

- дошкольного возраста с проблемами в развитии (зарубежный опыт) / Т.В. Фурьева // Дефектология. – 1999. – № 1. – С.64-71.
8. Hellbrugge T. Montessori-Pädagogik und die kindliche Entwicklung // Montessori-Pädagogik und die Probleme der Gegenwart / Hrsg. von W. Böhm. – Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann, 1989. – S.95-195.
9. Lipsky, D & Gartner, A. School Reform and Inclusive Education. Baltimore: Paul H/Brooks., 1996. – 189 p.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

*Тамара ОБУХОВА, кандидат педагогических наук, доцент
Академия последипломного образования, Минск, Беларусь*

*Екатерина СОРОКО, кандидат педагогических наук, доцент
Государственный педагогический университет имени Максима Танка Минск,
Беларусь*

***Summary:** The article characterized by particular graphic activity of preschool children with hearing impairment. The materials will cover specific training of graphic activity deaf and hearing-impaired children, in particular, the issues of elimination of motor disorders in the action with graphic tools and materials.*

В настоящее время в Республике Беларусь большинство неслышащих и слабослышащих детей дошкольного возраста получают образование как в специальных учреждениях, так и в учреждениях образования общего типа, в которых открываются специальные группы и группы интегрированного обучения и воспитания. Организация образования воспитанников данной нозологической группы осуществляется согласно учебному плану специального дошкольного учреждения для детей с нарушением слуха (2011) и программе для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с нарушением слуха» (2006). В то же время с каждым годом увеличивается количество детей с нарушением слуха, которые обучаются совместно со своими нормально развивающимися сверстниками. Процесс их образования регламентируется Типовым учебным планом дошкольного образования (2011) и Учебной программой дошкольного образования (2012).

Совместное нахождение детей с нарушением слуха в группах с их слышащими сверстниками имеет две стороны: положительную – слухо-речевая среда, межличностное взаимодействие и т.д. и отрицательную – неготовность воспитателей к оказанию квалифицированной коррекционно-педагогической помощи. Объективизируется необходимость формирования у воспитателей профессиональной компетентности в вопросах воспитания, обучения и организации коррекционной работы с данной категорией воспитанников.

Исследования, направленные на изучение неслышащих и слабослышащих детей, свидетельствуют о том, что наряду с нарушением функционирования слухового анализатора у них отмечаются особенности не только в речевом развитии, но и в области познавательной и физической сфер (А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Л.А. Головниц, Т.А. Григорьева, Т.И. Обухова, Г.В. Трофимова, С.Н. Феклистова, Н.Д. Шматко и др.).

Так у нормально развивающегося ребенка уже в первые месяцы жизни начинают развиваться зрительные и слуховые реакции, способность к концентрации, распределению внимания, а у детей с нарушением слуха эти процессы осуществляются в иных условиях. У них отсутствуют слуховые ощущения как на голос человека, так и на другую звуковую информацию, что свидетельствует о нарушении в развитии слухового восприятия.

Из-за более позднего овладения движением головы и, как следствие, нарушения зрительно-слухового поиска единственным объектом внимания детей с нарушением слуха является только то, что находится непосредственно в поле его зрения. Кроме этого у них задерживается развитие локомоторных и статических функций, что, в свою очередь, оказывает влияние на формирование межанализаторных связей, сужает «ближнее» пространство, доступное органам чувств.

У ребенка с нарушением слуха позже развиваются действия руки, характер которых долгое время остается хаотичный, что приводит к более позднему формированию акта хватания и удержания предмета. Анализ хватательных движений свидетельствует об отсутствии четкой дифференциации форм и величин в зрительном плане и недостаточном участии осязательной чувствительности в восприятии этих свойств. Недостаточно дифференцированными являются и мелкие движения пальцев рук, что свидетельствует о нарушении мелкой моторики. Все это приводит к несвоевременным манипулятивным действиям с предметами, и, как следствие, задерживается ознакомление ребенка с их свойствами, качественно не развиваются осязательные ощущения.

Более позднее овладение ползанием и ходьбой ведет к задержке в овладении пространством, в познании окружающего предметного мира и взаимодействии с ним, в развитии восприятия, познавательного интереса и орудийных действий.

Дефицит общения характеризуется отсутствием воздействия речи взрослого, ее эмоционального тона, который задолго до развития собственного понимания ребенком речи является одним из действенных стимулов его поведения. Вследствие чего эмоционально-действенное общение как ведущий вид деятельности у детей младенческого возраста с нарушением слуха полноценно не развивается.

