

УРОКИ ДОБРОТЫ

РЕКОМЕНДАЦИИ ПЕДАГОГАМ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ,
РАБОТАЮЩИМ С ДЕТЬМИ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Некоммерческое партнерство «Союз родителей
детей-инвалидов, детей с ОВЗ и инвалидов с детства»

Некоммерческое партнерство
«Союз родителей детей-инвалидов, детей с ОВЗ и инвалидов с детства»

УРОКИ ДОБРОТЫ

*Рекомендации педагогам
общеобразовательных учреждений,
работающим с детьми с ОВЗ и инвалидностью*

Томск 2016

Издание осуществлено за счет средств Компании «Газпром нефть» в рамках корпоративной программы социальных инвестиций "Родные города", при поддержке Департамента образования города Томска и МБУ «Психолого-медико-педагогическая комиссия города Томска». Рекомендации подготовлены НП «Союз родителей детей-инвалидов, детей с ОВЗ и инвалидов с детства», при содействии МАУ «Информационно-методический центр города Томска» и Частной психологической мастерской «Партнер».

Уроки доброты: Рекомендации педагогам общеобразовательных учреждений, работающим с детьми с ОВЗ и инвалидностью/авт.-сост.: В.В.Пицхелаури, Г.В.Терентьева, Е.Г.Гончарова, И.В.Колосова.– Томск: Дельтаплан, 2016 – 128 с.

В данной брошюре собрана информация об особенностях развития детей с ОВЗ и инвалидностью, предложены рекомендации по работе с такими детьми и взаимодействию в классном коллективе в составе, которого есть «особые» ученики. Также представлен цикл занятий «Уроки доброты» для учеников начальных классов, который может быть использован педагогами в работе по формированию у школьников позитивного отношения к одноклассникам с особенностями развития.

Рекомендации адресованы педагогам и специалистам образовательных учреждений, а также родителям и всем заинтересованным лицам.

- © НП «Союз родителей», 2016
- © Пицхелаури В.В., Терентьева Г.В.,
Гончарова Е.Г., Колосова И.В.
- © Оформление, НП «Союз родителей», 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
РАЗДЕЛ 1. Инклюзивное образование – подходы, принципы, право.....	6
1.1. Подходы к пониманию инвалидности.....	6
1.2. Что такое инклюзия в образовании.....	8
1.3. Правовые основы инклюзивного образования.....	9
РАЗДЕЛ 2. Особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.....	12
2.1. Особенности развития детей с детским церебральным параличом.....	12
2.2. Особенности развития детей с нарушениями зрения.....	19
2.3. Особенности развития детей с нарушениями слуха.....	27
2.4. Особенности развития детей с задержкой психического развития.....	32
2.5. Особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра.....	37
2.6. Особенности развития детей с синдромом Дауна.....	42
РАЗДЕЛ 3. Рекомендации педагогам, работающим с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.....	46
3.1. Рекомендации по взаимодействию школы и родителей.....	47
3.2. Рекомендации по взаимодействию в классе, в составе которого обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.....	50
3.3. Рекомендации педагогам, работающим с детьми с детским церебральным параличом.....	56
3.4. Рекомендации педагогам, работающим с детьми с нарушением зрения.....	58
3.5. Рекомендации педагогам, работающим с детьми с нарушением слуха.....	59
3.6. Рекомендации педагогам, работающим с детьми с задержкой психического развития.....	62
3.7. Рекомендации педагогам, работающим с детьми с расстройствами аутистического спектра.....	63
3.8. Рекомендации педагогам, работающим с детьми с синдромом Дауна.....	66
РАЗДЕЛ 4. Уроки доброты.....	69
4.1. Урок первый «Дети бывают разными, но общего больше чем различий».....	70
4.2. Урок второй «Даже одним словом можно обидеть, сделать ребенку больно».....	72
4.3. Урок третий «Добрые дела начинаются с понимания».....	73
4.4. Урок четвертый «Помогая другому, мы, прежде всего, помогаем самим себе».....	76
Список литературы	78

Приложения

Приложение 1	
Записки аутиста: Что должны знать обо мне специалисты.....	80
Приложение 2	
Пример персонального буклета.....	82
Приложение 3	
Описание стратегии «Круг друзей», которая используется для инклюзии детей с особенностями развития в общеобразовательных школах.....	84
Приложение 4	
Тексты произведений для чтения и обсуждения на «Уроках доброты».....	89
Приложение 5	
Психологические игры и упражнения для проведения «Уроков доброты».....	93
Приложение 6	
Анкета обратной связи.....	107
Приложение 7	
Как рассказать детям об Аутизме.....	108
Приложение 8	
Как рассказать детям о синдроме Дауна.....	110
Приложение 9	
Как рассказать детям о ДЦП.....	111
Приложение 10	
Как объяснить детям правила взаимодействия с «особыми» одноклассниками.....	112
Приложение 11	
Возможности и достижения людей с инвалидностью.....	115
Приложение 12	
Список полезной литературы.....	123

Предисловие

Сегодня одно из самых важных и ценных по своим следствиям изменений, происходящих в современном образовании – это то, что оно становится инклюзивным, т.е. включенным, открытым для всех и доступным для каждого. Поскольку включение – это, прежде всего, процесс человеческих отношений, то идея инклюзии требует формирования новой школьной культуры, культуры включающего общества. Никакие финансовые средства и государственные программы не решат проблемы в инклюзии, если мы не примем друг друга, не научимся быть открытыми для общения и не признаем необходимость собственных изменений. Такие перемены возможны только при полной заинтересованности и «включенности» всех членов школьного сообщества. При этом педагоги играют здесь ключевую роль. Именно учитель становится координатором инклюзивного процесса в классе, берет на себя ответственность за создание психологически комфортной школьной среды и выстраивает взаимодействие между участниками образовательного процесса.

Материалы, обобщенные в данном издании, позволят педагогам более обоснованно и продуктивно проводить эту работу. В брошюре собрана информация об особенностях детей с различными видами инвалидности и ОВЗ, рекомендации по работе с такими детьми и взаимодействию в классном коллективе, в составе которого есть «особые» ученики. Это поможет учителю организовать учебную деятельность и успешное включение в школьную среду данных категорий учащихся. Также в издании представлен цикл занятий «Уроки доброты» для учеников начальных классов и дополнительные материалы, полезные для дальнейшего проведения и тиражирования уроков. Данная информация будет полезна в работе по формированию у школьников позитивного отношения к одноклассникам с «особенностями», воспитанию толерантности и преодолению неприятия и изоляции такого ученика в классном коллективе. Видеоролики и наглядные материалы для проведения «Уроков доброты» размещены на диске, прилагаемом к брошюре, и на сайте НП «Союз родителей» (<http://союз-родителей.рф>).

РАЗДЕЛ 1

Инклюзивное образование – подходы, принципы, право

1.1. Подходы к пониманию инвалидности

Инвалидность — это препятствия, которые возникают у человека в процессе включения его в жизнь общества и не позволяют ему быть интегрированным в общество на таких же основаниях, как и другие члены общества.

На сегодняшний день существуют два основных подхода к пониманию причин этих препятствий: медицинская модель инвалидности (традиционный подход) и социальная модель инвалидности.

Медицинская модель рассматривает инвалидность как медицинскую проблему, как свойство, присущее человеку и определяемое состоянием его здоровья.

Согласно этой модели люди являются инвалидами из-за того, что они плохо или совсем не могут: ходить, слышать, видеть, говорить и т.д. Возможная помощь рассматривается в медицинской плоскости и направлена на «исправление» проблемы человека. От инвалида требуют чтобы он сам, насколько это возможно, приспособился к окружающему миру, забывая при этом что у людей с инвалидностью тоже есть право, как и у остальных, быть принятым такими какие они есть.

Особенно трудно в рамках этой модели приходится детям-инвалидам. Проблема интеграции таких детей рассматривается как существующая внутри ребенка, а не вовне – в школе или детском саду. Если ребенок не может выполнять некое функциональное задание или действие из-за имеющегося нарушения, проблему ищут не в том, что оно не продумано и его надо лучше организовать, а в самом ребенке, который не может это действие произвести. В медицинской практике за стандарт принимается некое «нормальное» состояние, а любые отклонения рассматриваются как девиации или патология. К сожалению, еще не редки случаи, когда превалирует подход зависимости ребенка-инвалида и общество в лице медицинских работников, социальных служб, специальных комиссий и т.д., принимают решение, где и в каких условиях ему жить, где и какое образование ему получать. В результате в социуме укореняются стереотипы о детях с инвалидностью, как о «несчастных», «требующих постоянной опеки», «не способных посещать обычные школы», «должных находиться в специализированных учреждениях» и т.п. Таким образом, ребенка-инвалида просто ставят перед фактом того, что он не является частью жизни общества.

Нарушения здоровья могут сокращать жизнь людей и могут ограничивать круг того, что эти люди умеют делать. Нарушения могут причинять значительную боль и неудобство, но они не должны определять жизнь ребенка с инвалидностью.

Социальная модель видит причину инвалидности не в самом заболевании, как таковом, а в существующих в обществе физических, организационных и «отношенческих» барьерах, базирующихся на стереотипах и предрассудках. Инвалидность рассматривается, как социальная проблема, а не как свойство человека.

Социальная модель основывается на абсолютно разных определениях нарушения и инвалидности. *Нарушение* – это потеря или повреждение физической, ментальной или интеллектуальной функции на долгое время или навсегда. *«Инвалидность* – это потеря или ограничение возможностей нормальной жизни в обществе на равных с остальными его членами из-за физических или отношенческих барьеров» (DPI, 1981).

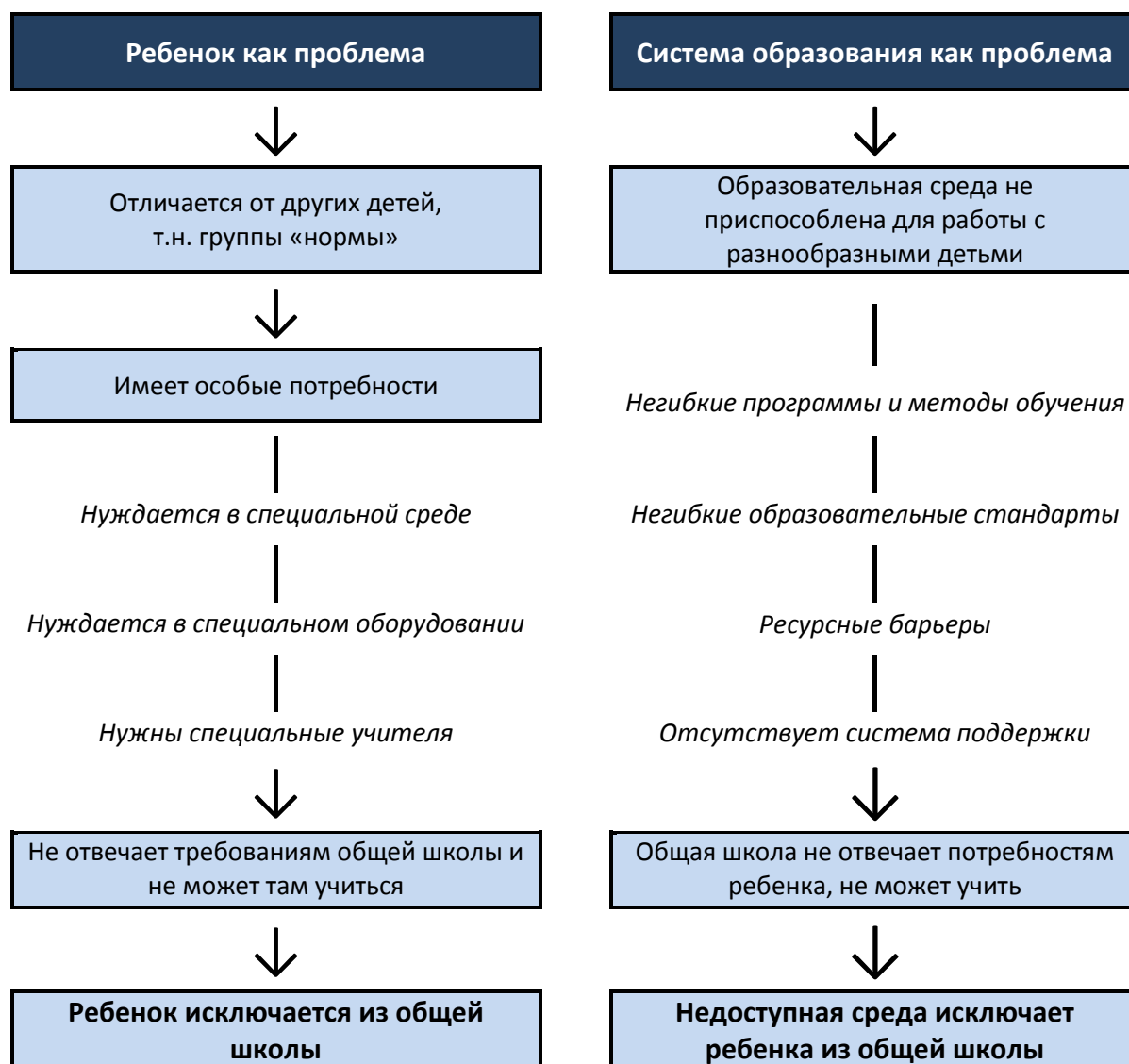
Именно невежество, незнание, предрассудки, стереотипы и барьеры в обществе делают людей инвалидами.

Социальная модель не отрицает наличие нарушений здоровья и физиологических отличий. Однако в рамках данной модели акцент ставится, не на исправлении личных дефектов инвалида, а на изменение тех аспектов окружающего мира, которые мешают человеку с инвалидностью быть полноправным членом общества.

Социальный подход имеет огромное значение для системы образования, в особенности для начальных и средних школ. Именно благодаря тому, что на смену «медицинской» модели, стала приходить «социальная» модель появилась возможность утверждения инклюзивного подхода в образовании.

Ребенок с инвалидностью при таком подходе не является «носителем проблемы», напротив, проблемы и барьеры в жизни такого ребенка создаёт общество и несовершенство системы образования, не готовой в условиях общей школы соответствовать разнообразным потребностям всех учащихся.

Рис.1.1 Различные подходы в образовании: медицинский (ребенок как проблема) и социальный (система образования как проблема) [1]



1.2. Что такое инклюзия в образовании

Процесс, включения детей с особыми образовательными потребностями (детей с инвалидностью, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей с особенностями развития) в общую систему образования называется **«инклюзия в образовании»**.

Инклюзивное образование – это такая организация процесса обучения, при которой ВСЕ дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, – в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку.[2]

Инклюзивное образование – это:

- система взглядов, основанная не на идее благотворительности, а на соблюдении прав человека, которые ему гарантирует Конституция;
- исключение любой дискриминации, и создание при этом специальных условий для тех, кто в этом нуждается;
- право быть разными, право каждого быть принятым и оцененным, несмотря на отличия;
- первый шаг на пути воспитания гармоничного, дружелюбного, отзывчивого поколения;
- не прихоть некоторой социальной группы, а возможность независимо от каких-либо обстоятельств, обнаружить и реализовать свой потенциал, стать полноправным участником жизни общества;
- прежде всего, процесс формирования человеческих взаимоотношений, и только потом академические знания;
- когда право выбора образовательной траектории принадлежит родителям;
- право учиться рядом с домом и жить в своей семье;
- не спущенные сверху государственные предписания, а искренняя приверженность идее инклюзии всего школьного сообщества;
- новое педагогическое сознание, которое даже мысли не допускает, что причина неуспешности педагогической практики, может быть в ребенке;
- когда не ребенок подгоняется под существующие образовательные условия и нормы, а, наоборот, вся система образования подстраивается под потребности и возможности конкретного ребенка;
- включение ребенка сообразно его возможностям, которые постепенно и аккуратно повышаются;
- позитивное отношение к индивидуальности ребенка, когда педагогическое внимание направлено на его сильные стороны и возможности, а не на то, что «он не может» и «чему не соответствует»;
- отсутствие сортировки и отбраковки детей, отношение к ребенку как к безусловной ценности;
- отсутствие доминирования интересов какой-то одной (нескольких) групп участвующих в образовательном процессе;
- «движение навстречу», когда ребенок и его окружение взаимно приспосабливаются друг к другу;

- единая образовательная среда, а не ее отдельные компоненты;
- не специализированные классы в обычной школе;
- не обучение ребенка в массовой школе без необходимой педагогической поддержки;
- не дистанционное обучение и не обучение на дому;
- не интеграция, - это больше чем интеграция.

Школа выполняет не только образовательные функции, но и является основной сферой жизнедеятельности ребенка. Именно здесь дети с особыми образовательными потребностями приобретают бесценный социальный опыт, оценивают свою личностную ценность и возможности исходя из общения со сверстниками и успехов в учебе, благодаря чему увеличиваются возможности реализации их творческого и познавательного потенциала и уменьшается риск социальной изоляции.

В свою очередь здоровые дети учатся жить рядом с людьми, имеющими отличные от них потребности и способности, понимать и принимать их как равноценных личностей достойных уважения и равноправного общения, что позволяет здоровому ребенку получить жизненный опыт любви и принятия, выработать навыки сопереживания, терпимости, милосердия, готовности помочь, т.е. приобрести то, без чего невозможно гармоничное духовно-нравственное развитие личности.

Таким образом, инклюзия расширяет личностные возможности всех детей и является одним из условий инклюзии в обществе.

1.3. Правовые основы инклюзивного образования

Инклюзивное образование является основным направлением реформы системы образования, цель которой – реализация права каждого человека на образование без дискриминации.

В основе инклюзивного образования, лежат важнейшие международные правовые акты:

- Всеобщая Декларация прав человека (ООН, 1948);
- Декларация прав ребенка (ООН, 1959);
- Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 1960);
- Декларация о правах умственно отсталых лиц (ООН, 1971);
- Декларация о правах инвалидов (ООН, 1975);
- Санбергская декларация (ЮНЕСКО, 1981);
- Всемирная программа действий в отношении инвалидов (ООН, 1982);
- Конвенция о правах ребенка (ООН, 1989);
- Всемирная декларация об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей (Всемирная конференция по образованию для всех, Джонтъен, 1990);
- Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов (ООН, 1993);
- Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, 1994);
- Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств (Всемирный форум по образованию, 2000);
- Конвенция о правах инвалидов (ООН, 2006).

Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования(ЮНЕСКО, 1960)

Статья 1: выражение «дискриминация» определено как «всякое различие, исключение, ограничение или предпочтение».

Конвенция о правах инвалидов(ООН, 2006)

Пreamбула: сформулирован социальный подход к пониманию инвалидности: «инвалидность является результатом взаимодействия, которое происходит между имеющими нарушения здоровья людьми и отношенческими и средовыми барьерами и которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими».

Статья 24 «Образование»: закреплено понятие «инклюзивное образование», как инструмента реализации права инвалидов на образование и обязательств государства-участников обеспечивать «инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни».

Саламанкская декларация(Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, 1994)

Сформулированы основные идеи и принципы инклюзивного образования:

«Мы считаем и торжественно заявляем о том, что:

- каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний;
- каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;
- необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей;
- лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных, в первую очередь, на детей с целью удовлетворения этих потребностей;
- обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и, в конечном счете, рентабельность системы образования».

Изложено обращение «ко всем правительствам»: «принять в форме закона или политической декларации принцип инклюзивного образования...».

Нормативно-правовую основу реализации прав и защиты лиц с ОВЗ и инвалидностью в Российской Федерации составляют следующие положения:

- Конституция Российской Федерации;
- Федеральный закон Российской Федерации «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»(124-ФЗ от 24.07.1998);
- Федеральный закон Российской Федерации «О Ратификации Конвенции о правах инвалидов» (46-ФЗ от 03.05.2012);
- Федеральный закон Российской Федерации «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (181-ФЗ от 24.11.1995);
- Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (273-ФЗ от 29.12.2012);

- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении положения о психолого-медико-педагогической комиссии» (1082 от 20.09.2013);
- Концепция Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья"(1598 от 19.12.2014);
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)"(1599 от 19.12.2014);

Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (273-ФЗ от 29.12.2012)

Статья 2: вводится понятие «инклюзивное образование» и определяется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

Статья 5 «Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации», часть 5: указано что «в целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления:

1) создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья...».

Статья 44 «Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, часть 3: «Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют право:

1) выбирать до завершения получения ребенком основного общего образования с учетом мнения ребенка, а также с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (при их наличии) формы получения образования и формы обучения, организации, осуществляющие образовательную деятельность, язык, языки образования, факультативные и элективные учебные предметы, курсы, дисциплины (модули) из перечня, предлагаемого организацией, осуществляющей образовательную деятельность...».

Статья 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья», часть 2: «Общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися».

РАЗДЕЛ 2

Особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

Организация инклюзивного образования в учреждениях общего образования основывается на Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (273-ФЗ от 29.12.2012) и Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (1598 от 19.12.2014/применяется с 01.09.2016). Данный стандарт определяет требования к организации обучения детей с ОВЗ с учетом профиля ограничения возможности здоровья обучающихся.

Группа школьников с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно неоднородна. В неё входят дети с разными нарушениями в развитии:

физические нарушения:

- Нарушения опорно-двигательного аппарата;
- Нарушения зрения;
- Нарушения слуха;
- Нарушения речи (логопаты).

ментальные нарушения:

- Задержка психического развития (ЗПР);
- Расстройства аутистического спектра (РАС);
- Синдром Дауна;
- Интеллектуальные нарушения (умственная отсталость).

множественные (сложные) нарушения:

- Сочетание двух и более нарушений

2.1. Особенности развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Нарушения функции опорно-двигательного аппарата представляют собой двигательные патологии, различные по степени тяжести, по происхождению и проявлению двигательного расстройства. Большинство детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата — это дети с церебральным параличом.

Детский церебральный паралич (ДЦП) – заболевание центральной нервной системы, которое возникает в результате поражения одного или более отделов головного мозга и характеризуется двигательными нарушениями: параличами, слабостью мышц, нарушением координации, непроизвольными движениями.

По дефекту двигательных функций различают три степени тяжести ДЦП:

Легкая — дети могут передвигаться, пользоваться городским транспортом, у них сформированы навыки самообслуживания и достаточно развита манипулятивная деятельность, но вместе с тем могут наблюдаться патологические позы, нарушения походки, насильственные движения и др.

Средняя — дети овладевают ходьбой, но большинстве случаев передвигаются с помощью ортопедических приспособлений (костылей, канадских палочек и т.д.). Навыки

самообслуживания у них развиты не полностью из-за нарушений манипулятивной функции. Нуждаются в частичной помощи окружающих при движении и самообслуживании.

Тяжелая- дети полностью зависят от окружающих.

Особенности психофизического развития

Двигательные функции

Основными проявлениями ДЦП являются замедленность и несформированность двигательных навыков и умений, необходимых в учебной и трудовой деятельности. У некоторых учащихся, особенно на первых этапах обучения, отмечаются неустойчивая ходьба, плохая координация движений, несформированность реакций равновесия, необычные позы тела, конечностей и головы. У отдельных детей нарушения моторики осложняются насильственными движениями (гиперкинезами) головы, рук, плечей, гримасами лица и т.д., которые особенно усиливаются при волнении и испуге, неожиданном обращении к ребенку, а также при попытках выполнять те или иные целенаправленные действия.

Остановимся более подробно на тех трудностях, которые дети могут испытывать при овладении навыком письма, самообслуживания и трудовыми навыками. <...>

Трудности при овладении навыком письма у учащихся с церебральным параличом связаны, прежде всего, с несформированностью или нарушением хватательной функции кисти, затрудняющими захват и удержание предмета.

Сам акт письма, требующий плавного движения кисти, нарушен за счет слабости мышц, расстройств мышечного тонуса в кисти, насильственных движений, отсутствия возможности последовательного сокращения и расслабления мышц кисти. Такие учащиеся при письме обычно держат ручку неправильно, часто в кулаке, письмо выполняется за счет движений кисти, а иногда используются дополнительно движения всей рукой. Пальцы при этом резко напряжены, неподвижны и плотно сжимают ручку. Это приводит к тому, что дети пишут очень медленно, неразборчивым почерком, буквы как бы прыгают по строке, неравномерны по величине, не соблюдаются строчки. Особенно затруднено соединение отдельных элементов букв в целое, резко нарушена плавность письма. Можно выделить два основных типа неправильного письма. В одном случае, ученик начинает писать как бы с достаточной силой и нормальными по величине буквами, затем их размер изменяется, строки спускаются вниз, разборчивость письма заметно нарушается. Вдруг, наоборот; ученик начинает писать мелкими буквами почти без нажима, затем размеры букв и сила нажима увеличиваются.

Неравномерность письма особенно выражена у учащихся с гиперкинезом, так как насильственные движения мешают работе пальцев в момент письма. Вот почему у этих детей при хорошем начале строчки внезапно письмо обрывается и идет волнистая, прерывистая линия вверх или вниз, часто с прорывом страницы тетради.

Акт письма у детей с церебральным параличом формируется крайне медленно. Вместе с тем и при уже сформированном акте письма, но при больших объемах письменных работ в старших классах, при увеличении скорости письма все эти дефекты моторики руки могут проявиться вновь в большей или меньшей степени.

При формировании трудовых и бытовых навыков значительно проявляются также дефекты моторики рук. На уроках труда такие дети без специальной коррекции затрудняются работать с пластилином: не могут его раскатать, разделить на части, слепить различные фигурки. Особые трудности они испытывают при работе с природным материалом и бумагой. Несформированность функции дифференциации захвата и удержания предмета, насильственные движения и невозможность соразмерять мышечные

усилия с двигательной задачей обуславливают невозможность и большую трудность выполнения трудовых операций с природным материалом и бумагой.

Особенности двигательных нарушений у учащихся с церебральным параличом выражаются в их затруднениях *на уроках физической культуры*. Выполнение упражнений затруднено за счет того, что учащиеся не могут воспроизвести правильно исходные положения, сохранить устойчивость в статической позе, выполнить упражнения в нужной амплитуде движений, осуществить движения слитно и в нужном темпе, согласовать движение рук, туловища и ног.

У этих учащихся могут отмечаться трудности при упражнении с различными предметами: затруднен захват и удержание предметов различной формы и величины, нарушена точность передачи и броска предметов и т.п. Нарушение двигательной сферы затрудняет, а порой делает невозможным выполнение упражнений, требующих бега, прыжков, лазанья и т.д. Нередко у детей с церебральным параличом при выполнении упражнений отмечается нарушение дыхания; оно становится поверхностным, аритмичным, что еще более затрудняет выполнение упражнений. На начальных этапах обучения выделяется значительная группа учащихся, которые из-за двигательных нарушений не могут в заданном темпе пройти по залу в общей шеренге, выполнить элементарные упражнения с предметами, на скорость и координацию движений.

Таким образом, двигательные расстройства у детей с ДЦП отрицательно влияют на весь ход их психического развития, формирование навыков самообслуживания, учебной и трудовой деятельности.[3]

Сенсорные функции

Сенсорное восприятие включает развитие зрительного, слухового, тактильного и кинестетического восприятия (восприятия движений).<...>

У детей с ДЦП наблюдаются существенные трудности пространственного анализа и синтеза, нарушения схемы тела, трудности словесного отражения пространственных отношений. Без организованного специального обучения дети с ДЦП не могут усвоить отдельные признаки формы и величины предметов.<...>[3]

Тактильное восприятие

У многих детей с церебральным параличом может быть нарушена тактильная чувствительность. Ощущения от касания кончиками пальцев какого-либо предмета у таких детей нечеткие, они сравнимы с впечатлениями, которые испытывает человек, когда берет предмет в плотных перчатках. Недостаточность тактильного восприятия может значительно затруднять усвоение навыков письма. Поэтому необходимы специальные игровые упражнения на тренировку тактильных ощущений.

Особенностью двигательных нарушений при ДЦП является не только трудность или невозможность выполнения тех или иных движений, но и *слабость ощущений этих движений*, в связи с чем у ребенка не формируются правильные представления о движении.

Слабое ощущение своих движений и затруднения действий с предметами являются причиной недостаточности активного осязания, в том числе узнавания предметов на ощупь (стереогноза). Это препятствует становлению *предметных действий*, что отрицательно сказывается на общем уровне психического развития детей с ДЦП.[3]

Слуховое восприятие

При ДЦП из-за недоразвития или снижения моторных функций имеет место нарушение деятельности слухового анализатора. Так, может отмечаться снижение слуха, что наиболее часто наблюдается при наличии гиперкинезов. Особенно характерны снижение слуха на высокочастотные тона и сохранность на низкочастотные. При этом наблюдаются характерные нарушения звукопроизношения.

Ребенок, который не слышит звуков высокой частоты (т, к, с, п, э, ф, ш), затрудняется в их произношении и в речи пропускает их или заменяет другими звуками. В дальнейшем у таких детей отмечаются трудности при обучении чтению и письму.

Для некоторых детей характерна недостаточность фонематического слуха: они не различают звуки и звуко сочетания, сходные по звучанию. Например, они могут однотипно воспринимать на слух такие слова как коза-коса, дом-том и т.д. В некоторых случаях, когда нет снижения остроты слуха, может иметь место недостаточность слухового восприятия и слуховой памяти.

Любое нарушение слухового восприятия приводит к задержке речевого развития, а в тяжелых случаях — к недоразвитию речи.

<...>

У некоторых детей отмечается повышенная чувствительность к звуковым сигналам, они вздрагивают при любом неожиданном звуке, но дифференцированное восприятие звуков у них недостаточное.[3]

Зрительное восприятие

Зрительное восприятие у ребенка с ДЦП может быть нарушено за счет ограниченного движения глаз, нарушений фиксации взора, снижения поля зрения, снижения остроты зрения и т.п., поэтому ему трудно отыскать взглядом предмет, рассматривать его и проследивать его перемещение.

Длительное, вынужденное положение в постели, нарушение движений глаз ограничивают поле зрения у таких детей. Недостаточное развитие предметного восприятия в значительной степени зависит от отсутствия у больных детей предметных действий.

Известно, что действия с предметами формируются по мере совершенствования общей моторики. Так, ребенок начинает активно манипулировать предметами, когда хорошо держит голову, устойчиво сидит.

Тяжелые нарушения зрения (слабовидение и слепота) встречаются примерно у 10% детей с ДЦП.

У детей с ДЦП (примерно в 20-30% случаев) отмечаются косоглазие, двоение в глазах, нарушение согласованности движений глаз, опущенное верхнее веко (птоз), непроизвольные движения глазных яблок (нистагм). Такие особенности зрительного анализатора приводят к дефектному, а в отдельных случаях к искаженному! восприятию предметов и явлений окружающей действительности.

Некоторые дети из-за наличия внутреннего косоглазия привыкают пользоваться ограниченным полем зрения, игнорируя его наружные поля. Например, при большом поражении моторного аппарата левого глаза ребенок может выработать привычку игнорирования левого поля зрения. При конструировании из кубиков или палочек он не достраивает части фигуры слева, рисует и пишет только на правой стороне листа, при рассматривании картинок видит также только изображение справа. Те же нарушения отмечаются и при чтении.[3]

Зрительно-моторная координация

Для формирования предметно-практической и познавательной деятельности важное значение имеет согласованность движений руки и глаза. Вначале здоровый ребенок, двигая рукой в пределах поля зрения, не обращает на нее внимания. Далее взгляд начинает следовать за рукой, а затем и направлять движения руки.

У детей с ДЦП в результате поражения двигательной сферы, а также мышечного аппарата глаз согласованные движения руки и глаза развиты недостаточно, особенно если имеют место описанные выше неправильные установки тела, головы и конечностей. В этом случае дети оказываются не в состоянии следить глазами за своими движениями, что препятствует развитию манипулятивной деятельности, конструирования и рисования, а в дальнейшем тормозит формирование учебных навыков (чтения, письма) и познавательной деятельности.

Зрительно-моторная координация особенно важна на начальном этапе *обучения чтению*, когда движение пальцем ребенок прослеживает глазом, указывает и определяет последовательность букв, слогов, слов. Техника и плавность чтения формируется на этой основе. Такие учащиеся не удерживают рабочую строку в тетради или при чтении, поскольку соскальзывают с одной строки на другую, вследствие чего не могут понять смысл прочитанного и проверить свое письмо.

Несформированность зрительно-моторной координации может проявляться не только при чтении и письме, но и овладении навыками самообслуживания и другими трудовыми и учебными умениями. Так, например, на уроках труда таким ученикам очень трудно правильно расположить материал, произвести его разметку, расположить выкройку. Особую сложность для них представляют раскрой и выточка отдельных деталей изделия.

По этой же причине замедляется процесс формирования навыков самообслуживания. Невозможность проследить глазами за действиями своих рук, скоординировать движения руки и глаза приводит к недостаточной организации произвольного двигательного акта на уроках физкультуры: дети не могут удержать цель, затрудняются выполнять броски и ловлю мяча, овладевать умениями и навыками в других спортивных играх.[3]

Пространственный анализ и синтез

У детей с нарушенной фиксацией взора, с недостаточным прослеживанием предмета и ограничением поля зрения могут наблюдаться нарушения внимания и трудности сосредоточения на выполнении задания, а также выраженные *пространственные нарушения*.

Особенно дети затрудняются в определении правой и левой сторон своего тела и тела товарища, в показе его частей. Необходимые знания, для формирования пространственных понятий о «левом» и «правом», развиваются на основе сохранного восприятия схемы тела. У детей с ДЦП часто отмечается нарушения схемы тела, особенно они бывают выражены при поражении левых конечностей. Ребенок с трудом воспринимает, запоминает части своего тела, долго путается в определении направления.

На начальных этапах обучения в школе выясняется, как правило, что и другие пространственные представления такие, как «вверху», «внизу», «слева», «справа», «сзади», детьми не усвоены. Им трудно бывает сложить из частей целое при складывании различных картинок, при сооружении построек из кубиков. У некоторых наблюдается проявление зеркальности при письме, рисовании. Дети затрудняются в пространственном восприятии и воспроизведении букв, цифр. Путают написание букв *б-д*, *т-ш*, *з-е*, испытывают трудности в рисовании, лепке из пластилина, конструировании.

<...>Они не могут соблюдать линии в тетрадях, различать ее правую и левую сторону. Могут начать писать или рисовать в любом месте тетради или альбома, читать с середины

страницы. Степень указанных затруднений значительно усиливается при сочетании несформированности пространственного анализа и синтеза с недостаточностью зрительно-моторной координации. <...>

Пространственные нарушения проявляются также *на уроках физической культуры* при построении в шеренгу, кругом, выполнении команды направо, налево, осуществлении перестройки движений в колонне с изменением направлений по ориентирам.

Информированность пространственных представлений отражается на начальном этапе усвоения программного материала *по математике*. При изучении состава числа дети не могут расположить или представить его в виде отдельных групп предметов. Однако особую трудность для них представляет процесс овладения материалом по геометрии и тригонометрии, требующим умения представить отдельные геометрические фигуры и выполнить их чертежи.

У некоторых учащихся отмечаются затруднения при усвоении программного материала по географии (расположение частей света, направление течения рек и т.д.), которые могут быть вызваны недостаточной сформированностью пространственного воображения и памяти, наиболее ярко это обычно проявляется при работе с контурными картами.

Пространственные нарушения обычно наиболее выражены у детей со спастической диплегией, но могут отмечаться и при других формах заболевания.[3]

Особенности речевого развития

Речевые нарушения у детей с ДЦП являются одним из характерных признаков их заболевания. Они крайне разнообразны. Это связано с вовлеченностью в патологический процесс различных мозговых структур и степенью тяжести органических поражений, а также с возрастом и компенсаторными возможностями центральной нервной системы конкретного ребенка.

Различают следующие формы речевых нарушений при ДЦП:

Дизартрия — нарушения произносительной стороны речи, вызванные патологической иннервацией мышц речевого аппарата. В зависимости от локализации патологического процесса в центральной нервной системе различают бульбарную, псевдобульбарную, подкорковую, мозжечковую и корковую формы дизартрии.

При *бульбарной дизартрии* характерны параличи мышц глотки, гортани, языка, губ. Основной чертой является затруднение со звукопроизношением и назализация голоса (носовой тембр). Речь обычно невнятная, замедленная. Лицо анимично. Затруднено глотание и жевание, присутствует обильное слюноотечение.

Псевдобульбарная дизартрия по своим клиническим проявлениям сходна с бульбарной. Однако терапевтические возможности при ней значительно выше, а прогноз благоприятнее. Наиболее распространенная форма речевого нарушения при ДЦП.

Подкорковая дизартрия характеризуется нарушениями мышечного тонуса и гиперкинезами, в частности, артикуляционной и мимической мускулатуры. Основной чертой является нарушение темпа речи, ритма и интонаций. Зачастую речь либо слишком ускорена, либо, наоборот, чрезмерно замедлена. Иногда наблюдаются непроизвольные выкрики. Дети с данной формой дизартрии в состоянии эмоционального комфорта могут правильно произносить не только отдельные звуки, слова, но и короткие фразы. Однако при волнении у них сразу развивается артикуляционный спазм, напрягаются мышцы языка, прерывается голос.

Мозжечковую дизартрию отличает пониженный тонус в мышцах языка и губ, тонкий, распластаный в полости рта язык с ограниченной подвижностью, провисшее мягкое нёбо, замедленность движений. Речь при мозжечковой дизартрии замедленная, толчкообразная,

скандированная, с нарушенной модуляцией ударений, затуханием голоса к концу фразы. Выражена назализация большинства звуков. Мимика вялая. Жевание ослаблено.

Корковая дизартрия связана с поражением речевых зон коры больших полушарий головного мозга. В зависимости от локализации поражений различают кинестетическую (афферентную) корковую дизартрию и кинетическую (эфферентную) корковую дизартрию. Для афферентно корковой дизартрии характерны нарушения артикуляции звуков, её неправильность и нечеткость, расстройства фонетической стороны речи, замедленное формирование активного и пассивного словарного запаса, упрощенное усвоение грамматического строя речи, письма и чтения. При эфферентной корковой дизартрии поражаются в основном наиболее тонкие движения речевой мускулатуры (кончика языка), что сказывается на произношении переднеязычных звуков. Характерно чрезмерное напряжение артикуляции, что опосредованно приводит к усилению громкости голоса. Присуще замедление речи.

Алалия — системное недоразвитие в результате поражения корковых зон, отвечающих за речь. Характеризуется нарушением коммуникативной функции (моторная алалия), а также затрудненностью понимания обращенной речи (сенсорная алалия).

Дислексия и дисграфия — нарушения письменной речи. В первом случае наблюдаются затруднения в усвоении навыка чтения. Во втором — трудности в овладении письмом.

Ринолалия (гнусавость) — нарушения звукопроизношения вследствие пареза или паралича мягкого неба, его укорочения, продольной расщелины мягкого (иногда и твердого) неба, верхней губы, челюсти.

Заикание и мутизм — расстройства ритма речи, при которых ребенок оказывается неспособным произнести нужное слово или фразу ввиду непроизвольно повторяющейся пролонгации или прекращения звука. В зависимости от причины возникновения этого нарушения различают неврозоподобное (органически обусловленное) и невротическое (психогенное) заикание. В последнем случае может развиваться мутизм — невозможность говорить в определенной ситуации или обстановке.

Особенности эмоционально-волевой сферы

Для детей с церебральным параличом и другими двигательными нарушениями характерны разнообразные расстройства эмоционально-волевой сферы. У одних детей они проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, у других — в виде заторможенности, застенчивости, робости. Склонность к колебаниям настроения часто сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Так, начав плакать или смеяться, ребенок не может остановиться. Повышенная эмоциональная возбудимость нередко сочетается с плаксивостью, раздражительностью, капризностью, данные реакции усиливаются в новой для ребенка обстановке и при утомлении.

У детей с двигательными нарушениями отмечаются нарушения личностного развития. Нарушения формирования личности при данной патологии связаны с действием многих факторов (биологических, психологических, социальных). Помимо реакции на осознание собственной неполноценности имеют место социальная депривация и неправильное воспитание. Выделяются три типа личностных нарушений у учащихся с церебральным параличом: личностная незрелость, астенические проявления и псевдоаутические проявления.

Основным признаком *личностной незрелости* у учащихся является недостаточность волевой деятельности. В своих поступках они руководствуются в основном эмоцией удовольствия, желанием настоящей минуты. Для этих детей характерны нарушения

целенаправленной деятельности. Они эгоцентричны, не способны сочетать свои интересы с интересами других и подчиняться требованиям коллектива. Специфическим условием развития этого типа отклонений является неправильное воспитание, ограничение деятельности и общения.

Дети с *астеническими проявлениями* отличаются повышенной чувствительностью к различным раздражителям, эмоциональной возбудимостью, истощаемостью, часто заторможенностью в поведении, которая проявляется в виде пугливости, страха перед всем новым, неуверенности в своих силах. У этих детей часто возникают ситуационные конфликтные переживания в связи с неудовлетворением их стремления к лидерству. Этому в значительной степени способствует воспитание по типу гиперопеки, которая ведет к подавлению естественной активности ребенка.

Характерной для этих детей является склонность к конфликтам с окружающими. Они требуют к себе постоянного внимания, одобрения своих действий. В противном случае возникают вспышки недовольства, гнева, которые обычно заканчиваются слезами, отказом от еды, от устного общения с определенными лицами, в уходах из дома или из школы. Значительно реже как результат протеста может возникать суицидальное поведение, которое проявляется либо только в мыслях и представлениях, либо в совершении суицидальной попытки.

Псевдоаутистический тип развития личности проявляется у детей с тяжелыми формами ДЦП. Эти дети склонны к уединению, у них наблюдаются коммуникативные нарушения, а также уход в мир собственных мечтаний и грез. Причиной этих нарушений чаще всего являются неправильное, изнеживающее воспитание больного ребенка и реакция на физический дефект.

Личностные особенности детей необходимо учитывать при подборе заданий. Уровень сложности задания должен соответствовать возможностям ребенка, а оценка должна стимулировать и мотивировать на продолжение деятельности.

Обращаем внимание, что указанные затруднения проявляются не у каждого ученика и имеют разную степень выраженности.

Перечисленные особенности необходимо учитывать при определении интеллектуальных и физических нагрузок, при оценке уровня достижений, при использовании специальных приемов обучения, особенно на его начальных этапах.[4]

2.2. Особенности развития детей с нарушением зрения

В зависимости от степени зрительных нарушений, способов восприятия учебного материала и ориентации в пространстве среди детей с нарушением зрения выделяют следующие группы:

- **слепые (незрячие) дети** - по степени нарушения зрения различают детей с абсолютной (тотальной) слепотой на оба глаза, при которой полностью утрачиваются зрительные восприятия, и лиц практически слепых, у которых имеется светоощущение или остаточное зрение, позволяющее воспринимать свет, цвет, контуры (силуэты) предметов.

Во время занятий дети с такими нарушениями пользуются в основном тактильно-слуховым способом восприятия учебного материала, читают и пишут по системе Брайля. Обучение в основном осуществляется с помощью осязания и слуха.

- **слабовидящие дети** - с остротой зрения в пределах от 0,05 до 0,02 на лучше видящем глазу с коррекцией обычными очками. У этих детей, как правило, отмечаются сложные

нарушения зрительных функций. Наряду со снижением остроты зрения у некоторых из них сужено поле зрения, нарушено пространственное зрение.

• **дети с амблиопией и косоглазием**—амблиопия (ленивый глаз) представляет собой понижение остроты зрения, вызванное функциональным расстройством зрительного анализатора, недоразвитием зрительных функций. Косоглазие – это нарушение бинокулярного зрения (видение обоими глазами, объединенное зрение, при котором отдельные изображения, получаемые в каждом глазу, сливаются в единое целое). Характеризуется постоянным или периодическим отклонением одного из глаз от совместной точки фиксации.

В зависимости от времени наступления дефекта выделяют две категории детей:

Слепорожденные - это дети с врожденной тотальной слепотой или ослепшие в возрасте до трех лет. Они не имеют зрительных представлений, и весь процесс психического развития осуществляется в условиях полного выпадения зрительной системы;

Ослепшие - дети, утратившие зрение в дошкольном возрасте и позже.

Особенности психофизического развития.

Сенсорные функции

Глубина и характер поражений зрительного анализатора сказываются на развитии всей сенсорной системы, определяют ведущий тип познания окружающего мира, точность и полноту восприятия образов внешнего мира.

Зрительное восприятие

Благодаря зрению человек получает до 90% информации об окружающем мире. Поэтому, когда этот орган чувств выпадает, информация к ребенку преимущественно поступает через слух и осязание. У детей с нарушением зрения вырабатываются несколько иные представления об окружающем мире, чем у зрячих, так как формируются иные чувственные образы.

Зрительное восприятие - это сложная системная деятельность, включающая сенсорную обработку визуальной информации, ее оценку, интерпретацию и категоризацию. У детей с нарушением зрения оно имеет свои специфические особенности:

- нарушение предметности (получаемые с помощью зрения сведения об окружающем не всегда соотносятся с наполняющими его объектами);
- нарушение точности (отражаемые образы обеднены, характеризуются схематизмом, фрагментарностью, недифференцированностью);
- нарушение целостности (отражаемые объекты не воспринимаются как устойчивое целое, если некоторые части этого целого в данный момент отсутствуют);
- нарушение константности (отражаемые объекты не узнаются при изменении их местоположения в пространстве, а также изменении условий восприятия);
- снижение скорости (зрительное восприятие замедленно, нарушена его simultaneity (одномоментность) опознания нескольких признаков: формы, размера, цвета и др.);

У таких детей имеют место специфические ограничения взаимодействия с окружающим миром. Нарушение зрения затрудняет пространственную ориентировку, задерживает формирование двигательных навыков, координации; ведет к снижению двигательной активности. У таких детей, как правило, отмечается отставание в физическом развитии.

Они испытывают трудности в процессе поиска и узнавания объектов, определения их местоположения и направления движения в пространстве. Затрудняются в оценке расстояний и величин. Кроме того, довольно часто, дети неправильно понимают значение слов, поскольку слабо соотносят слово с конкретным образом объекта.

Так же у детей с нарушением зрения наблюдается сужение объема воспринимаемого материала. Такой ребенок меньше замечает, меньше видит, чем его зрячий сверстник. Узость восприятия мешает таким детям ориентироваться в новой местности, в непривычной ситуации.

Дети с нарушением зрения отстают в развитии от своих здоровых сверстников, что вызвано меньшей активностью при познании окружающего мира. Периоды их развития не совпадают с периодами развития зрячих, они более длительные по времени, так как им приходится компенсировать недостаток зрения, вырабатывая свои способы познания, не свойственные здоровым школьникам.

Слуховое восприятие

Слуховое восприятие у детей дошкольного и школьного возраста участвует в компенсации слепоты и слабовидения.<...>

<...>Слух у лиц с нарушением зрения развивается в основном теми же темпами, как и у нормально видящих. Однако большее и интенсивное использование слепыми слуха как единственного (не считая обоняния) дистантного анализатора окружающего, сигнализирующего о пространстве, объектах и их взаимодействии, обуславливает более тонкую дифференцировку звуковых качеств окружающего предметного мира. Этому способствуют также музыкальные занятия, обучение игре на различных инструментах. Ю.М. Гохфельд говорит, что в процессе обучения у детей вырабатывается обостренный слух, способность к сосредоточенному слуховому вниманию, хорошо натренированная слуховая память. Роль слухового анализатора при этом - ведущая, так как слуховые восприятия и представления являются источником взаимодействия и центральным звеном в слуходвигательных связях.

С другой стороны, под влиянием шума и длительного звукового воздействия может проявляться усталость слухового анализатора, развиваться тугоухость. При этом малейшее повреждение слуха резко сказывается на приспособлении слепых к окружающему миру. Основное же качество слуховых образов - предметная отнесенность - непосредственно связывается у слепых с формированием осязания, с использованием руки и ее способностью тактильного освоения внешнего мира.

<...>

Слуховое восприятие играет важную роль для слепых и слабовидящих при ориентации в пространстве и движении. Слепые, пользуясь слуховым восприятием, могут не только ориентироваться во времени и пространстве, но и производить своеобразный звуковой пейзаж местности, близкий к природному пейзажу. Таким образом, у незрячих и слабовидящих детей слуховое восприятие является важным средством психического развития. У детей с нарушением зрения слуховое восприятие необходимо всячески развивать и оберегать.[5]

Осязательное восприятие

Под осязательным восприятием понимают способность кожного и двигательного анализаторов отражать пространственные и физические свойства предметов. В осязательном восприятии участвуют различные виды чувствительности: тактильная, болевая, температурная, мышечно-суставная.

Различают одноручное (мономануальное) и двуручное (бимануальное) осязательное восприятие. При любом способе восприятия возникает образ, адекватный осязательному ощупыванию предмета.<...>

Более эффективный процесс осязательного обследования предметов - двуручный. Он имеет три основные фазы: 1) ориентировочную фазу, когда движения определяют положение объекта в осязательном поле; 2) фазу ощупывания объекта, при которой происходит анализ деталей контура; 3) фазу ощупывания объекта, во время которой синтезируются осязательные сигналы и формируется целостный пространственный образ.

<...>

Пользуясь терминологией Б.Г. Ананьева и соавторов, движения, связанные с ориентировкой на поле изображения и отысканием собственно изображения, можно определить как поисковые, а движения, связанные с его опознанием, как прослеживающие.

Поисковые движения учащиеся обычно осуществляют успешно. Объясняется это тем, что они часто пользуются этими движениями при ориентировке в пределах осязательного поля. Что касается прослеживающих движений, то их рациональность зависит от знания правил чтения изображений, уровня представлений о форме и размерах изображения.

<...>

Виды осязательного восприятия. В общей психологии и тифлопсихологии различают три вида (формы) осязательного восприятия: пассивное, активное (гаптика) и опосредованное (инструментальное).

Пассивная форма осязания наблюдается при сочетании различных видов кожной чувствительности в условиях относительного покоя рецепторной поверхности и соприкасающегося с ней предмета. В результате соприкосновения возникают ощущения, отражающие в восприятии ряд физических, пространственных и временных свойств и отношений предметов. Пассивное осязание не отражает полную совокупность признаков предметов и не воссоздает целостный образ.

Активное осязание (гаптика) формируется в результате активного ощупывания объектов. В основе активного осязания совместная деятельность кожно-мышечного и двигательного анализаторов. В процессе движения рук происходит вычленение контуров и форм предметов. Активное осязание совместно с остаточным зрением у частично видящих детей является основным способом отражения пространственных признаков и свойств предметного мира. Активное осязание составляет основу чувственного познания незрячих, и является основным в учебной и трудовой деятельности.

Опосредованное (инструментальное) осязание - это такая форма осязательного восприятия, при которой ощупывание объекта происходит с помощью инструмента или орудия, например ощупывание дороги тростью, чтение слепым рельефно-точечного шрифта при помощи грифеля, осязание через подошвы обуви рельефа дороги. Опосредованное восприятие может иметь место преимущественно в условиях, когда предметы труднодоступны для прямого ощупывания.

<...>

В условиях обучения осязательное восприятие у слепых детей развивается, становится более тонким и расчлененным, что позволяет им при приближенных оценках величины и размеров пользоваться своеобразным осязательным «газомером».

На большие возможности измерительных действий слепых, производимых с помощью осязания, указывали М.И. Земцова, Г.Н. Роганов и др. Для измерения и сравнения предметов они используют пальцы, кисти рук, размеры между разведенными пальцами. Обычно мерками служат ширина ладони, длина и толщина пальцев, расстояние между ними.

У слепых отмечаются особенности пространственных преобразований, что наиболее рельефно проявляется при изучении изобразительного искусства и черчения. Они успешно

осуществляют пространственные (масштабные) преобразования малых величин. Особенно это проявляется при масштабе уменьшения 1:2, 1:5, 1:10. Объясняется это тем, что у слепых имеются более богатые представления об объектах и пространствах, находящихся в поле осязательного восприятия. Значительно труднее производятся пространственные (масштабные) преобразования и формирование представлений о предмете по рисунку и чертежу при масштабе уменьшения 1:20, 1:50. Это связано с тем, что слепым детям трудно представить предметы больших размеров, поскольку они выходят за пределы осязательного восприятия, а опыта обследования и измерения больших предметов у них нет.

Тифлопсихологические исследования осязания М.И. Земцовой, Ю.А. Кулагина, Л.И. Солнцевой, В.М. Воронина, Р.Б. Каффеманаса показали, что осязание является мощным средством компенсации не только слепоты, но и слабовидения.<...>[5]

Особенности речевого развития

Поскольку деятельность речевого общения при дефектах зрения принципиально не нарушается, овладение речью и ее функциями, а также структурой происходит в общих чертах так же, как и у нормально видящих, однако нарушение зрения накладывает на этот процесс определенный отпечаток, вносит специфику, проявляющуюся в динамике развития и накопления языковых средств и выразительных движений, своеобразии соотношения слова и образа, содержании лексики, некотором отставании формирования речевых навыков и языкового чутья.

Овладение фонетической стороной речи, с которого начинается усвоение родного языка, т.е. формирование фонематического слуха и механизма звукопроизношения (артикуляции), совершается на основе подражания. И если развитие фонематического слуха и формирование речеслуховых представлений, основанное на слуховом восприятии, протекает у слабовидящих и зрячих идентично, то формирование речедвигательных образов (артикуляции звуков речи), основанное не только на слуховом, но и на кинестетическом и зрительном восприятии, существенно страдает. Это есть следствие полного или частичного нарушения возможности визуально отражать артикуляторные движения вступающих в речевой контакт со слепым ребенком окружающих его людей.

Ограничение визуального контроля за языковыми и невербальными средствами общения приводит к тому, что у детей с нарушениями зрения проблемы со звукопроизношением встречаются в 2 раза чаще, чем в норме. Это неправильное произношение свистящих и шипящих звуков (с, з, ш, щ, ж, ч); неправильное произношение звуков л, р и других. Кроме того, дефекты речи тормозят психическое развитие слепых детей, причем в большей степени, чем нормально видящих. Недостатки произношения отрицательно влияют на речевую деятельность, ограничивают и без того суженный круг общения детей с дефектами зрения, что затрудняет формирование ряда качеств личности или ведет к появлению отрицательных свойств (замкнутость, негативизм).

<...>

Степень соотнесенности слова и образа характеризует качественную сторону словарного запаса. Процесс усвоения значения слов начинается с соотнесения звучания слова с чувственно воспринятыми свойствами объекта, а овладение их обобщенным значением опирается на обобщение чувственных данных. Только на этой основе становится впоследствии возможным овладение обобщенным значением слов независимо от конкретных ситуаций. Следовательно, чем богаче чувственный опыт, чем многообразнее отражается в восприятиях и представлениях окружающий мир, тем шире возможность овладения обобщенным значением слов и выше его уровень. Ограниченная возможность чувственно познать значительное количество объектов и явлений и их свойств лишает

слабовидящих возможности произвести сопоставление усвоенных слов с обозначаемыми ими объектами и, следовательно, возникает явление вербализации речи. Несмотря на то, что дети обычно правильно употребляют слова в том или ином контексте, их знания при тщательной проверке часто оказываются вербальными, не опирающимися на конкретные представления, а значение слов либо неправомерно сужается – слово остается как бы привязанным к единичному признаку, объекту или конкретной ситуации, либо чрезмерно отвлекается от своего конкретного содержания, тем самым утрачивая свое значение.

У детей с нарушениями зрения наблюдаются нарушения словарно – семантической стороны речи, формализм употребления значительного количества слов с их конкретными чувственными характеристиками. Усваивая новое слово, например, "воробей", ребенок с нарушениями зрения, который никогда не видел эту птицу, не знает ее признаков. При этом он может весьма активно употреблять это слово, не имея точного представления об этой птице. Даже при рассматривании картинки с изображением воробья дети отмечают лишь наличие головы, туловища, крыльев и ног, а наиболее характерные признаки – форма, величина, окраска оперения – остаются в тени, в результате чего образ памяти формируется как голая схема того или иного объекта.

Усвоение грамматического строя речи происходит в процессе общения со взрослыми на основе слухового восприятия и последующего подражания. При нормальном общении с окружающими слабовидящие дети имеют все условия для успешного овладения грамматическим строем. Но достаточно часто дети с нарушением зрения оказываются в условиях, резко ограничивающих возможность общения, что отрицательно сказывается на формировании у них речевых навыков и языкового чутья.

Накопление словарного запаса и усвоение грамматического строя речи родного языка способствуют развитию связной речи. Понимание и овладение связной речью, несмотря на ряд перечисленных особенностей, осуществляется у детей с нарушениями зрения по тем же закономерностям, что и у нормально видящих. Но недостаточность словарного запаса, непонимание значения и смысла некоторых слов, делают рассказы детей информативно бедными, им трудно строить последовательный, логичный рассказ из – за снижения количества конкретной информации. Устная речь детей с нарушениями зрения часто бывает, сбивчива, отрывочна, непоследовательна. Они не всегда планируют свое высказывание. Ранняя коррекционная работа позволяет преодолеть задержки в речевом развитии и достигнуть уровня нормы.

В специфику развития речи слепых и слабовидящих детей включаются особенности усвоения и использования ими неязыковых средств общения – мимики, пантомимики, интонации, являющихся неотъемлемым компонентом устной речи. Сокращение или отсутствие возможности зрительно воспринимать и непосредственно подражать внешним выразительным движениям окружающих отрицательно сказывается на понимании ситуативной, сопровождаемой мимикой и пантомимикой устной речи, а также на внешнем оформлении речи. Дети не воспринимают или недостаточно хорошо воспринимают массу мимических движений и жестов, придающих одним и тем же высказываниям самые различные оттенки и значения. Не пользуясь в своей речи этими средствами, они существенно обедняют свою речь, она становится маловыразительной.

Дети с амблиопией и косоглазием имеют общие особенности в развитии речи со слабовидящими. Монокулярный характер зрения таких детей отрицательно сказывается на формировании зрительно – пространственных представлений об объеме, протяженности и трёхмерности пространства. Кроме того, в период лечения методом прямой окклюзии в рабочем состоянии оказывается глаз с наименьшей остротой зрения. Нарушения зрения детей с амблиопией и косоглазием сказывается, прежде всего, на их восприятии. Отмечается замедленность, фрагментарность, искажение зрительного восприятия изображений на

картинках, замена одних предметов другими при экспозиции в необычном ракурсе, что объясняется узостью обзора, особенностями монокулярного зрения, недостатками прошлого чувственного опыта. Неточные представления об окружающем предметном мире являются основой накопления в речи детей слов без конкретного содержания. Это является причиной недоразвития смысловой стороны речи и трудностей в развитии познавательной деятельности дошкольника, а затем и младшего школьника со зрительной депривацией. Недостаточное осознание семантики понятий приводит к формальному усвоению знаний. Недоразвитие речи затрудняет осмысливание материала, ведет к механическому его запоминанию и лишает детей возможности применять полученные знания в учебной и игровой деятельности.

<...>

<...>...компенсаторная функция речи направлена на активизацию познавательной деятельности. В таких условиях речь становится средством познания, она начинает играть огромную роль в формировании личности ребенка.

Овладение речью детьми с нарушениями зрения осуществляется по тем же закономерностям, что и зрячими детьми соответствующего возраста. В целом их речь при правильном формирующем воздействии педагогов и родителей может достичь нормального уровня и послужить мощным средством компенсации, существенно расширяя возможности детей во всех видах деятельности.[6]

Особенности познавательной сферы

Мышление

Особенности формирования мыслительных процессов у слабовидящих детей зависят от индивидуальных особенностей развития всех психических процессов ребенка.

Как правило, у младших школьников с нарушением зрения отмечаются трудности установления смысловых связей между объектами, изображенными на картинке, затруднения при классификации предметов. У детей первых классов операции анализа, сравнения, обобщения сформированы в разной степени, свидетельствующей в большинстве случаев об отставании в развитии мышления. Для слабовидящих младших школьников характерно недостаточное развитие наглядно-образного и наглядно-действенного уровней мыслительной деятельности, что определяет своеобразие конкретно-понятийного мышления и трудности в решении математических задач. Причины этого - нарушения зрительного восприятия и ограниченный наглядно-действенный опыт. У некоторых слабовидящих нарушения предметных обобщений оказывают влияние на формирование речи, развитие высших корковых функций.

Для развития аналитико-синтетической деятельности необходимо овладение сенсорными эталонами, прочными динамическими стереотипами, стойкими процессами дифференцирования поступающих сигналов из внешнего мира. Следовательно, эти процессы вырабатываются в деятельности ребенка. На формирование процесса абстрагирования влияет практический опыт ребенка, что тоже возможно только в деятельности.

Память

Память детей с нарушением зрения характеризуется меньшей продуктивностью запоминания как наглядного, так и словесного материала. По объему, точности, полноте и скорости запоминания данная категория детей отстает от своих нормально видящих сверстников. Запоминаемый материал недостаточно осмысливается, в результате чего снижается продуктивность логической памяти. Действие «закона края» выражено у них

слабее: лучше запоминается конец ряда, повышенная истощаемость мешает удерживать в памяти его начало. У младших школьников со слабым зрением отмечается более низкий уровень долговременной зрительной памяти по сравнению с долговременной слуховой памятью, а также более низкий уровень зрительной памяти, чем у нормально видящих сверстников, что объясняется более быстрым угасанием временных связей, образовавшихся в процессе зрительного восприятия. [7]

У детей с нарушением зрения увеличивается роль словесно-логической памяти. Наблюдается слабая сохранность зрительных образов и снижение объема долговременной памяти. Объем кратковременной слуховой памяти у всех категорий детей с нарушением зрения высокий.

Внимание

Из-за недостатка зрения дети обладают узким запасом знаний и представлений, вследствие чего нарушается произвольное внимание. Так же наблюдается снижение произвольного внимания, что ведет к расторможенности — низкому объему внимания, хаотичности, т. е. нецеленаправленности, переходу от одного вида деятельности к другому, или, наоборот, к заторможенности детей: инертности, низкому уровню переключаемости. Внимание часто «перескакивает» на второстепенные объекты. Рассеянность детей нередко объясняется переутомлением из-за длительного воздействия слуховых раздражителей. Поэтому у детей с патологией зрения усталость наступает быстрее, чем у нормально видящих сверстников.

Интенсивность, устойчивость, объем внимания с возрастом увеличиваются. У младших школьников преобладающим все еще остается произвольное внимание, зависящее в большей степени от интереса к работе (учебной и др.), от наглядности, эмоциональной стороны их психики.

Особенности эмоционально-волевой сферы

У детей с нарушением зрения, как правило, наблюдаются проблемы с эмоционально-волевой и коммуникативной сферами. Распространено мнение о том, что такие дети менее эмоциональны, более спокойны и уравновешенны, чем дети, не имеющие дефектов зрения. Это впечатление объясняется отсутствием отражения их переживаний в мимике, жестах, позах. Для детей с нарушениями зрения характерны повышенная эмоциональная ранимость, обидчивость и тревожность. Они испытывают страх перед всем новым и неизведанным, и склонны помнить больше плохое, чем хорошее. Их отличает слабая способность к пониманию эмоционального состояния партнера по общению и адекватному самовыражению. Слабовидящие дети в отличие от нормально видящих сверстников больше сомневаются в ценности своей личности, своего духовного «я», они более консервативны, у них меньше желания изменить что-либо в себе. У таких детей наблюдается пассивность, отсутствие самостоятельности в освоении окружающего мира. Часто такая позиция является результатом неправильного отношения к ребенку. Чрезмерное сочувствие, опека, ограничение деятельности таких детей приводят их к неверию в свои силы, снижению самооценки, отсутствию интереса и активности к познанию, без чего успешное обучение невозможно.

2.3. Особенности развития детей с нарушением слуха

В соответствии со степенью потери слуха, временем возникновения нарушения слуха и уровнем развития речи выделяют следующие группы детей:

- **...глухие (ранооглохшие) дети**, родившиеся с нарушенным слухом или потерявшие слух до начала речевого развития или на ранних его этапах. К этой группе относят детей с такой степенью потери слуха, которая лишает их возможности естественного восприятия речи и самостоятельного овладения ею. Они овладевают зрительным (чтение с губ) и слухозрительным (при помощи звукоусиливающей аппаратуры) восприятием словесной речи только в условиях специального обучения.

- **...позднооглохшие дети**, «глухие, сохранившие речь» (Р. М. Боскис, 1971) — те, кто потерял слух в том возрасте, когда речь уже была сформирована. У них может быть разная степень нарушения слуха и разный уровень сохранности речи, поскольку при возникновении нарушения слуха без специальной педагогической поддержки речь начинает распадаться. Эти дети имеют навыки словесного общения. Важным для них является освоение навыков зрительного или слухозрительного восприятия словесной речи. Развитие мышления в большей степени сходно с его развитием у слышащих детей, чем у ранооглохших. Это сходство оказывается тем большим, чем лучше сохранены речевой запас и связанные с ним возможности отражения действительности при помощи словесных обобщений (Р. М. Боскис, 1971).

- **...дети с частичной потерей слуха — слабослышащие (тугоухие)**. В зависимости от степени сохранности слуха некоторые из них могут в какой-то мере самостоятельно овладевать речью, но такая речь обычно имеет ряд существенных недостатков, которые подлежат коррекции в процессе обучения. Значение зрительного восприятия речи возрастает в зависимости от тяжести нарушений слуха.[8]

Особенности психофизического развития

Сенсорные функции

Слуховое восприятие

В соответствии с Международной медицинской классификацией 1991 г., слуховое восприятие различается по степени потери слуха:

I степень – ребенку доступно восприятие речи разговорной громкости на расстоянии 6 метров и более, и даже шепот. Однако в шумной обстановке он испытывает серьезные затруднения при восприятии и понимании речи. Дети общаются устной речью.

II степень – ребенок воспринимает разговорную речь на расстоянии менее 6 метров, некоторые дети – также шёпотную до 0,5 метра. Могут испытывать затруднения при восприятии и понимании речи в тихой обстановке. Необходимо обязательное использование слуховых аппаратов на занятиях. Дети общаются устной речью, при этом она имеет специфические особенности.

III степень – дети воспринимают речь разговорной громкости неразборчиво на расстоянии менее 2 м, шепот – не слышат. Обычно понимают речь, когда видят лицо говорящего. Необходимо обязательное постоянное использование слуховых аппаратов для общения с окружающими и успешного обучения. Развитие устной речи у этих детей возможно при условии специальной систематической коррекционной работы с сурдопедагогом и логопедом.

IV степень – у детей восприятие речи разговорной громкости неразборчиво даже у самого уха, шепот не слышат. Понимают речь при наличии слуховых аппаратов, когда видят лицо говорящего и тема общения понятна. Устная речь развивается только в условиях систематической коррекционно-реабилитационной работы.

Зрительное восприятие

В связи с нарушением слуховых ощущений и восприятий у детей с дефектом слуха особую роль приобретают зрительные ощущения и восприятия. Зрительный анализатор такого ребенка становится ведущим, главным в познании окружающего мира и в овладении речью.

Для полноценного понимания речи говорящего дети с нарушением слуха должны видеть его лицо, губы и слышать его с помощью слухового аппарата. Это и есть основной способ восприятия устной речи детьми с нарушениями слуха – слухо-зрительный, где зрительное восприятие является важнейшей составляющей.

В связи с этим плохослышащие дети могут испытывать затруднения в понимании обращенной речи по ряду причин:

- особенности анатомического строения органов артикуляции говорящего (узкие губы, особенности прикуса и др.);
- специфика артикуляции говорящего (нечеткая, быстрая артикуляция и др.);
- маскировка губ – усы, борода, яркая помада и др.;
- тембровая окраска голоса говорящего;
- место расположения говорящего по отношению к ребенку (спиной к источнику света, спиной или боком к ребенку);
- пробелы в овладении языком;
- участие в разговоре двух или больше собеседников;

В процессе обучения и воспитания у детей с нарушением зрения совершенствуется тонкость и дифференцированность зрительного восприятия, в том числе мимики, движений губ, лица и жестов партнеров по общению.

Поскольку дети с дефектом слуха, главным образом, опираются на зрительное восприятие, они часто подмечают такие детали и тонкости окружающего мира, на которые не обращает внимания слышащий ребенок. Такие дети более тонко дифференцируют оттенки цветов, а их рисунки содержат больше частных и деталей, чем рисунки слышащих сверстников. В тоже время им труднее справиться с изображением пространственных отношений.

Осязательное восприятие

В процессе развития осязания у детей с нарушением зрения наблюдаются в основном те же этапы, что и у слышащих. Вместе с тем, формирование кожной чувствительности как самостоятельного познавательного процесса происходит у таких детей более медленно, чем у их слышащих сверстников. Слышащие дети к началу обучения в школе хорошо узнают знакомые объемные предметы путем осязания. Слабослышащие же к 7 – 8-летнему возрасту еще испытывают большие затруднения в узнавании предметов посредством одного осязания при выключенном зрении. Различия между детьми с нарушенным слухом и слышащими детьми не исчезают и в более позднем возрасте.

Важную роль в познании окружающей действительности для детей с дефектом слуха играет вибрационная чувствительность, которой они могут пользоваться как познавательным средством (в результате специальной работы).

В результате тренировки ребенок с тяжелым нарушением слуха может распознать некоторые звуки речи, знакомые слова и иногда фразы. Воспринимаемые вибрации

помогают такому ребенку узнать некоторые музыкальные произведения даже по незначительным признакам: чередование громких и тихих звуков, скорость смены одного звука другим. Наилучшим индикатором музыки при таком восприятии оказывается ритм. Дети могут дифференцировать довольно тонко воспринимаемые ритмы. Развитие чувства ритма в свою очередь помогает улучшить речевую моторику.

Особенности речевого развития

Овладение речью — это одна из центральных и важнейших психических функций, которая в определяющей степени зависит от слуха.

Ребенок, имеющий серьезные дефекты слуха, не сможет самостоятельно научиться говорить, так как нечетко воспринимает звуковую речь, не слышит звуковых образцов. Слух имеет исключительное значение для формирования произносительной стороны речи. Ребенок с недостатками слуха не может контролировать собственное произношение. Соответственно от этого в значительной степени страдает его устная речь. Все эти факторы отрицательно влияют на процесс овладения всей сложной системой языка, а следовательно, ограничивают возможности обучения и познания окружающего мира. Речь лежит в основе развития других познавательных процессов, поэтому ее отсутствие или недоразвитие нарушает мыслительную деятельность.

В основе формирования речи у детей с дефектами слуха лежат несколько принципов:

- формирование речи по принципу средства общения. Этот принцип обосновал, выдвинул, разработал профессор А.С. Зыков. Суть этого принципа заключается в следующем: т.к. наш язык возникает из потребности общения, и основная его функция коммуникативная, то необходимо создать такие условия для ребенка, в которых у него возникла бы потребность говорить. Только такое создание ситуации помогает формированию языка. Таким образом, этот принцип учитывает социальную функцию нашего языка, как средства общения.

- принцип сокращенных фонем. Этот принцип разработан Ф.Ф.Рау и его лабораторией. Суть этого принципа в том, что временно при овладении произношением слов ребенком с дефектами слуха допускается приближенное произношение, замена одних фонем другими, близкими по способу образования. Это делается с целью более быстрого накопления словаря.

Следует выделить некоторые особенности в процессе формирования речи у слабослышащих детей. Малый словарный запас, так как ребенок со значительной степенью снижения слуха лишь немного может *самостоятельно* уловить из речи окружающих и тем более прочно усвоить. Наблюдается неточность понимания значений употребляемых слов, выражающаяся в большинстве случаев в расширении и размытости этих значений. Так например, название предмета может заменяться названием действия, признака или другого предмета («умываться» вместо «умывальник» или вместо «мыло»). В речи слабослышащих детей часты, так называемые, «ослышки» - замены близких по звучанию слов. Такие дети нередко улавливают лишь общий ритмический рисунок слова, то есть количество слогов в нем и место ударения («молоток — потолок — порошок — петушок» воспринимаются как одинаковые). Имеют место замены акустически близких звуков, не различаемых ребенком на слух, что приводит к изменению смыслового значения слов («колос» вместо «голос»).

Из-за отсутствия должного слухового контроля за собственным произношением звучащая речь слабослышащего ребенка зачастую отличается нечеткостью, невняtnостью, смазанностью. Возможны различные нарушения голоса: слабая звучность, неадекватная высота, фальцет, гнусавость, резкость, неестественность тембра.

Грамматический строй речи также нарушен. Связь между словами в предложении в русском языке выражается в основном при помощи окончаний и предлогов, которые чаще всего являются безударными и которых дети со сниженным слухом просто не слышат («мой» вместо «мост», «бежали» вместо «прибежали»). А это значит, что они уже с момента овладения речью не могут усвоить правила согласования слов в роде, числе и падеже, что приводит к аграмматизмам. Поэтому письменная речь таких детей также сильно страдает.

Еще одной особенностью речи детей с дефектами слуха является нарушение логической последовательности событий, пропуски главной мысли. Чтение тоже одна из форм письменной речи. Слабослышащие дети с трудом разбирают и понимают смысл рассказа. Этому им мешает неправильное понимание смысла и значение слов, словосочетаний, грамматических форм слова.

Особенности познавательной сферы

Мышление

Развитие мышления детей с нарушениями слуха подчиняется общим закономерностям развития мышления и проходит те же этапы, что и у детей со слуховой нормой. Однако мыслительная деятельность такого ребенка имеет свои особенности.

Формирование всех стадий мышления у этих детей происходит в более поздние сроки, нежели у слышащих сверстников. Так же прослеживается увеличение разрыва в развитии наглядно-образного и словесно-логического мышления по сравнению с детьми без дефекта слуха.

Мышление глухих и слабослышащих детей отличается конкретностью и наглядностью, им сложно оперировать обобщенными и абстрактными понятиями. Слова они также употребляют для обозначения конкретного предмета, при этом слово не приобретает обобщенный характер, не становится понятием. В тоже время имеет место неправомерно широкое распространение значения выученного слова, например: обозначение предмета и связанного с ним действия («картошка» – овощ и чистить картошку).

Такая специфика мышления приводит к трудностям при совершении умственных операций: дети слабо выделяют существенные признаки предметов и явлений, «застревают» на случайных деталях; при сравнении им сложно заметить общее; они с трудом выделяют связи и отношения между объектами; усваивают отдельные понятия без формирования правильных причинно-следственных связей между ними. Наблюдается стереотипия мышления при решении задач различного вида.

Следует отметить наличие значительных индивидуальных различий в развитии мышления у слабослышащих детей, обусловленное уровнем речевого развития каждого конкретного ребенка.

Память

Усвоение информации детьми с дефектами слуха затруднено в связи с нарушением взаимодействия с социумом. То, что слышащим ребенком усваивается непроизвольно и естественно в общении с окружающими, ребенку с нарушенным слухом доступно только в условиях специального обучения и при серьезных волевых усилиях с его стороны.

Образная память неслышащих и слабослышащих детей отличается рядом особенностей. На протяжении младшего школьного возраста они отстают от нормально слышащих сверстников. Изображения объектов такие дети запоминают неточно, легче смешивают образы сходных объектов. Поскольку слабослышащие дети испытывают трудности мысленного «оперирования» и сопоставления образов, они лучше воспроизводят целые фигуры. Также используют меньше, чем слышащие, опосредствующие способы

воспроизведения, разнообразные приемы «поиска» образов памяти, что свидетельствует об отличиях в организации процесса воспроизведения образного материала (например, через ассоциации). В тоже время запоминание материала, трудного для вербализации, происходит успешнее, чем у слышащих.

Эти особенности образной памяти свойственны детям дошкольного и младшего школьного возраста. В дальнейшем у детей с нарушением слуха наблюдается компенсаторное развитие их образной памяти, все более сближающееся с развитием этого вида памяти слышащих сверстников.

Развитие *словесной памяти* у детей с нарушением слуха сопряжено с большими сложностями, поскольку, запоминая слово, такой ребенок запоминает не смысловую единицу, а последовательность звуков, на что приходится затрачивать большие усилия. Вследствие этого в процессе воспроизведения происходят частые замены одного слова другим: по внешнему сходству (угол-уголь, дрожит-держит); по смысловому родству (кисть-краска, земля-песок); по внешнему сходству и смысловому родству (сел-сидел, выбрали-собрали). Дети с дефектом слуха проще воспроизводят слова, обозначающие зрительные образы, нежели обозначающие звуковые явления. Быстрее усваивают существительные, имеющие прямую предметную отнесенность, труднее запоминают глаголы и прилагательные. С трудом запоминают слова определенной грамматической формы, разной степени обобщенности, слова – синонимы и с переносным значением. При запоминании и воспроизведении фраз и текстов стремятся к дословному воспроизведению и испытывают серьезные сложности при передаче прочитанного своими словами. Слабослышащие дети испытывают трудности в использовании слова в соответствии со значением в другом сочетании, так как слова оказываются элементами речи как бы «застывшими в определенных сочетаниях», «инертными», «малоподвижными».

Словесная память напрямую зависит от речевого развития ребенка. Детям с нарушением слуха требуется гораздо больше времени на запоминание учебного материала, практически при всех степенях снижения слуха словесная память значительно отстает.

Внимание

Особенности развития внимания детей с нарушениями слуха связаны с тем, что получение информации у них происходит на слухо-зрительной основе, где основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор. У слышащего школьника в течение занятия/урока происходит смена анализаторов – при чтении ведущий зрительный анализатор, при объяснении материала – слуховой. У ребенка с нарушением слуха такой смены нет – постоянно задействованы оба анализатора. Вследствие чего такие дети быстрее и больше утомляются, что приводит к усилению неустойчивости внимания. Дети с дефектом слуха также испытывают трудности в распределении внимания: школьник с сохранным слухом может одновременно слушать и писать, ребенок с нарушениями слуха при этом испытывает серьезные затруднения. Следует отметить и сложности переключения внимания у таких детей, им требуется больше времени на «врубывание», что приводит к снижению скорости выполняемой деятельности, увеличению числа ошибок. Объем внимания в целом снижен - дети с нарушениями слуха могут одномоментно воспринять меньшее количество элементов, нежели слышащие.

Продуктивность внимания у слабослышащих школьников в большей степени, чем у их слышащих сверстников, зависит от изобразительной выразительности воспринимаемого материала. Поэтому при обучении детей с нарушенным слухом широко используются различные средства наглядности: одни — для привлечения непроизвольного внимания (например, яркая картинка), другие — для развития произвольного внимания (схемы, таблицы).

Существенное отличие от нормально слышащих детей заключается в том, что наибольший темп развития произвольного внимания приходится на подростковый период (у слышащих оно формируется на 3 — 4 года раньше).

Особенности эмоционально-волевой сферы

Нарушение слуха накладывает отпечаток на развитие эмоциональной сферы и личности ребенка. Трудности в общении с окружающими и в усвоении социального опыта сужают круг общения, ограничивают диапазон социальных связей.

Вследствие ограниченности эмоционального и речевого взаимодействия с миром слабослышащим и глухим детям сложно понимать эмоциональные состояния других людей и свои собственные. К ним позднее, чем к их слышащим сверстникам, приходит способность сопереживать. Такие дети склонны к упрощению межличностных отношений. Часто проявляются такие личностные черты, как ригидность, эгоцентризм, отсутствие внутреннего контроля, импульсивность, внушаемость, более высокий уровень агрессивности в поведении, меньшее, чем у слышащих, стремление к сотрудничеству.

У детей с дефектом слуха более длительное время сохраняется неадекватность самооценки. Самооценки и оценки товарищей нередко бывают ситуативными, часто зависят от мнения педагога, наблюдаются случаи не критичности к себе, преобладают завышенные представления о своих способностях и об оценке их другими.

В целом у детей с нарушением слуха наблюдается более замедленный темп становления личности, чем у нормально слышащих сверстников.

2.4. Особенности развития детей с задержкой психического развития

Задержка психического развития - синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых). В отечественной коррекционной педагогике понятие «задержка психического развития» является психолого-педагогическим и характеризует, прежде всего, отставание в развитии психической деятельности ребёнка.

Различают четыре основных варианта ЗПР (классификация К.С.Лебединской):

- **ЗПР конституционального происхождения** — гармонический психический и психофизический инфантилизм. Детям свойственен инфантильный тип телосложения, детская мимика и моторика, а также инфантильность психики. Эмоционально — волевая сфера этих детей как бы находится на уровне детей младшего возраста, а в поведении преобладают эмоциональные реакции, игровые интересы. Характерны повышенный фон настроения, непосредственность и яркость эмоций при их поверхностности и нестойкости. Дети внушаемы и недостаточно самостоятельны. В игре они проявляют выдумку и сообразительность, однако очень быстро устают от учебной деятельности.

- **ЗПР соматогенного происхождения** — связана с длительными хроническими заболеваниями. Она характеризуется физической и психической астенией. У детей отмечается большая физическая и психическая истощаемость, эмоциональная незрелость. У них формируются такие черты, как робость, боязливость, неуверенность в себе, заниженная самооценка.

• **ЗПР психогенного происхождения** - связана с неблагоприятными условиями воспитания, препятствующими правильному формированию личности ребенка (явления гипоопеки, гиперопеки и т.д.) В случае раннего длительного воздействия психотравмирующего фактора у детей возникают стойкие отклонения нервно – психической сферы, что обуславливает патологическое развитие личности. При этом варианте ЗПР преимущественно страдает эмоционально – волевая сфера. Так при педагогической запущенности, безнадзорности у ребенка формируется психическая неустойчивость, импульсивность, отсутствие чувства долга и ответственности. При гиперопеке появляются эгоцентрические установки, эмоциональная холодность, неспособность к волевому усилию, к труду. При авторитарном, императивном воспитании, в психотравмирующих, жестоких для ребенка условиях наблюдается невротическое развитие личности, формируется робость, боязливость, отсутствие инициативы, самостоятельности.

• **ЗПР церебрально-органического происхождения** - органический инфантилизм, связанный с точечным органическим поражением ЦНС на ранних этапах развития. Встречается чаще других вышеописанных типов, нередко обладает большей стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой сфере, так и в познавательной деятельности. При стойких формах данного вида ЗПР, помимо расстройств познавательной деятельности, обусловленных нарушением работоспособности, нередко наблюдается и недостаточная сформированность отдельных корковых или подкорковых функций: слухового, зрительного восприятия, пространственного синтеза, моторной и сенсорной стороны речи, долговременной и кратковременной памяти.

Особенности психофизического развития

Особенности речевого развития

Речь учащихся с ЗПР характеризуется недоразвитием фонематического восприятия, бедностью словаря, простотой фраз, аграмматичностью, трудностью формирования самостоятельного устного высказывания, примитивностью пересказа с неумением самостоятельно выделить основную мысль. Дети не знают многих слов не только абстрактного значения, но и слов употребляемых в собственной речи. Заменяют слова описанием ситуации или действия, с которым связано слово, испытывают трудности в подборе слов-антонимов и особенно слов-синонимов. Из прилагательных в основном используют качественные прилагательные обозначающие воспринимаемые признаки. Также отмечается нарушение порядка слов в предложении, пропуск отдельных его членов, это обусловлено недостаточностью грамматического программирования. Часто наблюдаются ошибки в употреблении предлогов (замены, пропуски), а также ошибки в употреблении предложно-падежных конструкций, отмечаются затруднения детей в образовании новых слов с помощью суффиксов и приставок. Связная речь данной категории учащихся своеобразна. Пересказ произведений (особенно повествовательного характера) сложен для них; они испытывают трудности в составлении рассказа по серии картин; многим не удаётся выполнить задание на составление творческого рассказа, рассказа-описания. Дети затрудняются давать развёрнутые ответы на вопрос взрослого, часто в ответах основная мысль перебивается посторонними мыслями и суждениями.

Чтение послоговое, угадывающего характера, монотонное, медленное, зачастую с ошибками.

Письменная речь изобилует орфографическими и дисграфическими ошибками. Самые характерные из них: замена и смешения букв (сложности запоминания); пропуск гласных и согласных при их стечении (трудности звукобуквенного анализа); слияние слов (проблемы с

анализом языковых единиц), неправильное согласование слов в предложении (несформированность лексико-грамматического строя). Учащиеся этой категории испытывают сложности при переводе звука в букву и наоборот, а также при переводе печатной графемы в письменную. Нередко в письме встречается отсутствие точек и заглавных букв, что обусловлено затруднением выделения предложений из текста.

На каллиграфию школьников с задержкой психического развития влияет свойственное таким детям недоразвитие моторики и пространственного восприятия. Ученики не соблюдают строку, элементы букв не пропорционально увеличены или, наоборот, уменьшены. Письменные работы пестрят бесчисленными, многократно сделанными исправлениями, что придает написанному тексту крайне небрежный вид.

Для большинства учащихся с ЗПР письмо – нелегкий процесс. Особые сложности возникают при выполнении диктанта. Детям трудно настроиться на работу, сконцентрировать внимание на восприятии речевого материала. Даже при неоднократном повторении учителем диктуемого отрывка, дети затрудняются сохранять его в памяти.

Для школьников данной категории характерно отсутствие или очень низкий уровень самоконтроля при письме. Как правило, они не замечают допущенных ошибок, хотя в другое время и в других условиях многие способны правильно написать эти же слова или предложения. В процессе письма такие дети часто отвлекаются. Некоторые исследователи предполагают что, это связано не только с особенностями их внимания, но и с возможностью при отвлечении снять напряжение и усталость, возникающие в процессе записи.

Особенности познавательной сферы

Восприятие

Специфической особенностью восприятия детей с ЗПР является отсутствие умения целенаправленно и планомерно обследовать объекты, а также значительное замедление процесса восприятия и переработки поступающей информации. Такие дети воспринимают за определенное время меньший объем информации, нежели их сверстники с нормой развития. Снижение скорости восприятия и затруднения в узнавании знакомых объектов наблюдается при любом усложнении или ухудшении условий. Например, малая освещенность или удаленность объектов, демонстрация их в непривычном ракурсе, присутствие рядом аналогичных объектов и т.д.

У школьников с ЗПР отмечается фрагментарность восприятия изучаемого объекта, направление внимания на второстепенные детали. При необходимости вычленения отдельных элементов в сложных изображениях, которые воспринимаются как целое, также наблюдаются трудности.

Из-за такой неточности и замедленности восприятия у школьников часто обнаруживаются ошибки при списывании текста, воспроизведении фигур по зрительно представленным образцам и т.п. Особенно это характерно для младшего школьного возраста.

Мышление

У учащихся данной категории преобладает конкретно-действенное и наглядно-образное мышление над абстрактно-логическим, вследствие чего наибольшие сложности вызывает решение словесно-логических задач. Для них характерны склонность к подражательному виду деятельности при выполнении интеллектуальных заданий и недостаточная целенаправленность. В тех случаях, когда решение задачи может осуществляться наглядно-действенным способом и имеет предметную опору, дети не испытывают затруднений и

выполняют задания успешно. Однако, когда задача не связана с практическими действиями и предполагает внутреннюю, целенаправленную активность, дети с ней не справляются. Решение логических задач практически-действенными способами также свидетельствует о том, что эти дети не могут отвлечься от наглядной ситуации и действовать в плане образов и представлений. Преобладание данных методов решения задач связано с особенностями обучения, а также с ограниченностью конкретно-чувственного опыта ребенка, определяемого несформированностью основных психических функций: памяти, внимания, восприятия. Следует отметить и недостаточную сформированность операций обобщения, которая отчетливо проявляется при выполнении заданий на группировку предметов по родовой и видовой принадлежности и использование обобщающих слов.

Память

Нарушения памяти являются характерным признаком задержки психического развития и отличаются:

- преобладанием произвольных форм запоминания над произвольными;
- медленным нарастанием продуктивности запоминания;
- неумением применять рациональные приемы запоминания (например, план при запоминании текста, классификации и т.д.);
- снижением объема запоминания;
- нарушением порядка воспроизводимого цифрового и словесного материала, что объясняется недоразвитием функции самоконтроля;
- низкой избирательностью памяти.

Следует отметить, что учащиеся данной категории лучше запоминают наглядный материал. При этом качество и продуктивность запоминания невербального материала над вербальным значительно выше, чем у их сверстников с нормой развития.

Произвольное запоминание предполагает сознательный поиск опорных сигналов, то есть специальных способов запоминания. Школьникам с ЗПР свойственно не только снижение данной поисковой активности, но и неумение применять уже сформированные приемы (например, использовать принцип группировки по определенному признаку). Без помощи взрослого они с трудом удерживают инструкцию, отграничивают необходимый для запоминания материал от дополнительных опор и т.д.

Обучение школьников умению использовать принцип группировки предъявляемого материала по ситуативным признакам и по родовой принадлежности значительно повышает эффективность запоминания.

Внимание

Внимание детей с ЗПР отличает неустойчивость и повышенная отвлекаемость. Им трудно сконцентрировать и удержать свое внимание на протяжении той или иной деятельности. Любые внешние раздражители (птица за окном, шаги за дверью классной комнаты и т.п.) привлекают к себе детей, и они перестают выполнять задание или слушать учителя. Такие школьники удерживают значительно меньший объем информации, чем тот, который необходим для решения учебной задачи. Для них характерны сложности распределения внимания, которые заключаются в невозможности выполнения нескольких действий одновременно и трудности переключения с одного вида деятельности на другой. Например, выполнив пример на деление, начинают делить и в следующем примере, хотя сами же правильно поставили знак умножения. Их также утомляют любые однообразные действия, связанные с интеллектуальной деятельностью.

Еще одними отличительными особенностями детей с ЗПР являются неравномерный темп работоспособности и повышенная истощаемость. В одних условиях такие дети могут

работать достаточно заинтересованно, сосредоточенно и продуктивно, в других - оказываются неуспевающими. Они в состоянии усваивать материал небольшого объема, правильно выполнить упражнение и, руководствуясь образцом, исправить ошибки. Однако высокая продуктивность наблюдается незначительный отрезок времени, после которого резко идет на спад, и аналогичные задания могут выполняться с большим трудом. Нередко наступает апатия и безразличие к результатам собственной деятельности. Как правило, учащиеся могут активно работать в течение всего лишь 15-20 минут, впоследствии наступает истощение и утомление. Эти проявления тесно связаны с особенностями нервно-психической деятельности и могут возникать без видимых причин. В этих условиях деятельность приобретает импульсивный и необдуманный характер, отмечается увеличение количества ошибок и исправлений. В ответ на замечания учителя могут отмечаться аффективные реакции: вспышки гнева и агрессии, раздражительность, отказ от дальнейшего выполнения задания, нарушения поведения. Нередко возникают ситуации, когда учащиеся из-за боязни неверно ответить предпочитают молчать.

Особенности эмоционально-волевой сферы

Дети с ЗПР отличаются несформированностью мотивационной сферы. Поступая в школу, они продолжают оставаться в кругу дошкольных интересов, а в их поведении преобладают игровые мотивы. Задержка в появлении познавательного интереса, чувства ответственности в отношении к учебным заданиям, умения подчиниться школьным требованиям приводят к трудностям учебной деятельности. В условиях школы такие дети впервые начинают осознавать свою «неуспешность», которая выражается, прежде всего, в неуспеваемости. С одной стороны это приводит к появлению чувства неполноценности, а с другой – к попыткам самоутверждения в какой-либо другой сфере. Такие попытки иногда выражаются в различных нарушениях поведения, так называемых «выходках». Например, подчиняют себе более слабых физически товарищей, командуют ими, заставляют выполнять за себя неприятную работу (уборка в классе), показывают свое «геройство», совершая рискованные поступки (прыгают с высоты, влезают по опасной лестнице и др.); могут сказать неправду, например, похвастаться какими-либо поступками, которые они не совершали и т.п. В то же время эти дети обычно чувствительны к несправедливым обвинениям, остро на них реагируют, с трудом успокаиваются.

У учащихся данной категории наблюдаются проблемы коммуникации, им не хватает знаний и умений в сфере межличностных отношений. Им свойственна невнимательность к сообщению другого, отсюда смысл сказанного ускользает от них. Сами они могут выразить мысль только при помощи наводящих вопросов, предстоящее сообщение не планируют, высказывания носят ситуативно-импровизационный характер. Во взаимодействии не обращают внимания на партнера, либо отказываются работать совместно; из конфликтов, которые часто вспыхивают, выходят с помощью взрослого. Таким детям присущи низкая степень осознанности своих эмоциональных переживаний и трудности в эмоциональной оценке другого человека. Среди личностных контактов преобладают наиболее простые. У детей данной категории наблюдаются снижение потребности в общении со сверстниками, а также низкая эффективность их общения друг с другом во всех видах деятельности. Большинство из них обнаруживает повышенную тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависят. Стоит отметить, что хотя дети по собственной инициативе крайне редко обращаются за одобрением, они ищут поддержки и похвалы, со стороны взрослых, они сверх ранимы и нуждаются в постоянном эмоциональном соучастии.

У детей с ЗПР наблюдается отставание в развитии эмоциональной сферы, что проявляется в выраженной эмоциональной истощаемости, частой и легкой смене

настроения, в контрастных проявлениях эмоций. Незначительный повод может вызвать эмоциональное возбуждение и резкую реакцию, неадекватную ситуации. Такой ребёнок то проявляет доброжелательность по отношению к другим, то вдруг становится злым и агрессивным. При этом агрессия направляется не на действие личности, а на саму личность. Нередко возникает состояние беспокойства и напряженности. Очень часто аффективные вспышки возникают у таких детей как в ответ на трудности при выполнении заданий, так и вследствие ожидания затруднений, боязни неудачи.

Учащиеся данной категории испытывают сложности с планированием собственной деятельности и контролем за ней. Импульсивное поведение у таких детей наблюдается гораздо чаще, чем у сверстников с нормой развития.

2.5. Особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра

Аутизм –это пожизненное нарушение развития, которое влияет на коммуникацию и отношения с другими людьми, а также на восприятие и понимание окружающего мира.

Как состояние аутизм является спектром. Это означает, что хотя всех детей и взрослых людей с аутизмом объединяют трудности в определенных сферах, это расстройство по-разному отражается на каждом отдельном человеке. Некоторые из них могут жить относительно независимой жизнью, в то время как другие, могут иметь дополнительные нарушения, влияющие на обучение, и требуют пожизненной поддержки со стороны семьи и специалистов. Кроме того, люди с аутизмом обычно отличаются гипер- (повышенной) или гипо- (пониженной) чувствительностью к звукам, прикосновениям, вкусам, запахам, свету или цвету.

Аутизм - пожизненное состояние, дети с аутизмом вырастают и становятся взрослыми с аутизмом.

Некоторые специалисты могут называть аутизм по-разному - расстройство аутистического спектра, классический аутизм, аутизм Каннера, первазивное расстройство развития, высокофункциональный аутизм. Однако во всех случаях речь идет об одном и том же состоянии.

Одной из форм аутизма является синдром Аспергера. Дети и взрослые с синдромом Аспергера, как правило, обладают интеллектом в пределах нормы или выше нормы, имеют гораздо меньше проблем с речью, чем другие люди с аутизмом. Однако у них все равно есть определенные трудности с пониманием и восприятием речи.

Существуют расстройства, которые встречаются среди людей с аутизмом чаще, чем среди остальных людей. Эти расстройства включают:

- синдром дефицита внимания и гиперактивности(СДВГ);
- дислексию(трудность с чтением);
- диспраксию(трудность с управлением своими движениями).

Особенности восприятия окружающего мира

Для детей с аутизмом окружающий мир - это хаос из людей, мест и событий, в котором им бывает невозможно разобраться. Эти трудности в восприятии окружающего мира могут вызвать у них очень сильную тревожность.

В первую очередь, детям с аутизмом трудно понимать других людей и общаться с ними. Поэтому повседневное общение с членами семьи и социальные события могут быть

для них особенно тяжелыми. Обычные дети интуитивно понимают, как общаться и взаимодействовать друг с другом, но у детей с аутизмом это интуитивное знание является отсутствующим, и они могут думать, почему они «не такие как все».

Триада нарушений при аутизме

Все дети/взрослые люди с аутизмом испытывают трудности в трех областях, которые называют **«триадой нарушений при аутизме»**. К этой триаде относятся:

- трудности с социальной коммуникацией;
- трудности с социальным взаимодействием;
- трудности с социальным воображением.

Трудности с социальной коммуникацией

Дети с аутизмом испытывают трудности, как с вербальным, так и с невербальным языком. Многие из них понимают язык буквально, с их точки зрения - люди всегда говорят ровно то, что имеется в виду. Кроме того, им трудно использовать и понимать:

- выражение лица или тон голоса;
- шутки и сарказм;
- идиомы и поговорки, например, когда говорят «это круто», имеют в виду, что это хорошо, а не то, что на это трудно взобраться.

Такие фразы как «Держи рот на замке», «Пересечемся позже», «Дешевые слова» могут поставить их в тупик. Буквальное понимание или незнание о скрытом смысле способно вызвать негативные чувства к другим людям, так как аутист может воспринимать необязательное соглашение как твердое обещание или считать, что житейский совет является непреложным правилом.

Некоторые дети с аутизмом не могут говорить вообще, или их способность использовать язык для общения очень ограничена. Однако даже если не говорят, аутисты обычно понимают, что говорят другие люди. Такие дети могут научиться выражать свои мысли и общаться с другими людьми с помощью различных методов альтернативной коммуникации, например, печатать на компьютере, использовать язык жестов или систему карточек с визуальными символами.

У других детей с РАС навыки речи развиты очень хорошо, но у них все равно есть речевые трудности - им трудно понять, как обмениваться репликами при разговоре; они могут повторять то, что только что сказал другой человек (это явление называется «эхолалия»); или же они очень долго говорят о своих интересах, игнорируя реакцию собеседника.

Аутичным детям проще общаться, если другие люди говорят четко, последовательно и оставляют паузы, которые позволяют ребенку понять, что именно ему только что сказали.

Еще одна из наиболее заметных особенностей детей с аутизмом, проявляющаяся во время разговора с другими людьми – недостаток контакта глазами. Окружающие могут ошибочно воспринимать отсутствие взгляда в глаза как невнимательность, застенчивость, грубость или какую-то негативную эмоцию. Аутисты же не воспринимают контакт глазами как важный, а у некоторых он даже вызывает дискомфорт. Некоторые люди с аутизмом отмечают, что взгляд в глаза требует такой сильной концентрации, что они не могут одновременно сосредоточиться на том, что говорит собеседник.

Трудности с социальным взаимодействием

Аутистам часто сложно распознать или понять эмоции и чувства других людей, а также сложно выразить свои собственные эмоции и чувства. Поэтому они могут испытывать дополнительные трудности в социальных ситуациях. Они могут:

- не понимать неписанные социальные правила, которые большинство людей усваивают неосознанно (пример: они могут стоять слишком близко к другому человеку или начинать разговор с неуместной темой);
- казаться равнодушными, потому что они могут не понимать, что чувствует другой человек;
- предпочитать проводить время в одиночестве и не искать общества других людей;
- не обращаться к другим людям за утешением;
- казаться «странными» и неуместно себя ведущими, так как им сложно выразить свои чувства, эмоции или потребности.

Трудности с социальным взаимодействием могут приводить к тому, что детям с аутизмом трудно заводить друзей и сохранять дружбу. Однако сами дети могут стремиться к дружбе и к общению - они просто не знают, как именно этого добиться. Практически всем аутистам может помочь то или иное обучение социальным навыкам.

Трудности с социальным воображением

Социальное воображение позволяет нам понимать и предсказывать поведение других людей, понимать абстрактные идеи и представлять себе ситуации вне нашего непосредственного опыта. Трудности с социальным воображением приводят к тому, что детям с аутизмом сложно:

- понимать и интерпретировать мысли, чувства и действия других людей;
- предсказывать, что произойдет потом, или может произойти потом;
- понимать концепцию опасности, например, почему лучше не выбегать на оживленную трассу;
- участвовать в играх и занятиях, требующих воображения: иногда дети с аутизмом практикуют игры, требующие воображения, однако они предпочитают проигрывать одну и ту же сцену снова и снова;
- подготовиться к изменениям или планировать будущее;
- справиться с новыми или незнакомыми ситуациями.

Не надо путать трудности с социальным воображением и отсутствие воображения. Многие люди с аутизмом имеют исключительные способности, например, они могут быть выдающимися художниками, музыкантами или писателями.

Характеристики аутизма

Конкретные характеристики аутизма могут варьироваться от человека к человеку, но кроме триады нарушений, дети/взрослые люди с аутизмом могут обладать следующими особенностями:

- любовью к рутине;
- сенсорной чувствительностью;
- специальными интересами;
- нарушением обучения.

Любовь к рутине (однообразию)

Аутистам окружающий мир кажется очень непредсказуемым и запутанным местом. Зачастую им сложно ориентироваться во времени и пространстве. Жесткая, фиксированная

рутина частично решает эту проблему - она позволяет им знать, что и когда случится в течение дня. Дети могут настаивать на особом порядке выполнения ритуалов нефункционального характера; может иметь место стереотипная озабоченность датами, маршрутами или расписаниями; частыми являются моторные стереотипии; характерно проявление особого интереса к нефункциональным элементам предметов (таким, как запах или осязательные качества поверхности).

Изменение заведенного порядка часто вызывает у таких детей чувство страха: отсюда стремление к сохранению привычного статуса, неизменности окружающей обстановки, перемена которой нередко воспринимается как нечто угрожающее, вызывая бурную реакцию тревоги на самые незначительные попытки изменения привычного существования: режима, перестановки мебели, даже смены одежды. С состояниями страхов связаны различные защитные действия и движения, носящие характер ритуалов.

Даже сама идея изменений может вызвать очень сильный дискомфорт у таких детей. Однако они могут хорошо справиться с переменами, если начнут готовиться к ним заранее.

Сенсорная чувствительность

Дети с аутизмом могут испытывать самые разнообразные формы сенсорной чувствительности. Особенности чувствительности могут относиться ко всем чувствам, включая зрение, слух, обоняние, вкус, прикосновения. Ощущения могут многократно усиливаться (гиперчувствительность), или они могут быть очень ослаблены (гипочувствительность).

Например, большинство людей могут блокировать фоновые звуки (звуки улицы из окна, шум воды из крана, голоса за дверью и т.д.), а аутисту они покажутся невыносимо громкими и отвлекающими. Такие интенсивные ощущения могут вызывать приступы сильной тревоги и даже физическую боль.

Гипочувствительность может также приводить к тому, что дети с РАС могут быть почти не чувствительны к боли или температуре. Часто гипочувствительность связана с тем, что они начинают раскачиваться, кружиться на месте, трясти руками и делать другие повторяющиеся движения. Эти движения являются неосознанной попыткой стимулировать свои чувства (самостимуляции или, так называемые, стимулы). Часто такие движения помогают детям сосредоточиться или справиться со стрессом.

Проблемы с сенсорной чувствительностью могут включать пониженную проприоцепцию или суставно-мышечное чувство, благодаря которому мы осознаем собственное тело и его положение. Проприоцепция сообщает нам, где находится наше тело в пространстве. Дети с пониженной проприоцепцией могут проявлять крайнюю неловкость, им может быть трудно обходить препятствия, соблюдать дистанцию с другими людьми, или выполнять задачи, требующие «мелкой моторики», например, завязать шнурки.

С другой стороны, измененные ощущения очень часто становятся источником огромнейшего наслаждения для многих людей с аутизмом. Они часто получают удовольствие от ситуаций и предметов, которых другие даже не замечают.

Специальные интересы

Многие аутисты имеют фиксацию на любимой теме или занятии. Это так называемые «специальные интересы». Часто эти интересы появляются в очень раннем возрасте. Такие дети обладают очень сильной мотивацией получать опыт, изучать и думать о своей любимой теме. А если у них развиты способности к устной речи, то они постоянно говорят о своем интересе, из-за чего могут монополизировать беседу и не понимать, что другим это не интересно. Некоторых детей привлекают упорядоченные системы, такие как компьютеры, списки информации или особые виды механизмов (например, лампочки или торговые

автоматы). Также ребенок с аутизмом может фиксироваться на ритме слов, счете или списках предметов. У неговорящих детей могут быть фиксации на ощупывании определенных поверхностей, повторении сложных ритуалов или раскачивании взад и вперед.

Знания аутиста о его любимой теме или занятии может быть удивительно глубокими, но, возможно, одновременно очень узкими. Тем не менее, если инструкции, обязанности или учебные/рабочие задачи ребенка соответствуют его личным фиксациям, то эти фиксации могут стать очень функциональными.

Нарушения обучения

Для детей с аутизмом характерно наличие нарушений обучения, которые, в свою очередь, могут повлиять на все аспекты жизни, начиная с трудностей в школе и заканчивая неспособностью приготовить себе пищу. Как и в случае с аутизмом «степень» этих нарушений может быть разной. Некоторые люди с нарушениями обучения могут жить относительно независимо, хотя им потребуется определенная помощь, чтобы добиться этой независимости. Другим необходима пожизненная опека.

«Интеллект» у аутистов также может быть различным, от очень низкого до очень высокого. Однако уровень интеллекта не зависит от степени выраженности симптомов аутизма.

Дети с аутизмом часто мыслят очень конкретно, а не абстрактно. Их восприятие мира бывает крайне ограниченным, интенсивным и детализированным. Это может привести к трудностям с пониманием сложной речи. Аутичному ребенку проще обучаться на демонстрациях, визуальных примерах или диаграммах, чем по устным инструкциям.

Некоторые аутисты обладают развитой способностью сосредоточиться на деталях и замечать последовательности. Они могут с легкостью заметить, что книги на полке стоят не по порядку, что предметы на столе лежат по-другому или что не все данные в таблице сходятся. Эта особенность делает их очень способными к деятельности, ориентированной на детали.

У большинства аутичных детей наблюдаются проблемы с вниманием. Им трудно уделять внимание более чем одному ощущению в один момент времени. Например, если они что-то слушают, то могут быть не способны одновременно воспринимать то, что видят.

Следует помнить, что не стоит учить человека с аутизмом навыку в одной обстановке, а потом просить повторить этот навык в совершенно другой. Обобщение навыка для разных ситуаций вызывает сложности у аутистов, и нужно по возможности обучать ребенка в близкой обстановке, используя такие же подсказки, как и в естественной среде.

Тем не менее, все без исключения дети с аутизмом могут учиться и развиваться, если предоставить им поддержку, адекватную их трудностям.*

*Подготовлено по материалам буклета NationalAutisticSociety (Великобритания)
Источник: <http://pro-autizm.ru/chto-takoe-autism/>

2.6. Особенности развития детей с синдромом Дауна

Слово "синдром" обозначает множество признаков или особенностей. Название "Даун" происходит от фамилии врача Джона Лэнгдона Дауна, который впервые описал этот синдром в 1866 году.

Синдром Дауна – это не болезнь. Это генетическое состояние, которое определяется наличием в клетках человека дополнительной хромосомы. Лишняя, 47-я хромосома, обуславливает появление ряда физиологических особенностей, вследствие которых ребенок медленнее развивается и позже своих ровесников проходит общие для всех детей этапы развития. Люди с синдромом Дауна не являются больными: не «страдают» от синдрома Дауна, не «поражены» этим синдромом и не «являются его жертвами».

Ребенок с синдромом Дауна – не является плодом асоциального поведения родителей. По статистике, один ребенок из 700 новорожденных появляется на свет с синдромом Дауна. Причина, по которой этот происходит, до сих пор не выяснена. Это соотношение одинаково в разных странах, климатических зонах, социальных слоях. Оно не зависит от образа жизни родителей, их здоровья, вредных привычек, питания, цвета кожи или национальности. Мальчики и девочки с синдромом Дауна рождаются с одинаковой частотой. Родители при этом имеют нормальный набор хромосом.

Дети с синдромом Дауна не опасны. Бытует мнение, что людям с синдромом Дауна свойственны половая агрессия, неадекватное поведение, частая смена настроений – от благодушия к ярости. Но это глубокое заблуждение! Наоборот, люди с синдромом Дауна способны показать пример искренней любви, они необычайно ласковы и дружелюбны и просто не в состоянии специально сделать кому-то плохо. Не зря за такими детьми закрепился термин *«солнечные» дети*. Конечно у каждого – свой характер и настроение, как и у обычных людей, оно бывает переменчивым.

Дети с синдромом Дауна обучаемы. Для многих дети с синдромом Дауна ассоциируются с умственно отсталыми. Но это далеко не так! Такие дети могут освоить очень многое, просто на это требуется больше времени. Ребенок с синдромом Дауна учится помогать по дому, готов пойти в детский сад, а потом и в школу, говорить на иностранном языке, освоить компьютер и заниматься спортом! [12]

Особенности психофизического развития

Главное отрицательное воздействие на физическое развитие детей с синдромом Дауна несут сопутствующие заболевания, многие из которых являются смертельно опасными. Согласно различным исследованиям у детей с синдромом Дауна в 50% случаев обнаруживаются врожденные пороки сердца. К сожалению, нередко встречаются злокачественные опухоли. Самым распространенным видом является лейкомия. Также наблюдаются аномалии в опорно-двигательном аппарате. Наиболее часто это проявляется в обнаружении дисплазии тазобедренных суставов, отсутствии одного ребра (с одной стороны или обеих), искривления пальцев (клинодактилия), низкого роста и деформации грудной клетки.

Сенсорные функции

Слух

До 80% детей с синдромом Дауна страдают от звукопроводящей тугоухости. Такой ребенок плохо распознает слова на слух. Он может думать, что услышал одно слово, когда

было произнесено совсем другое, похожее по звуковому облику, и в результате не понять всю фразу. Попросите ребенка подать книжку, которая лежит у него под носом, – он обернется, поищет мышку (шишку...), не найдет и скажет вам, что ее тут нет. Слишком легко сделать вывод, что он не понимает простейших слов и команд, правда? На самом же деле существует чисто физическое препятствие, мешающее ему распознавать звуки и слова. Согласно некоторым исследованиям, шум в классной комнате во время занятий достигает 60 децибел, тогда как учительский голос звучит на уровне 62-64 децибел. Разумеется, ребенку с проблемами слуха, достаточно трудно вычленить то, что говорит учитель, на уровне общего беспорядочного шума, производимого детьми.

Зрение

Более половины детей с синдромом Дауна имеют проблемы со зрением. Это могут быть – гиперметропия (дальнозоркость), астигматизм или миопия (близорукость). Часто наблюдается слабая аккомодация (сложности с изменением фокусировки глаза с более дальнего предмета на более близко расположенный). Практически каждый второй ребенок имеет косоглазие. Кроме необходимости носить очки, многие дети с синдромом Дауна имеют неправильное строение слезного канала. Глаза у ребенка часто слезятся, а простуды ухудшают положение.

Особенности развития речи

Развитие речи у детей с синдромом Дауна имеет свои особенности, что вызвано комбинацией факторов: проблемы использования речевых навыков и восприятия, познавательной и речемышлительной сферы. Кроме того, имеющиеся анатомические особенности строения речевого аппарата, слабая артикуляционная мускулатура физически затрудняет произношение слов; и чем длиннее предложение, тем больше возникает проблем. Также на развитие речи влияет то обстоятельство, что у большинства таких детей слух в той или иной степени ослаблен. Поэтому обычно дети с синдромом Дауна гораздо лучше воспринимают речь, нежели говорят сами. Так проблемы в речевом развитии уменьшают возможность участия в общении. Создание условий для активной речевой практики, в том числе на уроке, даст возможность речи стать более понятной и позволит ребенку использовать новые слова и лексико-грамматические структуры.

Как можно помочь ребенку:

- Не задавать вопросы, не требующие ответов;
- Использовать фразы, требующие адекватного речемышлительного ответа;
- Не заканчивать за него предложение;
- Помогать ребенку самостоятельно отвечать, используя целенаправленные и наводящие вопросы;
- Использовать зрительные «подсказки» - жесты, карточки с картинками, чтение;
- Будьте терпеливы, помните - ребенку с синдромом Дауна требуется больше времени, чтобы понять ваш вопрос и адекватно на него ответить.

Особенности познавательной сферы

Дети с синдромом Дауна обычно развиваются с некоторой задержкой. Они проходят все те же стадии развития, что обычные дети, но медленнее. Тем не менее знайте, что несмотря на отставание во всех сферах деятельности, в общем их развитии наблюдается неуклонный прогресс. И совсем неверно считать, что дети с синдромом Дауна нуждаются только в упрощенной программе. Правильнее будет сказать, что такие дети имеют

определенный «профиль обучаемости» со специфичными сильными и слабыми сторонами. Знание облегчающих или затрудняющих факторов, позволит педагогам составлять учебные планы и применять приемы, необходимые для успешного обучения этих детей.

Большинство детей с синдромом Дауна в школьном возрасте остаются на стадии конкретного мышления. Несмотря на то, что этим детям, как правило, недоступны абстрактные понятия, они вполне способны решать задачи на основе конкретной информации, которую он может непосредственно воспринять (например, решит задачу с яблоками и испытает затруднения с абстрактными числами). Чтобы помочь ребенку справиться со сложным заданием, можно разбивать его на пошаговые действия.

У детей с синдромом Дауна обычно отмечаются сложности с кратковременной и оперативной памятью. Если информация для них неинтересна, не обладает эмоциональным зарядом (а арифметические примеры, как правило, этим не обладают), они часто склонны забывать о том, чему их учили. Однако если информация или навык запечатлелись в долговременной памяти, он будет помнить их долго, наверное, даже дольше, чем его родители. В тоже время для таких детей характерны хорошо развитая механическая память и наблюдательность.

Детям с синдромом Дауна гораздо сложнее воспринимать информацию на слух, нежели их сверстникам. Учителя должны помнить, что у таких детей хорошо развито зрительное восприятие и способность к наглядному обучению.

Поскольку дети с синдромом Дауна обычно сталкиваются с трудностями при развитии речи, им бывает сложно понять задания, особенно если они всегда формулируются по-разному (например, «впиши пропущенные числа/впиши числа в промежутках»). Хотя они, как правило, понимают больше, чем хотят сказать, им все равно бывает трудно понять задание в учебнике, условие задачи или инструкцию учителя, и еще труднее – объяснить, что именно они не поняли. Это нередко приводит к тому, что учитель считает ребенка неспособным вообще освоить предмет, однако это не так. Нужно помнить, что таким детям требуется значительно больше времени и усилий, чтобы воспринять предлагаемый материал.

Несмотря на то, что речь ученика с синдромом Дауна, бывает, не слишком разборчива, его все равно необходимо мотивировать к общению. Как правило, он способен изъясняться так, чтобы его поняли, с помощью мимики, жестов, знаков.

Внимание у таких детей нестойкое, рассеянное. На занятиях они легко отвлекаются под действием посторонних факторов.

В тоже время у них экстраординарные способности к подражанию. А это значит, что их можно сознательно развивать, придавая им практическую направленность, преобразуя в способность учиться на примере сверстников и взрослых. Во многих случаях одноклассник может лучше, чем учитель, объяснить материал ребенку с синдромом Дауна.

Нередко бывает так, что у ученика с синдромом Дауна нет мотивации, т.к. он испытал уже слишком много неудач в попытках освоить учебный материал. Он даже не хочет пытаться. Например, старшие дети с синдромом Дауна, особенно если они обучаются вместе с обычными детьми, заранее настроены на неудачу, на то, что у них все будет получаться медленнее. Очень важно создать «ситуацию успеха» в самом начале занятия, настроить ребенка на оптимистичный лад. Позитивный подход учителя к особенному ребенку делает эффективным его обучение.

Следует отметить, что не все дети с синдромом Дауна могут обладать вышеназванными характеристиками. Опыт специалистов и родителей, воспитывающих таких детей, убеждает в том, что уровень возможностей этих детей должен оцениваться только индивидуально.

Особенности эмоционально-волевой сферы

Детей с синдромом Дауна не зря называют «солнечные дети». Они ласковы, дружелюбны и уравновешены. Их поведение характеризуется добродушием и готовностью к сотрудничеству. Такие дети очень доверчивы. Их чувствительность и склонность к сопереживанию, умение общаться с окружающими и чувство юмора приносят близким радость и удовлетворение. Они прекрасно улавливают настроение и эмоции окружающих, тонко чувствуют фальшь.

На детей с синдромом Дауна плохо действуют обычные методы воспитания. Но с любыми ситуациями можно справиться. Главное знать, какой подход применять. Не стоит повышать голос на такого ребенка. Этим вы не добьетесь от него большей отдачи, скорее такой метод воздействия вызовет обратный эффект. Ребенок может закрыться и перестать реагировать на вас вообще. Такие дети живо и остро реагируют на интонацию и с её помощью можно корректировать их поведение. А озорство нужно куда-то выплескивать и энергию непременно расходовать. И для этого необходимо чаще вовлекать его в активные игры и занятия.

Эмоции детей с синдромом Дауна имеют свои особенности. Одна из черт характера – спонтанное упрямство. Нередко оно возникает в ситуации, не имеющей к этому никаких предпосылок. Всегда нужно быть готовым к тому, что ребенок может отказаться выполнять подготовленное вами задание. Мир ребенка с синдромом Дауна, бывает не понятен остальным людям. И если такой ребенок не хочет что-либо делать, заставить его практически невозможно. Давление в данном случае может только спровоцировать истерику.

Из-за более ограниченного, чем у "обычных" детей, круга общения, дети с синдромом Дауна слишком привязаны к родителям. Дружеские отношения со сверстниками представляют для таких детей особую ценность. Как правило, они выбирают одного, двух детей и, подражая им, учатся как вести себя в бытовых ситуациях, играть, кататься на роликах, велосипеде, в том числе и учебным навыкам.

Их внутренний мир очень тонкий, глубокий и разнообразный. У детей с синдромом Дауна сильно развито творческое начало. Им присущи артистизм, музыкальность. Они любят танцевать, петь, писать стихи, выступать на сцене. Многие успешны в таких видах спорта, как плавание, спортивная гимнастика, бег.

РАЗДЕЛ 3

Рекомендации педагогам, работающим с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

Препятствия, с которыми сталкиваются родители и ребенок с ОВЗ и инвалидностью при обучении в массовой школе:

1) Социальные проблемы

Родители «особых» детей выбирают обучение в массовой школе не только для получения образования. Они хотят дать своему ребенку возможность найти себя среди окружающего общества, научиться общению со своими ровесниками, подготовиться к жизни во взрослом мире. И зачастую сталкиваются с такими проблемами:

Негативное отношение родителей к тому, что в классе с их здоровым ребенком обучается ребенок-инвалид

Многие родители против такого общения. Наверное, они хотят, чтобы мир в представлении их ребенка всегда был «идеальным», хотят уберечь от нежных, по их мнению, эмоций. Возможно, считают, что такой одноклассник помешает качественному развитию и обучению их ребенка, оттянув на себя время и внимание учителя. Мы думаем, что такая позиция не просто ошибочна, она вредна в первую очередь для их же ребенка. Так как инклюзия самый верный способ выйти из школы не только с багажом знаний, но и по-настоящему человечным. А в наше время такие уроки доброты, милосердия и небезразличия особенно важны. Дети, имеющие опыт обучения в инклюзивном классе выходят во взрослый мир совершенно иного склада личностями. Для них физический недостаток или «непохожесть» другого перестаёт быть поводом для насмешки и неприязни. Подобный пример перед глазами каждый день учит не только терпимости, взаимопомощи и взаимовыручке, но и в целом — более осознанному отношению к жизни, умению ценить то, что имеешь. Это становится особенно важным сегодня, когда перед одноклассниками принято хвастаться не новыми знаниями и добрыми поступками, а новыми айфонами.

Что же касается опасений о снижении качества образования, стоит отметить, что инклюзия — настоящая, а не формальная — означает такой подход, при котором КАЖДЫЙ ученик получает знания и умения в соответствии со своими *потребностями* и *возможностями*. А для того, чтобы это было именно так, необходимо понимание, содействие и позитивное отношение самих родителей, которые, так же как и их дети являются неотъемлемой частью школьного сообщества.

Отношение детей к «особому» однокласснику

Каким бы ни было особое состояние ребенка с ОВЗ и инвалидностью, в большинстве случаев он чувствует себя «отличным» от своих здоровых одноклассников. Даже ребенок с сохранным интеллектом, без труда осваивающий школьную программу. На первый план у него выходит проблема общения с одноклассниками. Не редки случаи, когда такой ребенок в школьном коллективе оказывается в условиях изоляции, неприятия, насмешек и унижений.

2) Проблемы в организации образования

Родители «особого» учащегося надеются, что современная школа поможет их ребенку достичь того уровня, который в дальнейшем даст ему возможность адаптироваться в обществе, продолжить образование, найти призвание в жизни. Однако очень часто при организации обучения такого ребенка на первое место выходят следующие проблемы:

Неготовность педагогов обучать ребенка с особыми образовательными потребностями наравне с обычными детьми

Не многие педагоги готовы одновременно обучать две категории детей. Ведь это не только дополнительная подготовка к уроку, написание индивидуальной программы обучения и разработка наглядных пособий. Необходимо понимать, как взаимодействовать с такими детьми в классе, знать в каких условиях его можно обучать и какую программу он может освоить, уметь правильно и результативно донести до него учебный материал. И для всего этого требуется дополнительное время, силы и средства. Именно по этим причинам многие директора стараются оградить свою школу от такого ученика, уговаривая родителей перевести его на домашнее или специализированное обучение.

Проблема нехватки квалифицированных кадров

Очень часто администрация школы не в состоянии полноценно организовать комфортное нахождение инвалида в школе. Не хватает учителей знающих основы специальной педагогики и владеющих навыками работы с такими детьми. А для создания благоприятного микроклимата между детьми, для быстрого разрешения конфликтных ситуаций, нужен психолог, дефектолог, социальный педагог, сурдопедагог. К сожалению, во многих школах в штате не предусмотрены такие вакансии.

3) Проблемы организации в школе «безбарьерной среды»

Приходя в школу, ребенок-инвалид сталкивается с большим количеством проблем: от обустройства туалета и пандуса до высоко расположенных ручек на дверях. Конструктивные особенности здания, не позволяющие установить пандус или подъемник, узкие дверные проемы, расположенная на втором этаже столовая и т.д., и т.п. А ведь для всего этого еще и средства нужны. Отсюда и появляется еще одна проблема - трудности организации в школе «безбарьерной» среды.

3.1. Рекомендации по взаимодействию школы и родителей

Взаимодействие школы и родителей учеников с особенностями в развитии

1. Необходимым условием успешного включения «особого» ребенка в образовательный процесс, является установление партнерских взаимоотношений между школой и родителями этих детей. Не *вынужденное* партнерство, ради необходимости формально соответствовать условиям и требованиям образовательной системы, а партнерство, как согласование интересов, реализация инициатив и интеграция ресурсов обеих из сторон. Понимание общей цели, совпадение установок на совместную деятельность, признание интересов и понимание мотивов каждой из сторон, принятие

трудностей и проблем друг друга, взаимное доверие и открытость - все это включает в себя важнейшая составляющая такого сотрудничества - *взаимопонимание*.

Взаимоотношения партнеров необходимо строить на уважении позиций друг друга, готовности к совместной деятельности, удовлетворенности её результатами, стремлении к диалогу и общению (как официальному, так и неофициальному).

Такое *взаимодействие* должно носить характер добровольно осуществляемого и долговременного. А также отличаться оперативной координацией совместных действий и высокой степенью срабатываемости участников.

2. Первый этап построения партнерских отношений между школой и родителями – это *определение общих целей, общих ценностей и ресурсов сторон*.

Для этого учителю необходимо знать: запросы и ожидания родителей, их взгляды на способы достижения цели, родительские возможности. К слову о возможностях. Многие педагоги забывают, что в число родительских ресурсов могут входить не только материальные или технические ресурсы, но и временные, кадровые, социальные (связи, знакомства), а также *мотивационные*, т.е. готовность родителей включиться в жизнь образовательного учреждения и их потенциальная активность.

Родители, в свою очередь, должны понимать, что школа может предложить со своей стороны: методики и формы обучения «особых» детей, доступность среды, опыт работы с такими учениками, кадровые возможности коллектива, заинтересованность в раскрытии актуальных и потенциальных возможностей «особого» ученика, готовность провести ребенка по образовательному маршруту с учетом его особенностей.

Исходя из этого, школе необходимо провести как минимум два мероприятия: *мониторинг родительских запросов, ожиданий и ресурсов* и собственный «*ценностный аудит*». А итогом должно стать обоюдное желание всестороннего и глубокого сотрудничества.

3. *Сотрудничество* школы и родителей «особых» детей должно включать в себя: разделение ответственности за те или иные стороны совместной деятельности, участие членов семьи в школьной жизни ребенка (как в учебном процессе, так и во внеурочных мероприятиях), наличие постоянного канала коммуникации педагогов с родителями.

Все, что заботит родителя, должно заботить и учителя, и наоборот. Ведь, в сущности, педагог – это представитель родителей на тот период, пока ребенок в школе. А в школе дети проводят очень много времени. Поэтому очень важно иметь постоянную связь между педагогом и семьей. Родители должны быть своевременно и в полной мере осведомлены обо всех трудностях, возникающих у «особого» ученика, и его успехах, об изменениях в учебном процессе и обо всех событиях и мероприятиях, которые являются значимыми для развития данного ребенка.

Кроме уже традиционного родительского собрания (где в основном решаются организационные вопросы), необходимо применять другие формы взаимодействия. Эффективной формой является совместная поэтапная работа специалистов и родителей в рамках школьного консилиума, где будут обсуждаться стратегические и тактические вопросы обучения и воспитания. Обязательны регулярные индивидуальные встречи, консультации педагогов и специалистов, посещение родителями уроков. Весьма позитивны неформальные виды общения, например, незаслуженно забытая практика визита учителя в семью учащегося. Не стоит забывать и о современных технологиях: телефонных звонках, беседах по скайпу или электронной переписке. Так же удачным опытом было бы внедрить отчет об образовательных достижениях и личностном развитии ребенка, который бы родители получали в конце каждой четверти/полугодия.

Кроме того для плодотворного сотрудничества требуется наличие *обратной связи*. Необходимо регулярное изучение мнения родителей о качестве процесса и результатов

данного сотрудничества, их пожеланий и предложений, а также получение информации обо всех возникающих вопросах и проблемах в процессе совместной деятельности.

Полноправное участие родителей в образовательном и воспитательном процессе есть необходимое условие для успешной инклюзии их ребенка. Только совместно с родителями должны приниматься решения, как в планировании, так и оценке школьной программы.

Взаимодействие школы и родителей учеников без особенностей в развитии

Все вышесказанное конечно в полной мере относится и к взаимодействию педагогов и родителей учеников с нормой развития. В контексте же темы включения и адаптации детей с особыми образовательными потребностями в систему школьных взаимоотношений на первый план выходит проблема отношения этих родителей к появлению в классе «особого» ребенка. К сожалению, очень часто реакция родительского сообщества носит негативный характер. Среди родителей обычных учеников бытуют следующие взгляды на инклюзию: качество обучения обязательно снизится (особенно, если в классе ребенок с ментальными нарушениями); все внимание педагога будет направлено на ребенка-инвалида; пусть такие дети учатся в своих специальных школах, ведь в обычной среде им наверняка будет сложно; зачем вообще их учить, они все равно не станут полноценными людьми; ребенок испытывает отрицательные эмоции, когда видит таких детей; мы не хотим, чтобы наш ребенок общался с ненормальным. Зачастую родители транслируют эти установки своим детям.

В таком случае школа должна предпринять определенные шаги, для изменения ситуации:

1) Прежде всего, нужна твердая и ясная позиция тех людей, которые наделены властью в школе. Администрации необходимо объявить - в нашем образовательном учреждении инклюзия, и это соответствует закону Российской Федерации. Принципиально важно, что дело не только в толерантности и гуманности, а в том, что это закон, по которому все дети имеют право на обучение в массовой школе. Данная позиция должна быть доведена и до педагогов, и до родителей.

2) Далее можно начинать выстраивать диалог с родителями, у которых есть много опасений, незнаний и тревог. Главная задача снять негативные ожидания и развенчать устоявшиеся стереотипы и предубеждения. Для этого, прежде всего, необходимо организовать просветительскую работу, которая позволит родителям понять: что такое инклюзия и каковы ее принципы; преимущества инклюзии, а также возможные трудности и проблемы; как обучение в инклюзивном классе повлияет на их ребенка; особенности ребенка с ОВЗ; чего ожидать от общения с «особым» одноклассником и т.д. Кроме того следует уделять внимание развитию межличностных отношений, через организацию совместных неформальных мероприятий, праздников, акций. Основная роль здесь отводится педагогу, который в свою очередь может привлекать специалистов (психологов, социальных педагогов) и родителей школьников с ОВЗ. Важно создать пространство, где будут вырабатываться и утверждаться нормы отношений между людьми, основанные на принятии различий между собой.

3.2. Рекомендации по взаимодействию в классе, в составе которого обучаются дети с ОВЗ и инвалидностью

Предполагается, что в инклюзивном классе кроме собственно самого обучения учитель в большей степени ориентирован на организацию образовательного процесса, работу по включению разных учеников в жизнь класса и помощь детям в выстраивании отношений друг с другом. Мы хотим предложить некоторые идеи и рекомендации, которые могут помочь педагогам, ведущим работу в этом направлении.

1. Узнайте как можно больше о своем ученике. