных личностных качеств, как коллективизм, взаимопомощь, сознательное отношение к порученному делу. Умственно отсталые дети начинают понимать пользу труда для благополучной жизни семьи, коллектива, в котором они живут.

Трудовая деятельность весьма положительно сказывается и на их интеллектуальном развитии, в частности эффективно способствует формированию у них таких форм мышления, как наглядно-действенное и наглядно-образное.

Ни один вид детского труда не осуществляется вне речевого общения детей, обобщения ими в виде речевых высказываний итогов своих действий, результатов труда. В процессе выполнения различных трудовых заданий и поручений, в ходе специальных занятий по ручному труду у умственно отсталых дошкольников возникает стремление рассказать о том, что ими сделано, обменяться друг с другом своими впечатлениями.

Несомненное влияние трудового воспитания на психическое развитие дошкольников-олигофренов заставляет нас с особым вниманием отнестись к вопросам его организации в специальных дошкольных учреждениях.

В настоящей главе мы попытались рассмотреть конкретно те направления работы, которые важны и ценны с точки зрения коррекционно-воспитательных задач, стоящих перед специальными дошкольными учреждениями.

Содержание и методы трудового воспитания умственно отсталых дошкольников на первоначальном этапе

Трудовое воспитание умственно отсталых детей дошкольного возраста начинается с воспитания у них навыков самообслуживания. Данное направление работы выбрано отнюдь не случайно. Опыт показывает, что при поступлении в специальное дошкольное учреждение дошкольники-олигофрены обнаруживают порой полную беспомощность в самообслуживании, весьма слабо владеют культурно-гигиеническими навыками. Не приученные ранее к элементарному уходу за собой, они требуют от воспитателя большого терпения и внимания. Важно не просто научить их самостоятельно и аккуратно есть, умываться, одеваться и раздеваться, но и вселить в них уверенность в том, что они могут делать все это хорошо, заслуживая одобрение взрослых.

Для того, чтобы труд по самообслуживанию понравился умственно отсталому ребенку, доставлял ему радость, воспитатель должен обязательно учитывать его индивидуальные особенности и возможности. Не следует торопить его, досадовать на его медлительность или, напротив, излишнюю поспешность. Зачастую эти особенности поведения объясняются именно структурой дефекта при олигофрении. Нарекания воспитателя приведут лишь к тому, что у ребенка появится негативное отношение к трудовому заданию, возникнет стремление уклониться от него. Навыки и умения, сноровка и аккуратность придут к умственно отсталым детям постепенно. На первых же порах необходимо прежде всего вызвать стойкий интерес к деятельности, настойчиво и терпеливо добиваться поставленной цели, и тогда умственно отсталые дошкольники вполне овладевают разнообразными формами труда по самообслуживанию.

В соответствии с учебным планом специальные занятия по труду проводятся воспитателем два раза в неделю, во вторую половину дня, со всей группой. Успешность овладения детьми каким-либо трудовым навыком зависит от методики его предъявления. Например, пригласив детей в умывальную комнату, воспитатель сообщает им, что сегодня они будут учиться правильно мыть руки, и расчленяет предстоящий процесс на этапы: "Сначала

надо засучить рукава, а потом открыть кран, подставить руки ковшиком под струю воды, потереть ладони с обеих сторон - вот так. Затем надо взять мыло, намочить его, намылить руки с обеих сторон - вот так - и смыть пену под струей воды". Продемонстрировав все этапы умывания, воспитатель предлагает вымыть руки каждому ребенку. Для того чтобы дети усвоили последовательность операций и научились осуществлять их достаточно ловко, в хорошем темпе, требуется провести несколько занятий.

Так же постепенно воспитатель приучает детей пользоваться полотенцем: показывает и объясняет, как нужно его держать, как вытираться досуха, поощряет тех, кто начинает это делать правильно. По окончании занятия взрослый обязательно обращает внимание детей на их внешний вид, отмечает, какие они стали чистые, красивые.