На протяжении раннего возраста в спонтанном развитии ребенка с нарушением слуха происходят некоторые положительные изменения: возникает определенный интерес к предметам и явлениям окружающего мира, развиваются действия с ними. Основным типом действий с предметами остаются в этот период специфические и неспецифические манипуляции. Подлинные предметные действия (использование

предмета исходя из функционального назначения, способа, закрепленного за ним человечеством) только начинают складываться. Однако эти позитивные изменения появляются у детей с нарушением слуха только к концу раннего возраста и характеризуются определенным качественным своеобразием: трудностями в узнавании предметов, задержке в формировании произвольности и контурности, неполноте зрительного восприятия и т. д. Следствием этого является ошибочное соединение частей объектов, затруднение в выделении информативных признаков, существенных свойств и отношений между предметами, задержка во включении в деятельность, снижение скорости выполняемых действий и увеличение числа ошибок. Отмечаются особенности и в развитии свойств внимания: трудности в переключении, концентрации и слежении. Только у некоторых детей начинает складываться способность к подражанию действиям взрослого: они подражают некоторым действиям взрослого и только с хорошо знакомыми предметами, что выражается зачастую в бессмысленном повторении. Действия по образцу практически не доступны детям даже после трех лет. У них запаздывает развитие орудийной деятельности и овладение мыслительными операциями (анализ, синтез, сравнение и др.). Таким образом, у детей раннего возраста с нарушением слуха отмечаются особенности в развитии чувственной основы, более позднее взаимодействие с миром вещей, что оказывает отрицательное влияние на овладение ими ведущим видом деятельности – предметной деятельностью, а в ее структуре – на овладение предметами-орудиями.

В дошкольном возрасте у детей с нарушением слуха продолжается отставание в развитии предметной и орудийной деятельности. Это сказывается в первую очередь на формировании наглядно-действенного мышления, развитие которого характеризуется качественными и количественными особенностями: замедленный темп его развития, более примитивные способы действия (действие силой без учета свойств и качеств объекта, многократные пробы без анализа их результатов, фиксация внимания на цели, а не на способах ее достижения). Только небольшая часть детей к концу дошкольного возраста осваивает зрительную и свернутую ориентировку, что находит свое отражение в решении наглядно-образных задач.

Основными средствами общения детей с нарушением слуха выступают предметные действия, естественные бытовые жесты, мимика и другие неречевые средства в сочетании с различного типа вокализациями и лепетом. Отсутствие речи обуславливает трудности и в понимании других людей, смысла их действий, что приводит к повышенной ориентировке на реакцию взрослого, механическому подражанию. У детей с нарушением слуха позже, чем у слышащих сверстников, формируются этапы познания себя. Все это затрудняет развитие самостоятельности и инициативности в овладении детьми социальным опытом, восприятии и понимании окружающей действительности.

Задержка в формировании двигательной сферы, предметной деятельности, способов общения, развития восприятия приводит к отставанию детей с нарушением слуха от их нормально слышащих сверстников в развитии игровой деятельности,

которая характеризуется рядом особенностей: преобладает уровень одиночной игры, однообразный и ограниченный выбор игрушек, отсутствие игрового взаимодействия, отставание в овладении способами игровых действий и т. д.

Таким образом, ребенок с нарушением слуха «выпадает» из социального и культурного пласта общечеловеческого развития, что нарушает условия для его «врастания в культуру». В результате чего по отношению к нему перестают действовать специфические для каждого возрастного периода способы решения традиционных образовательных задач, соответствующие нормальному типу развития. Для нормализации жизнедеятельности ребенка с нарушением слуха необходимо специально организованное образовательное пространство, основанное на использовании «обходных путей», других способах и средствах педагогической помощи. Одним из таких способов, который позволяет реализовать специальные образовательные потребности ребенка с нарушением слуха является использование первого детского продуктивного вида деятельности – изобразительной деятельности, которая может способствовать развитию сенсорно-перцептивной сферы (зрительного и тактильно-двигательного восприятия, овладение пространственными отношениями и т. д.), мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение), зрительно-моторной координации, речи, воображения, творчества и эмоционально-волевой сферы; овладению способами коммуникации; формированию эстетической и нравственной культуры и т.д. [3].

