

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА  
В ДОМАХ-ИНТЕРНАТАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ  
С УМСТВЕННЫМ И ФИЗИЧЕСКИМ  
НЕДОРАЗВИТИЕМ**



**Учебно-методическое  
пособие**

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ»  
МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ  
РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА  
В ДОМАХ-ИНТЕРНАТАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ  
С УМСТВЕННЫМ И ФИЗИЧЕСКИМ  
НЕДОРАЗВИТИЕМ**

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ  
ДЛЯ ПЕДАГОГОВ

Под редакцией Т. В. Лисовской

*3-е издание*

*Рекомендовано  
Научно-методическим учреждением  
«Национальный институт образования»  
Министерства образования  
Республики Беларусь*

МИНСК  
ИЗДАТЕЛЬСТВО «ЧЕТЫРЕ ЧЕТВЕРТИ»  
2012

УДК 376:061.3  
ББК 74.202.4  
К68

Авторы:

И. К. Боровская, М. В. Былино, Е. М. Калинина, Ю. Н. Кислякова,  
О. В. Клезович, И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская  
Рецензенты:  
проректор по научной работе ИПКиПК БГПУ имени Максима Танка  
канд. пед. наук, доцент В. А. Шинкаренко;  
методический совет Центра коррекционно-развивающего  
обучения и реабилитации г. Рогачева  
(директор центра И. Р. Ходько)

К68 Коррекционно-педагогическая работа в домах-интернатах для детей  
с умственным и физическим недоразвитием: учеб.-метод. пособие для педагогов  
/ И. К. Боровская [и др.]; под ред. Т. В. Лисовской. — 3-е изд. — Минск:  
Четыре четверти, 2012. — 392 с.: ил.  
ISBN 978-985-7026-30-2.

Пособие содержит методические рекомендации по обучению и вос-  
питанию детей с тяжелыми и (или) множественными физическими и  
(или) психическими нарушениями, воспитывающихся в условиях дома-  
интерната. Методические рекомендации разработаны сотрудниками  
Научно-методического учреждения «Национальный институт образова-  
ния» Министерства образования Республики Беларусь в рамках совмест-  
ного образовательного проекта со Швейцарским управлением по сотруд-  
ничеству и развитию в Республике Беларусь.

Практическая направленность содержания представленных методиче-  
ских рекомендаций может существенно помочь педагогам в процессе  
воспитания и обучения детей данной категории.

УДК 376:061.3  
ББК 74.202.4

ISBN 978-985-7026-30-2

© Коллектив авторов, 2008  
© Оформление. Издательство  
«Четыре четверти», 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Методические рекомендации по реализации программы «Бытовая самостоятельность» (Ю. Н. Кислякова).....	7
Методические рекомендации по реализации программы «Поддерживающее общение» (Т. В. Лисовская).....	54
Методические рекомендации по реализации программы «Сенсорная стимуляция» (Т. Л. Лещинская).....	118
Методические рекомендации по реализации программы «Развитие эмоций» (И. В. Ковалец).....	167
Методические рекомендации по реализации программы «Развитие моторики» (И. К. Боровская).....	221
Методические рекомендации по реализации программы «Действия с предметами» (Е. М. Калинина, О. В. Клезович).....	287
Методические рекомендации по реализации программы «Изобразительная деятельность» (М. В. Былино).....	338
Сведения об авторах.....	388

## МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

Изобразительная деятельность — это первый продуктивный вид деятельности, с помощью которого ребенок передает свой впечатления от окружающего мира, выражает на бумаге, в пластических материалах свое отношение ко всему происходящему.

Отмечается значимость занятий изобразительной деятельностью для познавательного развития ребенка, для коррекции имеющихся у него отклонений. В процессе этих занятий создаются условия для формирования у детей высших психических функций, таких как внимание, восприятие, память, сфера образов представлений, мыслительная, речевая деятельность и воображение. Выделено влияние формирования изобразительной деятельности на личностное становление ребенка с отклонением в развитии.

Обучение детей, имеющих тяжелые и (или) множественные физические и (или) психические нарушения, проводится с учетом этапов работы, которые отражают процесс формирования изобразительной деятельности (по Е. А. Екжановой).