У умственно отсталых дошкольников следует формировать и культурно-гигиенические навыки во время еды: умение самостоятельно и аккуратно есть, правильно держать ложку, пользоваться салфеткой и т.д. Обязательно следует обращать внимание и показывать, как надо вести себя за столом, чтобы не проливать пищу на скатерть, не мешать товарищам.

Умственно отсталые дошкольники, только что поступившие в специальное дошкольное учреждение, не умеют самостоятельно одеваться и раздеваться. Следует систематически формировать у них эти навыки. Для того чтобы детям было интересно участвовать в таких занятиях, на них можно пригласить кукол, любимых зверюшек: они будут смотреть, как дети учатся сами раздеваться и одеваться. Наибольшую трудность представляет для умственно отсталых малышей усвоение последовательности действий при одевании и раздевании. Облегчить им эту задачу помогут дидактические игры типа "Оденем куклу на прогулку", рассматривание серии сюжетных картинок, на которых изображено, как дети или куклы одеваются и раздеваются.

В ходе обучения воспитатель оказывает каждому ребенку необходимую помощь, особенно при застегивании пуговиц, завязывании шарфов, шнуровке обуви. Однако по мере овладения детьми навыками одевания и раздевания он сокращает в этом свое непосредственное участие, переходя к напоминанию о порядке выполнения действия. Очень важно, чтобы воспитатель всегда замечал даже небольшие достижения детей, хвалил за старание, радовался их успехам.

Ознакомлению детей с каждым новым видом самообслуживания и привитию соответствующих навыков обязательно должна быть посвящена целая серия занятий. Убедившись, что дошкольники хорошо уяснили последовательность в выполнении действий, освоили технику их осуществления, воспитатель всемерно стремится к тому, чтобы они использовали свои умения в ходе выполнения режимных моментов, в повседневной практике.

Расширять представления детей о различных формах самообслуживания, формировать заинтересованное отношение к труду взрослых, желание самим выполнять ту или иную работу нужно на специальных занятиях, в ходе которых они наблюдают за трудом в быту окружающих людей, старших детей, рассматривают иллюстрации и картины.

На втором году обучения продолжается целенаправленная систематическая работа по формированию у детей различных форм самообслуживающего труда. На протяжении первого полугодия два раза в неделю воспитатель проводит занятия, на которых знакомит детей с разнообразными видами самообслуживающего труда. Следует обязательно поощрять стремление детей оказать помощь товарищу.

Оказание взаимопомощи очень важно и в коррекционном отношении. Известно, что перенос уже усвоенного навыка в иную, даже сходную обстановку всегда очень затруднен у умственно отсталого ребенка. Ситуация, при которой ребенок должен помочь товарищу, например завязать шарф, застегнуть молнию, способствует перестройке косного стереотипа деятельности, заставляет его переосмыслить знакомые ситуации. Воспитатель, привлекая детей к оказанию взаимопомощи, напоминает, а если нужно еще раз попутно объясняет и показывает, что и в какой последовательности нужно сделать. Это убеждает ребенка в его способности помочь другому, вызывает уверенность в себе и своих силах.

Начиная со второго полугодия второго года обучения одно занятие в неделю проводится по самообслуживанию, второе - по ручному труду. В процессе занятий 2

Оручным трудом 2

Особенно эффективно происходит совершенствование моторной сферы детей-олигофренов: системы зрительно-двигательных координаций, мелкой моторики рук, сочетаемости движений. Изготовление различных поделок для игры и занятий способствует развитию восприятия детей, ознакомлению с разнообразными материалами и их свойствами, умению ориентироваться на них при выборе орудий труда и т.п. Ребенка обязательно надо научить планировать предстоящую работу, намечать под руководством воспитателя ее основные этапы, ориентироваться на результат. Все это положительно влияет на развитие мышления дошкольника-олигофрена.

В последние годы в ряде специальных дошкольных учреждений наметилась тенденция преждевременного привнесения в занятия по ручному труду элементов школьного обучения. Непозволительно привлекать умственно отсталых дошкольников первых двух лет обучения к столярным и слесарным работам, которые не достигают необходимых развивающих и коррекционных целей; использование молотка, клещей, рубанка, стамески может оказаться небезопасным для малышей.

На втором году обучения программа предусматривает выработку у умственно отсталых дошкольников самых элементарных ручных умений. Прежде всего воспитатель знакомит детей со свойствами бумаги, демонстрирует способы работы с ней, показывает готовые поделки. Заинтересовав детей, он начинает их обучать изготовлению самых простых вещей: конвертов, закладок, кошельков, альбомов и т.п. На занятиях широко применяется поэлементный показ, сопряженные и отраженные действия, используются прямые и косвенные инструкции по каждому этапу работы.

На занятиях по ручному труду широко используются и разнообразные материалы: желуди, шишки, береста, солома. Дети собирают их на прогулках, обсуждая с воспитателем, для чего они могут пригодиться. На занятиях воспитатель демонстрирует детям готовые поделки из природных материалов, чтобы вызвать интерес к предстоящей

работе. Под руководством воспитателя дети изготавливают поделки, затем каждый из них показывает товарищам свое изделие и с помощью воспитателя рассказывает о том, что из чего и как он его делал. Очень важно, чтобы дети получали удовлетворение от выполненной работы, радовались результатам труда. Воспитатель непременно должен отметить старание детей похвалить их за проявленное трудолюбие. Стимулировать детей к занятиям ручным трудом можно, устраивая выставки детских работ, которые посещают все группы. Обязательно следует обращать внимание родителей на то, что их дети способны трудиться и выполнять достаточно сложные задания; время от времени нужно знакомить родителей с содержанием занятий по ручному труду, чтобы и дома дети развивали приобретенные умения и навыки.

В качестве положительного примера организация в дошкольном учреждении занятий по ручному труду можно рекомендовать опыт вспомогательного детского дома г. Шауляй. В этом детском доме имеется специально оборудованный кабинет ручного труда, в котором в соответствии с расписанием и сеткой занятий проводятся занятия по ручному труду с детьми разных возрастных групп. Кабинет представляет собой просторную комнату, в которой стоят специально приспособленные для занятий ручным трудом столы и стулья, вдоль стен расположены стеллажи и шкафы, в которых находятся материалы и инструменты для занятий с детьми разного возраста. На открытых полках стеллажа находятся поделки, изготовленные самими детьми из бумаги, природного и бросового материалов, дерева. Следует подчеркнуть, что воспитатели указанного детского дома широко приобщают своих воспитанников к народным литовским промыслам: учат их вязать, ткать, вышивать, плести из веревки коврики и украшения. Для этого имеются специально приспособленные детские ткацкие станочки, вязальные машинки, крючки и т.д. Особенное внимание уделяется формированию эстетического вкуса у умственно отсталого ребенка в процессе выполнения разнообразных работ. Воспитатели не просто обучают детей определенным навыкам и техническим операциям, что несомненно очень важно и значимо, но и учат их, как правило в соответствии с эстетическими требованиями сочетать материалы, располагать их, использовать специфические свойства. В интерьере детского дома имеется большое количество детских работ - ковриков, салфеток, различных приспособлений для занятий и игр. Время от времени в учреждении устраиваются выставки детских работ, на которых представлены различные изделия, выполненные как самими маленькими воспитанниками, так и выпускниками - детьми подготовительных групп.

Начиная со второго года обучения необходимо привлекать умственно отсталых дошкольников к выполнению элементарных

2 трудовых поручений 0, что исподволь подготавливает детей к хозяйственно-бытовому труду. Содержание поручений может быть самым различным: поставить в шкаф карандашницу, поднять и положить на место тетрадь или книгу, собрать игрушки перед уходом на прогулку, раздать листки бумаги и карандаши и т.п. Постепенно характер трудовых поручений становится более сложным. Каждому из детей воспитатель поручает сделать что-нибудь полезное в группе: полить комнатные цветы; правильно, в нужном порядке расставить игрушки; вымыть мыльницы и поставить их на место; покормить рыбок; подмести веранду после прогулки и др. Таким образом воспитатель готовит

умственно отсталых детей к дежурству, требующему выполнения целого ряда поручений. Каждый раз, после того как ребенок выполнит поручение, воспитатель должен поблагодарить его, сказать, что он хороший помощник.

Основные направления работы по трудовому воспитанию умственно отсталых детей дошкольного возраста.

Если на протяжении предшествующих двух лет с детьми проводилась всесторонняя кропотливая работа, то в старшем дошкольном возрасте они оказываются способными к выполнению более сложных обязанностей по самообслуживанию; самостоятельно и аккуратно есть, пользоваться столовыми приборами и салфеткой, правильно, в достаточно быстром темпе раздеваться и одеваться. Необходимо, чтобы дети научились убирать за собой постель (только в случае необходимости прибегая к помощи взрослого). Воспитатель приучает умственно отсталых дошкольников следить за своим внешним видом, пользоваться носовым платком и расческой, замечать перед зеркалом неполадки в своем внешнем облике. Необходимо сформировать привычку быть подтянутым, аккуратно и чисто одетым. Следует отметить, что у тех воспитателей, которые требовательны и внимательны к внешнему облику детей, культуре их поведения в повседневном быту, детский коллектив выглядит в целом гораздо более благоприятно, вызывает к себе всеобщее расположение. Привитые детям навыки культурного поведения сглаживают их интеллектуальную недостаточность, специфические личностные особенности поведения.

Как указывается в программе, занятия по ручному труду проводятся в старшей и подготовительной группах трижды в неделю: два из них посвящаются ручному труду, одно - хозяйственно-бытовому. В группах вводятся обязательные 2

дежурства детей. По сравнению с отдельными поручениями дежурства являются более сложной формой детской трудовой деятельности. Они предъявляют к умственно отсталому ребенку самые разнообразные требования: уметь сосредоточиться на выполнении задания, удерживать в памяти последовательность выполнения конкретных дел, уметь договориться с товарищем о их распределении. Дежурство приучает детей к большей самостоятельности, формирует у них чувство ответственности за порученное дело. Вводить дежурства следует постепенно. Вначале воспитатель назначает наиболее сильных, ловких детей дежурными по столовой: их работа явится своеобразным образцом для всех остальных. Перед детьми выдвигается только одна, достаточно конкретная задача: помочь няне накрыть на стол. Дежурные раздают приборы, ставят хлебницы, салфетницы. Наблюдая за тем, как дети выполняют свои обязанности, воспитатель в случае необходимости помогает им. После того, как дети завершают работу, обязательно надо подчеркнуть, как необходимо все то, что они делали.

В процессе руководства дежурствами воспитатель обучает детей заранее планировать предстоящую работу, сосредотачиваться на ней, не отвлекаясь на посторонние дела. Для этого необходимо приучать детей вслух намечать этапы предстоящей работы: "Сначала нужно убрать со столов посуду, отнести ее, потом вытереть столы и разложить на них карандаши и бумагу". Наблюдая за тем, как дети осуществляют намеченные действия, воспитатель в случае необходимости поправляет их, напоминает об обязанностях

дежурных. Иногда приходится наблюдать, как дети, получив ответственное задание, начинают нервничать, суетиться, забывают о конечной цели. В таких случаях взрослый должен обязательно прийти к ребенку на помощь, успокоить, наметить последовательность дел. Особенно нуждаются в поддержке и одобрении воспитателя нерешительные, пассивные дети. Трудности в поведении порой лишают их уверенности в своих силах, порождают своеобразный страх перед самостоятельной работой.

Во второй половине учебного года наряду с дежурством по столовой может быть введено дежурство по спальне, в уголке живой природы. Содержание и объем обязанностей дежурных каждый раз определяет воспитатель, исходя из индивидуальных возможностей детей, необходимости коррекционного воздействия на их психическое развитие. У одних детей дежурство может состоять в выполнении одного-двух заданий, у других - более сильных - из целого ряда обязанностей. Каждый раз, назначая на дежурство, воспитатель выясняет, как ребенок представляет себе последовательность работы, какие материалы и инструменты нужны для ее выполнения. В ходе дежурства происходит своеобразная смена позиции: 2

Он отвечает за порученное дело, к 2

О нему за помощью обращается взрослый. Это несомненно повышает авторитет ребенка в собственных глазах, он начинает чувствовать себя более уверенно.

Воспитанникам старшей и подготовительной групп следует прививать самостоятельность, стремление содержать свои вещи в надлежащем порядке, вовремя устранять возникший беспорядок: почистить одежду и обувь, пришить пуговицу, починить игрушки и книги. Обязательно следует объяснять умственно отсталым дошкольникам, что в каждый предмет обихода вложен большой человеческий труд.

Для того, чтобы повысить у детей интерес к хозяйственно-бытовому труду, развить и укрепить в них хозяйственное отношение к своему дому - детскому саду, нужно всемерно привлекать их повседневному, не регламентированному (как на занятии) труду. Во время обеда дети раздают третье блюдо, после еды помогают няне убрать посуду, по окончании занятий убирают пособия и материалы на место, моют кисточки и стаканчики, стирают тряпочки и т.п. Обязательно старшие дошкольники принимают участие в ежедневной уборке группового помещения: протирают мебель, моют игрушки, подметают пол и т.д. Воспитатель дает каждому из детей посильные задания и следит за ходом их выполнения, напоминая о необходимости соблюдать правило: каждой вещи - свое место.

В трудовом воспитании детей старших групп особое значение имеет их совместный со взрослыми труд. Так, к примеру, во время смены постельного белья няня может поручить им надеть чистые наволочки, постелить простыни, заправить постели. Вероятнее всего, в ходе выполнения этих поручений у детей могут возникнуть затруднения, тогда они прибегают к помощи взрослых. Привлекая детей к совместному труду, необходимо учитывать их индивидуальные склонности, помнить о различной направленности интересов мальчиков и девочек.

Взросшие возможности умственно отсталых дошкольников позволяют привлекать их к разнообразному труду в природе: вскапыванию почвы, посеву семян, уходу за

растениями. Подготовка к работам на огороде или в цветнике должна начинаться задолго до того, как воспитатель приведет туда детей. Сначала они проводят беседу о том, какие овощи и цветы будут сажать в этом году, рассказывает об элементарном уходе за ними. Перед посевом семян воспитатель приносит их в группу, показывает детям, рассказывает о том, что из каждого семечка вырастет растение. Затем кладет в блюдечко ватку, насыпает на нее несколько семян гороха, поливает их обильно водой и говорит детям, что теперь они будут каждый день наблюдать за семечком, когда оно набухнет и из него появится росточек. Обычно дети с большим интересом ведут наблюдения за семечком, отмечают все те изменения, которые с ним происходят, а выращенную рассаду под руководством воспитателя высаживают на заранее подготовленные грядки. Далее начинается систематический уход за растениями, проводятся наблюдения за их ростом.

В течение всего весенне-летнего периода дети регулярно участвуют во всех работах на огороде и в цветнике: под руководством воспитателя поливают цветы и овощи, пропалывают их, обрабатывают почву.

Труд в природе должен приобщить умственно отсталых дошкольников к сельскохозяйственным работам, воспитать положительное отношение к труду, уважение к людям труда. Если дошкольное учреждение находится в сельской местности, необходимо провести экскурсии на поле, на ферму, на птичник, где показать и объяснить детям основные трудовые процессы, раскрыть важность и значимость труда людей, занятых сельским хозяйством. По возможности следует показать и рассказать детям, как работают люди в поле, как сеют и выращивают хлеб, овощи. Экскурсию в сад можно совместить хотя бы с минимальным участием в общем со взрослыми труде.

В условиях городского детского сада надо дать детям самые простые и содержательные представления о том, что благодаря труду колхозников создаются те самые продукты питания, без которых человек не может обходиться. (Кое-где умственно отсталые дошкольники живут в полном неведении о том, откуда берутся самые обычные продукты питания. Искривленные поверхностные представления об окружающем приводят детей к заключениям типа: сосиски растут на дереве, а сахар делают из конфет.)

Разумеется, детям, воспитывающимся в городских условиях, сложнее представить различные виды сельскохозяйственного труда, однако и здесь имеется немало возможностей, в том числе телевидение, показ диафильмов, слайдов, хотя использование этих средств должно быть очень направленным и сопровождаться большой разъяснительной работой, так как олигофрены воспринимают увиденное очень поверхностно. Воспитатель проводит занятие, цель которого — познакомить детей с трудом колхозников на основе телевизионной передачи "Сельский час". Отключив звук, он сопровождает передачу собственным комментированием, привлекая внимание детей к тому существенному, что способствовало бы достижению цели занятия.

Важнейшим аспектом трудового воспитания умственно отсталых дошкольников старшего возраста является формирование положительного отношения к труду взрослых. Особое внимание должно быть уделено ознакомлению с трудом людей разных профессий. Умственно отсталые дошкольники способны понимать, что делают люди различных специальностей, какими орудиями труда они пользуются, в чем состоит общественно

полезная ценность их труда. Вместе с тем знания эти усваиваются ими только в процессе
2

Окомплексной педагогической работы. Для создания у детей-олигофренов содержательных и четких представлений о труде взрослых недостаточно проведения только одних экскурсий ознакомительного характера. В этом случае у детей подчас не возникает должного эмоционального отношения к труду, они не ощущают того, что любая физическая работа требует затраты человеческих сил. В ряде случаев необходимо организовывать совместный труд детей со взрослыми. Современное включение умственно-отсталого ребенка в посильный труд ведет к преодолению расхождения между биологическим и социальным планом развития. Это расхождение, как указывал Л.С.Выготский, составляет наиболее характерную черту развития аномального ребенка, и на максимальное сглаживание его должна быть направлена коррекционно-воспитательная работа.

На занятиях по ручному труду старшие дошкольники, помимо игрушек и поделок из бумаги, природных и бросовых материалов, учатся мастерить атрибуты для игр-драматизаций: делают детали костюмов для различных персонажей, раскрашивают их, наклеивают картинки, на которых изображены заяц, белка, лиса. С большим интересом дети готовят принадлежности для сюжетно-ролевых игр, обсуждают, как и в каких ситуациях их можно использовать. Для малышей воспитанники старших групп мастерят сувениры, елочные игрушки, подарки к дням рождения.

Проводя занятия по ручному труду с дошкольниками старших групп, воспитатель учит детей планированию предстоящей работы, правильному подбору нужных материалов и инструментов. Особенно требователен он к завершению детьми начатого дела. Часто из-за какой-либо неудачи ребенок теряет интерес к заданию и прекращает его выполнять. Воспитатель должен проанализировать в чем причина трудностей: слабое владение навыком работы с инструментами или отсутствие интереса к результату. Как правило, отказ ребенка от выполнения задания обусловлен слабым владением конкретными навыками. Требуется неоднократное повторение с детьми одних и тех же операций, применение различных приемов. Разнообразя тематику занятий воспитатель постепенно добивается того, что дети начинают умело пользоваться ножницами, применяют для соединения различные материалы. Особого внимания требует обучение детей работе с деревом. Только при применении индивидуального подхода удается научить детей пользоваться детским молотком, клещами, сколачивать деревянные заготовки, хотя трудности моторного, двигательного характера дети испытывают на протяжении длительного времени.

При организации ручного труда не всегда соблюдается мера в отношении длительности занятий, тогда как дети с органическим поражением ЦНС нуждаются в дозированных нагрузках при организации с ними занятий, требующих физического напряжения.

Рассматривая старший дошкольный возраст как период, в котором должны активно формироваться предпосылки предстоящей учебной деятельности, следует усилить внимание к трудовому воспитанию детей. Значительные коррекционные возможности, заложенные в детской трудовой деятельности, позволяют успешно решать в ходе ее

формирования многообразные задачи умственного, физического и нравственного воспитания этих детей.