Вместе с этим, как свидетельствуют исследования в области теории и практики обучения изобразительной деятельности детей дошкольного возраста с нарушением слуха (А.А. Венгер [1], Е.С. Маслова [2], Е.Н. Сороко [5] и др.), без целенаправленного педагогического руководства данная деятельность не достигает того уровня, который наблюдается у их нормально развивающихся сверстников, а также характеризуется качественным и количественным своеобразием. Так, изобразительная деятельность неслышащих и слабослышащих воспитанников в большинстве случаев не имеет самостоятельного характера и в значительной мере зависит от взаимодействия со взрослым. Это связано с тем, что по отношению к данной категории детей только совместные действия могут привести к использованию орудий и возникновению первой продуктивной деятельности. Поэтому у значительной части воспитанников с нарушением слуха первые каракули, возникающие в результате свободного манипулирования карандашом и подражания действиям взрослого, появляются значительно позже по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Неслышащие и слабослышащие дети не соотносят каракули с реальными объектами, не обозначают их словом, поэтому у них и не возникает ассоциаций по поводу своих первых изображений. К моменту включения в условия специального педагогического воздействия воспитанники с нарушением слуха не понимают возможности отображения окружающей действительности. Предметные изображения появляются у необученных детей примерно к пяти годам и характеризуются обедненностью содержания, схематичностью и стереотипностью. Сюжетные изображения появляются лишь к шести годам у небольшой части детей и отличаются

упрощенностью и ограниченностью изображаемых объектов, часто совсем не связанных с повседневной жизнью и предметно-игровой деятельностью. У детей с нарушением слуха отмечаются также трудности и в восприятии изображений: они не узнают предмет, если он частично закрыт другим, находится в движении, в необычном ракурсе, изображен в виде контура. Это объясняется в первую очередь суженностью восприятия окружающей действительности, недостаточной активизацией предваряющих образов объектов и явлений, отсутствием или глубоким недоразвитием речи [2].

Кроме этого у неслышащих и слабослышащих детей отмечаются значительные моторные затруднения, возникающие в результате действия с изобразительными орудиями и материалами: дизметрия – трудности в соотношении движений по амплитуде; синкенезии – содружественные движения, сопровождающие основные; тремор – мелкие колебательные движения. Все эти особенности должны быть учтены воспитателями учреждений дошкольного образования, в которых созданы условия для неслышащих и слабослышащих воспитанников, в планировании и организации работы по обучению изобразительной деятельности данной категории детей [5].

Остановимся более детально на специфике устранения или ослабления моторных нарушений. Нами разработана система упражнений, которые могут быть включены в качестве физкультминуток или их элементов, пальчиковой гимнастики на занятиях по обучению изобразительной деятельности детей с нарушением слуха.

Первая группа упражнений направлена на выполнение движений с большой амплитудой: свободные и легкие движения в плечевом и локтевом суставах, движения кистью и пальцами. Упражнения включают имитационные движения с опорой на демонстрацию: например, «Петушок машет крыльями», «Бабочка летит», «Ветер гнет ветки» (прямые руки поднимаются и опускаются); «Паровозик» (руки согнуты в локтях, локти прижаты к туловищу, кисти сжаты в кулаки, круговые движения в локтевых суставах); «Клоун на перекладине» (круговые движения прямыми руками); «Положи-возьми» (наклонение ребенка за игрушкой вправо-влево, вперед-назад со сгибанием и разгибанием рук); «Звонок» (потряхивание расслабленной кистью) и т. д. Особое внимание следует обращать на умение ребенка противопоставлять первый палец остальным – например, игра «Колечко», в которой дети упражняются в соединении первого пальца со вторым, третьим и т.д.

Вторая группа упражнений способствует снятию напряжения и дозировке усиления при сгибании пальцев: легкое нажатие на пульверизатор первым, вторым и третьим пальцами («щепоткой») с направлением струи воздуха на ватку, клочок бумаги, шарик, передвигая их по поверхности стола; легкое нажатие пальцами на грушу игрушки, вызывая ее передвижение – например, «Скачущая лошадка» и другие аналогичные игрушки. Большое внимание следует уделять положению пальцев рук при разных способах взятия предметов и манипуляциях с ними (игры «Один, два, три – повтори», «Лети, шарик, высоко», «Нажми» и др.).

Третья группа упражнений предусматривает формирование правильного дифференцированного захвата. Для этого целесообразно использовать предметы,

контрастные по размеру, форме и структуре: кубик и линейка, пуговица и мяч, песок и вата, лист бумаги и книга, нитка и гимнастическая палка, лента и веревка. Можно использовать готовые, а также специально созданные ситуации с целью упражнения детей для взятия игрушек разной формы и величины (пирамидки, кольца, кубики); спортивного инвентаря (мячи, гантели, гимнастические палки, скакалки); перекладывания предметов с одного места на другое, с руки на руку (игры «Лови, лови», «Кулачок-ладошка», «Что спряталось в ладошке?», «Пальчик-мальчик» и др.).