Первый — подготовительный этап формирования изобразительной деятельности направлен на формирование у детей предпосылок к изобразительной деятельности.

Второй этап — этап формирования предметных изображений на основе предметно-практической деятельности детей и их знакомства со свойствами и качествами предметов.

Третий этап — этап становления сюжетных изображений в ходе формирования образов-представлений, овладения ребенком пространством двумерного листа бумаги. Такой деятельностью дети, имеющие тяжелые и (или) множественные физические и (или) психические нарушения, могут овладеть лишь к концу старшего школьного возраста при специальном, систематическом обучении.

Опираясь на теорию П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий, указанные этапы психологически можно представить следующим образом. Сначала идет этап формирования ориентировочных основ изобразительной

деятельности; далее — этап формирования всех основных элементов продуктивной деятельности в процессе овладения ребенком способами отражения существенных внешних качеств и свойств предметов. Третий этап направлен на развитие собственно продуктивной деятельности ребенка на фоне сокращения внешних ориентировочных действий и активизации об-разной сферы детей.

### Подготовительный этап

Выделение подготовительного этапа в обучении изобразительной деятельности детей с разным уровнем интеллектуального недоразвития является необходимым условием, значимым для всей последующей работы по формированию продуктивных видов деятельности.

*Задачами подготовительного этапа являются:*

- формирование предпосылок к усвоению нового для ребенка или плохо сформированного у него вида деятельности. Подготовка детей к проведению занятий по изобразительной деятельности в групповой и индивидуальной форме;
- относительное выравнивание внутригрупповых различий в достижениях детей;
- создание базисных навыков, необходимых для овладения программным содержанием обучения;
- выполнение упущенного ребенком на предшествующих этапах развития и обучения (особенно, если обучение проходило в неадекватных состоянии ребенка организационных формах).

*Психологическими предпосылками являются:*

- формирование эмоциональной включенности ребенка в процесс создания изображений;
- развитие восприятия ребенка;
- развитие зрительно-двигательной координации и моторной ловкости;
- развитие различных функций речи (фиксирующей, сопровождающей) в процессе создания изображений.

Эти предпосылки включены в процесс обучения детей, имеющих тяжелые и (или) множественные физические и (или) психические нарушения. По существу, они также указывают

на основные направления работы в ходе подготовительного периода. В практическом плане их тесное взаимодействие реализуется в ходе целостной организации деятельности ребенка на начальных этапах обучения, поскольку деятельность ребенка с отклонениями в развитии не имеет самостоятельного характера и целиком зависит от возможностей старших детей взрослого организованного взаимодействия. Проблемный ребенок оказывается несостоятельным при выполнении даже самых элементарных действий со средствами и орудиями изобразительной деятельности, поэтому его зависимость от профессиональной грамотности педагога очень велика. Обучающая роль взрослого особенно значима при работе с детьми, имеющими выраженные интеллектуальные нарушения.

*Рассмотрим особенности формирования изобразительной деятельности детей, имеющих тяжелые и (или) множественные физические и (или) психические нарушения, на подготовительном этапе.*

У детей данной категории без специального коррекционного воздействия потребность изобразить что-либо не возникает. Изобразительная деятельность формируется в русло коммуникативных потребностей ребенка и, наряду с предметно-практической деятельностью и речью, является действенным средством удовлетворения этих потребностей.

На начальных этапах важно демонстрировать детям процесс рисования, лепки, аппликации, привлекать их внимание к полученному результату, выражать положительные эмоции к процессу деятельности. При этом во время демонстрации необходимо активно привлекать детей к совместным действиям со взрослым, прибегая к комментированному показу собственных действий. Период, когда ребенок, имеющий тяжелые и (или) множественные физические и (или) психические нарушения, может наблюдать за действиями взрослого, очень краток, внимание ребенка постоянно «соскальзывает» на посторонние предметы. Поэтому достаточно быстро переходим к процессу совместных действий, при которых выдерживается следующая последовательность:

- сначала перед ребенком ставят задачу создавать ту или иную поделку, лепку, рисунок и показывают образец;

- затем непродолжительное время педагог показывает действия с комментированием последовательности их выполнения;

- если ребенок не приступает к действиям или выполняет их неверно, педагог использует прием совместных действий, при котором он действует руками ребенка;
- после выполнения задания ребенком лепная или другая поделка, рисунок сравниваются с образцом.

Эмоциональная включенность ребенка в сотрудничество с педагогом обеспечивает формирование интереса к результату деятельности взрослого, а в последующем — и деятельности ребенка. Однако уже на начальных занятиях ребенок оставляет «свой след в искусстве», это может быть лишь отпечаток пальца или руки, обмакнутых в краску. Этот отпечаток в тот же день демонстрируется сверстникам по группе, взрослым. Его можно подарить, рассмагривать, любоваться. На подготовительном этапе обучения эти приемы необходимо выполнять как можно чаще, акцентируя внимание ребенка на том, что он это сам нарисовал.

Наряду с использованием совместных действий взрослого с ребенком в обучении большое внимание уделяется развитию восприятия как одной из важных предпосылок к формированию изобразительной деятельности.

Коррекционно-педагогическая работа по развитию восприятия у детей, имеющих тяжелые и (или) множественные физические и (или) психические нарушения, включает в себя работу по формированию ориентировочных действий на внешние свойства и качества предметов. Этими предметами являются предметы ближайшего окружения с простой и ярко выраженной формой и основным цветом. Детей учат выполнять операции по соотнесению, сравнению и группировке, осуществление в ходе рассмагривания и манипулирования с предметами. Соотнесение плоскостного изображения и объемного предмета служит важнейшим приемом работы по развитию зрительного восприятия. Педагог предлагает не более одного, затем лишь двух-четыре предмета (игрушек: мяч, пирамидка) ребенку и просит соотнести с их плоскостным изображением. Именно этот ориентировочный этап является начальным звеном в

переходе ребенка от совместных действий со взрослым к собственному изображению.

Формирование элементарных графических образов у детей происходит в процессе их знакомства с предметами простой формы (круглой, прямоугольной, овальной, треугольной). Обучая детей способам обследования предметов, важно научить их ощущать предмет перед лешкой, выделять его контур перед аппликацией и рисованием.

Следует отметить такое важное свойство перцептивного образа, как его субъективность, т. е. зависимость от мотивации, эмоционального состояния, установок. Это подчеркивает значение среды для развития ребенка, которая может стимулировать как положительное, так и угнетенное его эмоциональное состояние, закреплять соответствующее поведение. Среди активно формирует восприятие ребенка, предлагая ему руками взрослого, предметы ближайшего окружения, ставя перед ним проблемные задачи. От окружения зависит активность перцептивно-моторной сферы ребенка, а в дальнейшем — его качество жизни.

Развитие у детей зрительно-двигательной координации, ручной и мелкой моторики осуществляется при использовании специальных дидактических игр и упражнений. Педагог в дидактических играх и упражнениях упрощает свою речь, сокращает текст, меняет речевую инструкцию, делая ее доступной пониманию ребенка. Важно при этом сформировать у детей подражательную способность, научить их выполнять постепенно усложняющиеся движения отдельными пальцами и всей кистью руки. На этом же этапе совершенствуются орудейные действия. Дети учатся выполнять отдельные задания кисточкой, маркером, фломастером, осуществляя специфические орудейные действия.

Совершенствование восприятия и зрительно-двигательной координации способствует появлению у детей перцептивно-моторных действий, которые формируются достаточно длительно. Проводя линии и прослеживая за движением изобразительного средства (фломастер, кисть), ребенок с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями часто отвлекается, переходит на неспецифические действия с ними. Он может начать обсасывать,

грызть, стучать, катать фломастер и др. Но постепенно под влиянием совместных действий с педагогом отвлечения преклоняют реже, так как совместные действия взрослого с ребенком приводят к возникновению у него специфических орудейных действий и продуктивной деятельности в целом. При выборе изобразительного средства учитываем: какой из возможных требует минимальных затрат для получения следа на бумаге. Практика показала, что чаще педагоги на первых этапах предлагают детям пользоваться карандашами, так как не требуются больших организационных затрат. Это не совсем верно. Ребенку с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями требуется много усилий для удержания и нажима карандаша. На первом этапе программы рекомендуем использовать гуашь, маркеры, фломастеры и нетрадиционные средства изобразительной деятельности. Определенное время у педагога в работе с детьми данной категории займет формирование положительной, адекватной реакции на сами изобразительные средства. Дети отказываются работать с ними. Если обучаем рисованию с помощью техники пальцевой живописи (рисуем, обмакнув палец, ладонь в тарелочку с краской), дети (особенно с аутизмом) отказываются «пачкать» руки. Это следует учитывать при планировании работы и ставить соответствующие задачи к занятиям. Программный материал учитывается возможности детей, предлагает примерную тематику занятий «Вот какие краски». Данная тематика не предполагает получения конкретного изображения, на этих занятиях детей знакомим лишь со свойствами материалов. Используем показ педагога с кратковременным привлечением детей к деятельности, совместным действиям. На разных занятиях работаем с различными материалами, изучаем возможности и желания детей. Для закрепления полученных умений работать с материалами и знаний о свойствах материалов проводим работу в свободное от занятий время во второй половине дня, на прогулках. Воспитатели закрепляют двигательные умения. Предлагают детям оставлять след от палочки, пальца на песке, на поверхности с нанесенной на нее пеной для бритья, крупой, от мокрых следов ног, рук на куске бумаги, линолеума. Исходя из трудностей организации работы в доме-интернате

(большое количество детей в группе), не обязательно предлагать каждому ребенку отдельный лист бумаги (особенно на первом этапе программы). Можно использовать лист обоев для нескольких ребят, оставляя следы от пальцев на зеркале с нанесенным заранее на него густым мыльным раствором. На начальных этапах — это следы животных («мишка идет: топ-топ»), пятна («листья падают», «дождь идет: кап-кап»). Как усложнение — линии («привяжем ниточку к шарик»). Учительная особенность моторики рук ребенка, используем средства, удобные для работы. Это прежде всего нетрадиционные: поролон (размером, удобным для захвата и удержания ребенком, он может быть присоединен к дополнительной ручке, зажиму), различные пробки, заготовки из ткани, разрезанные овощи, листья растений, перья птиц, нитки, веревки, игрушечные машинки, ватные палочки, шарки из фольги (смятой бумаги, пластилина). Карандаши, фломастеры, маркеры по той же причине используются не круглые и тонкие, а граненые и толстые. Существуют различные резиновые, граненые насадки на карандаши и кисти, которые используются в работе с детьми рассматриваемой категории. Если их нет, то карандаши, фломастеры и тонкие кисти обкладывают счетными и другими палочками и закрепляют их. Карандаши предлагаются для работы мягкие; фломастеры, не высохшие, краску заранее разведенные (предпочтительнее гуашь либо специально изготовленные краски). Для удобства в работе краски располагают на пластмассовой тарелке либо на штемпельной подложке в определенной коробочке. Такие коробочки (баночки) удобны в работе, так как их можно пополнить краской, водой и использовать многократно. Учитывая, что детям с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями предлагают рисовать сначала одним цветом, а затем выбирать из двух и более цветов, потребуется небольшое количество штемпельных подушек.

Важную роль на этапе формирования предпосылок к изобразительной деятельности играет развитие у ребенка понимания обращенной к нему речи и совершенствование активной речи ребенка в процессе изобразительной деятельности. На подготовительном этапе достаточно, если ребенок научится обозначать то, что он нарисовал (или что нарисовал взрослый). При

этом ребенок может пользоваться жестами, лепетными, автоматными словами, главное, чтобы они выполняли назывную функцию.

Для развития активной речи ребенка используют прием подкладывания изображений к реальным предметам, обыгрывание лепных поделок, игры с разноцветными красками и разноцветной бумагой.

На подготовительном этапе обучения детей с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями не приходится говорить об отсутствии внутригрупповых различий. Дети изначально находятся на разном уровне готовности к изобразительной деятельности, что предполагает индивидуальную работу. Даже физическое присутствие на занятии за одним столом не объединяет детей. Только посредничество педагога в ходе млительной работы с детьми позволяет им «увидеть» сверстников, а партнерские отношения между ребятами возникают позже, в ходе систематической работы по социальному воспитанию детей. Взрослый учитывает уровень развития детей и по возможности строит работу в группе, используя различные варианты выполнения действий — по подражанию, по образцу, по речевой инструкции, тем самым осуществляет личностно ориентированный подход в обучении.

«Техническая грамотность» у детей воспитывается в ходе овладения ими основными изобразительными средствами — пятном, линией, цветом, кроме того, детей учат правильно держать изобразительные средства, пользоваться ими при рисовании, убирать после окончания работы.

В некоторых исследованиях делается акцент на то, что для детей с интеллектуальной недостаточностью «невозможным» является решение собственно изобразительных задач (следить, рисовать и т. п.) (О. П. Гаврилушкина, 2002), и поэтому основное внимание уделяется играм с изобразительными средствами. Действительно, изобразительные задачи присутствуют на всех этапах обучения рисованию, даже если детям предлагается создавать беспредметные изображения. Именно четкость постановки этих задач дает возможность взрослому в ходе работы с отпечатками ладошек, например, не позволить детям соскользнуть на хаотичные, дезорганизирующие их действия — пачкать друг друга, брать краску в рот, раз-

мазывать ее по столу или по полу. Если сразу перед детьми ставится задача нарисовать яркие ладошки, оставшись при этом чистыми и доброжелательными, то дети под контролем взрослого могут не перепачкаться, а создать выразительное изображение травки, кустика, дерева (узнать их в начертаниях из отпечатков рук). При этом важно учить детей видеть в изображениях подобие реальным предметам, многократно привлекая их внимание к этим объектам в разное время года и при разной погоде. Изобразительные задачи идут параллельно с коммуникативными. Удовлетворяя потребности ребенка в общении, взрослый вносит изобразительные задачи в это общение, делает его продуктивным и целенаправленным. Именно в работе с детьми данной категории наиболее заметна ведущая роль обучения в развитии и результаты этого специально организованного обучения.

В группе детей с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями наблюдаются особенности подготовительного этапа обучения.

Эмоции выступают непосредственными регуляторами деятельности ребенка. Мотивы, не сопровождающиеся адекватными эмоциями, оказываются, по терминологии А. Н. Леонтьева, только понимаемыми, а не реально действующими. Опираясь на это положение теории деятельности, в группах для детей важно осуществлять постепенный перевод игровых мотивов воспитанников в эстетические, социально значимые мотивы.

Этот переход осуществляется через воспитание у детей эстетических потребностей. На начальном этапе эта потребность может носить не эстетическую окраску. В таком случае она диктуется ситуацией предметной деятельности или игры, в которой возникает потребность изобразить что-либо необходимое для игры. Постепенное смещение акцентов в этих работах переходит на собственно изобразительные, эстетические критерии.

Учитывая незрелость эмоционально-волевой сферы, неустойчивость, а иногда и неадекватность эмоциональных реакций детей с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями, большое внимание уделяется именно экспрессивной стороне процесса рисования, что позволяет не только улучшить качество детских рисун-

ков, но и проводить коррекционную работу, способствующую улучшению мотивационных и личностных показателей у детей.

Представления об окружающем мире лежат в основе и реалистического, и фантастического изображения.

Представления об окружающей действительности детей с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями являются неполными, а чаще всего ошибочными.

Формирование графических образов изображаемых предметов является важным направлением обучения рисованию детей с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями. Как известно, предметные изображения у детей данной категории бедны, шаблонизированы и страдают многочисленными недостатками, связанными с тем, что ребенок затрудняется создать графический образ предмета. Поэтому научить ребенка проводить обследование предмета с целью формирования его графического образа — важная задача обучения лепке, рисованию, аппликации.

Как отмечает З. М. Богуславская (1996), «главным условием является выделение обследования и процесса построения предварительных представлений об изображаемом предмете в особый, выражаемый в материальном продукте, подготовительный этап деятельности».

Чтобы облегчить зрительный способ обследования натурры и развивать графические действия, учим детей осуществлять тактильно-двигательное подкрепление. Сначала в руки ребенку даем реальный предмет, и ребенок обводит многократно его по контуру, потом дети рисуют его мокрой кистью на поверхности предмета в воздухе и лишь затем приступают к изображению предмета в графической форме.

Система работы по обучению детей с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями изобразительной деятельности предполагает и развитие тонкой ручной моторики, которая включает в себя кистевую и пальцевую гимнастику, упражнения на выполнение движений в заданном ритме, задания, направленные на развитие произвольного внимания. Эти упражнения приведены в разделе «Развитие моторики».



Приведенные упражнения помогают корректировать отклонения в развитии тонких пальцевых и кистевых движений, улучшают дифференциацию движений, укрепляют мышцы рук, способствуют подготовке рук к изобразительной деятельности. Кистевая гимнастика развивает у детей свободные кистевые движения. Дети перестают вертеть лист бумаги в процессе рисования, что они делают для правильной передачи формы предмета, и начинают совершать кистевые формообразующие движения. Пальцевая гимнастика проводится обычно в течение 2-3 минут в начале занятия по изобразительности или в середине — в форме физкультминутки.

На начальном этапе обучения предлагаем детям задания, имеющие образно-экспрессивную окраску («Погладь котенка», «Слепим снежок», «Постучим молоточком» и т. п.), построенные по принципу имитационных движений. Предлагаемых, необходимо стремиться сформировать у детей, а затем и совершенствовать у них яркие, образные ассоциации.

Все упражнения выполняются детьми сначала одной — ведущей рукой, затем другой рукой, а позже, по мере усвоения, двумя руками одновременно. Положение локтя при их выполнении следует фиксировать. Если ребенок затрудняется в их выполнении, берем кисть ребенка в свою руку и совершаем совместные действия. Важное место при выполнении этих заданий занимает речь, которая носит эталонный характер. Педагог строит свои подкрепляющие высказывания таким образом, чтобы закрепить возникающий в представлениях ребенка зрительно-двигательный образ предмета или животного.

Много внимания на занятиях по изобразительной деятельности уделяется развитию речи детей. С первых же занятий планируется «речевой ряд» (по терминологии Б. М. Неменского), в котором отмечаются слова, достаточные для пассивного словарного запаса, и слова, вводимые в активное употребление.

Необходимо постоянно уточнять и постепенно расширять запас слов, обозначающих названия цветов, формы, местоположения, пространственных и пропорциональных соотношений и т. д. Слова, значения которых детьми хорошо усвоены, следует вводить в ситуативную, а затем в контекстную речь.

Развитию этих умений способствует также использование «литературного ряда», планируемого к каждому занятию и включающего адаптированные стихотворные и прозаические тексты. Подготовка детей к групповой работе начинается с работы в паре со сверстником, затем дети включаются в совместную деятельность в небольшой группе, и только потом работа разворачивается по подгруппам.

Гибкое сочетание подгрупповой и индивидуальной работы позволяет выравнивать внутригрупповые различия воспитанников, восполнить пробелы в развитии ребенка на предшествующих годах жизни и предоставляет ему возможность оказывать в ситуации успеха среди сверстников. А это в свою очередь оказывает позитивное влияние на мотивационную сторону личности детей. Структура занятия предполагает сочетание нескольких предметных областей программно-го материала. Например: развитие эмоций, изобразительная деятельность, поддерживающее общение; развитие моторики, сенсорная стимуляция, изобразительная деятельность. Сама изобразительная деятельность на занятии может занять 3-10 минут. Тематика занятий между предметными областями планируется сквозная для лучшего усвоения материала. В процессе обучения особое внимание уделяется «технической вооруженности» ребенка.

На каждом занятии определенное время отводится удобной «посадке» детей для работы, которая не обязательно предполагает размещение ребенка за столом. Это может быть специальное кресло, мягкий модуль, инвалидная коляска, ковер. Стол не всегда служит рабочей поверхностью для детей данной категории. Лист бумаги может находиться на полу, на мольберте, на специальной подставке инвалидного кресла. К данной проблеме следует подходить индивидуально. Дети полагаются недалеко друг от друга.

### Этап формирования предметных изображений

*Задачами этого этапа являются:*

- формирование у детей умений наблюдать окружающие их предметы и явления, лежащие в основе изображений, а также фиксировать результаты этих наблюдений в своих речевых высказываниях;