

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ С НЕЖИВОЙ ПРИРОДОЙ ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Е. М. Калинина, кандидат педагогических наук, доцент,

И.Ю.Оглоблина, аспирантка

(Национальный институт образования)

Важными и значимыми в современной коррекционной педагогике и психологии заявлены проблемы выявления у детей-инвалидов и с особенностями развития возможностей социальной интеграции, адаптации в природной среде, приспособления к посильному труду, поиску формы индивидуального существования в обществе. Необходима «нормализация* их жизнедеятельности, а не «приспособление» к условно нормальному большинству, создание развивающей образовательной среды, не препятствующей самоактуализации и самовыражению в обществе, в доступных видах деятельности и в природе.

Новые направления исследований в отечественной психологии и педагогике в конце XX века кардинально изменили подходы к психолого-педагогической работе с детьми-инвалидами как школьного, так и дошкольного возраста. Предложены новые методологические принципы коррекционно-компенсаторного сопровождения. Ведущим 90 из них является «принцип замещающего онтогенеза»

(Э.-Р.Сймерницкая, А.В.Семенович, М.М.Семаго и др.). Ранее существовавшая в дефектологии парадигма «упражнения и тренировки», «коррекции снизу вверх» не оправдала себя. Эффективной признана направленность психолого-педагогической коррекции на формирование того, что может быть достигнуто ребенком в соответствии с его возможностями, в перспективе и с учетом социально-психологических нормативов общества.

Специальное дошкольное образование — это первая ступень национальной системы образования лиц с нарушениями психофизического развития. Перестройка и совершенствование коррекционного воспитания и обучения детей

дошкольного возраста осуществляется в соответствии с общими международными образовательными нормами, целями реформирования национального образования и задачами, сформулированными в «Концепции реформирования специального образования в Республике Беларусь», «Концепции дошкольного образования Республики Беларусь» (2000 г.). Одна из главных задач реформирования специального дошкольного образования — дальнейшая разработка научно-методологической базы и программно-методического обеспечения коррекционной работы с дошкольниками.

Тяжелые интеллектуальные, двигательные, сенсорные нарушения у детей приводят к значительному ограничению их предметно-практической и познавательной деятельности, затрудняют чувственное познание окружающего мира, понимание связей и отношений между предметами и явлениями. Это, в свою очередь, усложняет формирование опыта, адаптацию в окружающей природной и социальной среде.

Теоретические и экспериментальные исследования в области общей педагогики и психологии показывают, что ⁴ для успешного формирования у детей представлений об окружающей действительности, в том числе и о природе, решающим условием является их целенаправленная познавательная, учебная и трудовая деятельность под руководством взрослых, а также раннее экологическое воспитание (М.М.Нудельман, А.А.Люблинская, Л.А.Леонтьев, Н.Н.Поддъяков, Н.С.Николаева, А.А.Петрикевич, Н.А.Рыжова и др.).

Для формирования адекватной ориентировки в природе детей с нарушениями психофизического развития признано необходимым широкое применение в коррекционно-образовательном процессе системы средств, активизирующих их целенаправленную познавательную деятельность (Н.Царик), обеспечение рационального сочетания словесных, наглядных и практических методов обучения (И.Моргулис, А.А.Рейнмаа, Л.М.Солнцева, Е.М.Калинина и др.), осуществление максимальной опоры на чувственное познание окружающей природы с использованием сохранных анализаторов (Р.А.Афанасьева, В.С.Изотова, С.Г.Шевченко), систематическое ознакомление детей с живой и неживой

природой, с физическими свойствами объектов неживой природы (твердость, сыпучесть, пластичность, текучесть).