Четвертая группа упражнений направлена на развитие свободных движений пальцев рук при удерживании карандаша и кисти, захватывании и выкладывании аппликационных элементов. В работе с детьми эффективными будут игры с мозаикой, бусами, счетными палочками с учетом чередования максимального сгибания и разгибания пальцев. Можно предложить детям брать предметы из коробочки и складывать под рукой, стараясь не сдвинуть руку с места, а только разгибая и сгибая собранные «щепоткой» большой, указательный и средний пальцы. Такого рода упражнения с аналогичными предметами, а также с предметами бытового назначения (чашка, ложка, расческа, щетка и др.) следует рекомендовать родителям для проведения в домашних условиях (игры «Собери бусы», «Волшебная коробочка», «Куклы собираются на прогулку» и т. д.).

Пятая группа упражнений направлена на развитие свободных движений пальцев рук в процессе преобразования пластилина и глины. Для формирования умения оказывать давление на эти материалы мы предлагаем детям надавливать пальцами на мягкую резиновую игрушку, на надутый воздушный шар; нажимать и продвигать мелкие предметы указательным пальцем с последующим сбрасыванием в коробочки, поочередно вдавливать со сменой пальцев кусочки пластилина и т. д. В домашних условиях можно использовать тесто и влажный песок (игры «Нажми на шарик», «Узоры», «Испечем пирожки» и т. д.) [4; 5].

Таким образом, процесс включения детей дошкольного возраста с нарушением слуха в процесс совместного воспитания и обучения с нормально развивающимися сверстниками достаточно трудоемкий и сложный процесс, так как воспитатели учреждений образования должны знать особенности психофизического и речевого развития «особенного» ребенка, становления различных видов деятельности в условиях слуховой депривации, так и специфику работы. Это доказывает пример особенностей становления изобразительной деятельности неслышащих и слабослышащих воспитанников, а также характеристика одного из направлений работы, которые нашли свое отражение в данной статье.

Литература:

1. Венгер, А. А. Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности / А. А. Венгер. – М.: Просвещение, 1972. – 168 с.
2. Маслова, Е.С. Формирование изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Е.С. Маслова ; Автономная некоммерческая организация высшего профессионального образования «Московская открытая социальная академия». –

М., 2010. – 29 с.

3. Обухова, Т. И. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Т. И. Обухова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2011. – 184 с.
4. Прокопик, Е. Н. Новые подходы к содержанию и методике обучения изобразительной деятельности детей дошкольного возраста с нарушением слуха / Е. Н. Прокопик // Спецыяльная адукацыя. – 2010. – № 2. – С. 70 – 76.
5. Сороко, Е. Н. Особенности обучения детей дошкольного возраста изобразительной деятельности : учеб.-метод. пособие / Е. Н. Сороко. – Минск : АПО, 2014 – 96 с.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З НЕРІЗКО ВИРАЖЕНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

**Марина ТУНИЦЬКА, доктор, конференціар,
Бельцький державний університет, Молдова**

Summary: *The article describes the features of social emotions for children with mild underdevelopment of speech, it presents work on derivational models in the conditions of co-education with normally speaking children.*

У сучасній світовій освітній політиці, за підтвердженням аналізу науково-педагогічних джерел та міжнародних нормативно-правових документів, розрізняють кілька підходів до надання освіти дітям з обмеженими можливостями здоров'я. Основні з них: майнстрімінг, інтеграція, інклюзія. Дана термінологічна лексика в останні роки досить широко використовується і в Молдові.

«Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу» [3; 7].

Відповідно до умов інклюзивного навчання усі учні є повноправними особистостями дитячого колективу, забезпечуються безперешкодним доступом, підтримкою, психолого-педагогічним супроводом.

Слід зазначити, що основоположні засади інклюзивного навчання викладено у Саламанкській декларації. У міжнародному документі наголошується, що «основним принципом інклюзивного навчання є те, що всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це можливо, незважаючи на жодні труднощі чи відмінності між ними. Інклюзивні школи повинні визнавати й ураховувати різні потреби своїх учнів приведенням у відповідність методів та темпу навчання, а також забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи відповідні навчальні плани, організаційні заходи, стратегії викладання, використовуючи ресурси та партнерські зв'язки громад, де проживають учні» [6].