Установлено, что понимание взаимосвязи Живой и неживой природы положительно влияет на развитие мышления, активизирует познавательную деятельность дошкольников, способствует формированию у них полноценного опыта. По мнению ученых, наглядность, связанная со словесными методами обучения, не должна ограничиваться предметной наглядностью и демонстрацией иллюстративного материала в виде картин и рисунков. На занятиях по ознакомлению с природой необходимо приучать детей к самостоятельной работе. Это достигается путем использования дифференцированного и индивидуального подхода к детям. Высоко оценена такая система учебных занятий, в которой проработка одной и той же информации осуществляется с помощью заданий разной сложности, оказания разных видов помощи и повторением одного и того же материала в различных вариациях. Доказано, что под влиянием специально организованного обучения в процессе накопления жизненного опыта у детей формируются доступные способы и приемы познания.

Таким образом, проведенный нами анализ общей и специальной психолого-педагогической литературы позволил установить, что проблема ознакомления с природой в коррекционной педагогике рассматривается в воспитании и обучении детей с различной патологией. Однако меньше всего изучались особенности представлений о неживой природе, процесс ознакомления с объектами и явлениями неживой природы у детей с церебральным параличом.

В связи с этим **целью** нашего исследования явилось изучение представлений о неживой природе детей этой категории, разработка модели ознакомления с объектами и явлениями неживой природы как на занятиях, так и в повседневной жизни.

В процессе сравнительного констатирующего эксперимента мы изучили особенности представлений о неживой природе у двух категорий детей старшего дошкольного возраста. Исследованием были охвачены воспитанники специальных дошкольных образовательных учреждений для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (диагноз: детский церебральный паралич, возраст: 7—8 лет) и

воспитанники дошкольных образовательных учреждений массового типа (возраст 7—8 лет).

Исследование проводилось по методике, которая представляет собой адаптированный вариант методик, используемых в научных работах Р.А.Афанасьевой, В.С.Изотовой, Е.М.Калининой, А.А.Петрикевич. Беседа проводилась с каждым ребенком в два сеанса, индивидуально, в игровой комнате. Исследователь знакомился с ребенком, задавал ему несколько вопросов, чтобы снять эмоциональное напряжение. После этого ему предлагали несколько серий вопросов о неживой природе, ее объектах, явлениях и их значении в жизни людей. В первой серии выяснялась общая осведомленность дошкольников об объектах и явлениях неживой природы, во второй уточнялся практический опыт опрашиваемых, накопленный в процессе ознакомления с неживой природой в дошкольном учреждении. В третьей и четвертой сериях изучались умения детей устанавливать временные и причинно-следственные связи в живой и неживой природе. Вопросы для всех групп детей были одинаковые. В процессе исследования мы обращали внимание на реакцию детей, их поведение, характер и объем используемой помощи, отношение к предложенным заданиям. Все данные фиксировались в протоколах.

Количественный и качественный сравнительный анализ полученных данных дал возможность выявить общие и специфические тенденции овладения знаниями о неживой природе двух рассматриваемых категорий детей.

К общим тенденциям усвоения природоведческой информации детьми сравниваемых групп можно отнести следующие. Во-первых, в процессе целенаправленного воспитания у детей двух сравниваемых групп происходит усвоение определенного объема знаний о неживой природе к концу обучения в дошкольном учреждении. Во-вторых, дети обеих групп лучше усваивают материал ближайшего окружения: то, что используется на занятиях, встречается на прогулках. В-третьих, ни у нормально развивающихся детей, ни у детей с церебральным параличом нет достаточно четкой системы элементарных знаний о неживой природе, обеспечивающих готовность к школе. В-четвертых, у опрошенных детей было отмечено ограниченное понимание специфической биологической терминологии в области неживой природы, отсутствие этой лексики в продуктивной речи. В-пятых, при

выполнении задания на отнесение объектов к живой и неживой природе у обеих категорий детей было установлено сходство в содержании ответов, позволяющее говорить об общих тенденциях в развитии представлений о природе. К характерным признакам живого дети относили следующие: видимое движение, питание. А такие особенности живого объекта, как «дыхание», «размножение» практически не отражены в ответах детей обеих групп. В-шестых: детям обеих групп легче подобрать игровой материал для игр в песке, чем в воде. Мы можем объяснить это тем, что игры в песке значительно чаще встречаются в жизненном опыте детей, чем игры в воде.

Вместе с тем, были отмечены **количественные и качественные особенности** знаний о неживой природе у детей с церебральным параличом.

К концу обучения в дошкольном учреждении дети с церебральным параличом усваивают значительно меньший объем информации о неживой природе, чем дети с типичным развитием. Практически не овладевают дополнительными сведениями, которые не оговорены программой. Проведенное нами исследование показало, что формирование представлений о неживой природе у детей с церебральным параличом происходит медленнее, чем у их нормально развивающихся сверстников. Например, даже к концу обучения половина детей с церебральным параличом не овладели материалом, который усваивается детьми с типичным развитием в младшей и средней группах («среда обитания животных», «особенности в одежде людей в связи с сезонными изменениями», «деятельность людей в определенное время суток»).

Также следует обратить внимание на то, что категория детей с церебральным параличом по уровню сформированности представлений о неживой природе более неоднородна, нежели категория нормально развивающихся детей. Это свидетельствует о неравномерности их развития внутри данной выборки. Так, было выявлено некоторое количество детей (25 %), практически не усвоивших программный материал по неживой природе. Вместе с тем, были дети (5 %), продемонстрировавшие достаточно высокий уровень осведомленности в природе, как живой, так и неживой (относительно программных требований).

В процессе эксперимента было выявлено, что выделение **существенных признаков** «живого» и «неживого» для большинства дошкольников с церебральным параличом — сложная умственная задача: у них нет достаточно четких представлений, позволяющих дифференцировать живые и неживые объекты. Дети как бы случайно «правильно» относят объекты к нужной категории, давая при этом абсурдное объяснение выполненного задания («Речка — живая, она течет, может на лодочке покатать»).

Помимо этого, отмечено большое количество ошибок при выполнении задания **на дифференциацию** «живое — неживое». Дети по своим, только им понятным специфическим критериям, относили объекты к живым и неживым, выделяя один признак, чаще всего несущественный (случайный) (например: «дождь — живой, он капает», «солнышко — живое, в мультиках разговаривает»). Многие из них переходили на перечисление увиденного на картинке, у отдельных детей была тенденция к тавтологическим ответам с последующим отнесением всех объектов природы к категории живых (например: «птичка — живая, потому что это птичка», «туча — «живая, потому что это туча») или вообще не аргументировали свой ответ.

При отнесении объекта к живой или неживой природе нормально развивающиеся дети оперировали 2—3 существенными признаками («...птичка живая, она кушает, летает»).

Беседа с детьми с целью выяснения понимания ими **причинно-следственных связей** показала, что дошкольники с церебральным параличом в большинстве случаев не могут дать развернутый ответ на вопрос. В их речи имеется расхождение между активным и пассивным словарем, слабая предметная соотнесенность знаний. В целом, отмечается неумение оформить свои представления о природе в речевое высказывание. Зафиксированы бедность словарного запаса по данной теме, некоторая искаженность представлений, ответы, содержащие абсурдную информацию (например: слепить снеговика можно «из тепленького», «из мягкого», «из жесткого» снега; погасить огонь можно «травой», «камнями»; ... если не будет воды, «дерево не будет дышать», «мне будет холодно»). Содержание этих ответов свидетельствует о непонимании ситуации.

Сравнительно лучше дошкольники с церебральным параличом отвечают на вопросы, предполагающие репро-

дуцирование отдельных знаний, чем на вопросы, направленные на установление причинно-следственных связей, в природе. Наибольшую трудность для детей старшего дошкольного возраста с церебральным параличом представляет осмысление и объяснение причинно-следственных зависимостей в мире природы. Дети затруднялись отвечать на вопросы, связанные с пониманием временных и сезонных изменений в природе, взаимодействия живой и неживой природы. Однако необходимые предпосылки для начала работы в этом направлении у дошкольников с церебральным параличом имеются. Некоторые из них справ- 96
лялись с заданиями на установление причинно-следственных связей, демонстрируя определенное понимание ситуации. Сохранность интеллектуальной деятельности является существенной основой для успешной коррекционно-образовательной работы в указанной области знаний.

При выполнении практического задания на выбор игрового материала при игре с водой и песком дошкольники образовательных учреждений массового типа с ярко выраженной эмоциональной заинтересованностью отнеслись к сериям заданий, связанных с игровым материалом. Эти дети, выбирая игрушки для игр в песке и в воде, по собственной инициативе брали их в руки, производили с ними игровые действия, комментировали свои действия, рассказывали, как с этими игрушками можно играть, поясняли, для чего им понадобится та или иная игрушка. Больше половины детей с типичным онтогенезом готовы были одновременно использовать несколько игрушек в одной игровой ситуации («Ситом буду песок просеивать, а потом лопаткой его в ведро высыпать», «Ведром воду наберу, а потом из лейки цветочки полью»). Тем самым дети продемонстрировали высокий уровень сформированности игровой деятельности. Они, перечисляя игрушки, с которыми будут играть в воде, самостоятельно упоминали их качественные особенности, материал, из которого сделана игрушка: рыбка «надувная», игрушка «резиновая», «плавающая», «пластмассовая», «не тонет», «не железная».

Такие ответы среди детей с церебральным параличом практически не встречались. Они несколько иначе вели себя во время выполнения этих заданий. Игровой материал мало у кого из них вызвал эмоциональную реакцию. Выполняя задания, связанные с выбором игрушек, у них наблюдалась

выраженная тенденция перечислять те игрушки, которые в данный момент они наблюдали вокруг себя в игровой комнате, игнорируя специфику задания. При вы- ' боре игрушек из предложенных дошкольники с церебральным параличом ограничивались либо однословным ответом, либо переходили на указательный жест. Больше половины детей не испытывали потребности в игровых действиях с игрушками, в рассказе об игре с ними и их назначении. Многим детям вообще не известны правильные названия таких предметов, как ситечко, грабли, лейка, формочки («поливачка», «сеточка»), их назначение.

Таким образом, у большинства детей с церебральным параличом запас представлений о неживой природе, с которым они приходят в школу, не достаточен для успешного овладения природоведческим материалом и успешной ориентировки как в живой, так и в неживой природе. Бедный запас представлений о неживой природе можно объяснить не только ограниченным жизненным опытом, но и теми условиями, в которых осуществлялось обучение детей в дошкольный период. Вместе с тем, следует еще раз подчеркнуть достаточно высокий уровень осведомленности о неживой природе у отдельных детей с церебральным параличом, привлечение собственного жизненного опыта при попытке объяснения причинно-следственных связей, происходящих в природе, наличие интереса к объектам и явлениям природы, выраженная заинтересованность в результатах своей работы, успешное принятие помощи в процессе выполнения заданий. Все это говорит не только о высокой познавательной активности и сохранности интеллектуальной деятельности у детей с церебральным параличом, но и об их высоких потенциальных возможностях в усвоении знаний природоведческого цикла при условии целенаправленной коррекционно-образовательной работы.

Все вышесказанное свидетельствует о необходимости создания уже на ранних этапах обучения системы специальной работы, направленной на формирование этих представлений. Таким детям крайне необходимы специально организованные занятия, включающие непосредственный контакт с объектами неживой природы. Изучение природы через наблюдения, экскурсии, выполнение практических действий с объектами на полисенсорной основе помогает ознакомлению ребенка с

признаками, качествами и свойствами, которые невозможно объяснить с помощью слова и иллюстрации.

Такая система работы должна предусматривать формирование у детей интереса к неживой природе и способов ознакомления с ней с помощью системы перцептивных 98 действий. Огромную роль в этом играет создание поисково-познавательной деятельности, проблемных ситуаций, опытов, протекающих в форме экспериментальных действий. Они побуждают детей к самостоятельному поиску причин, способов действий, проявления творчества.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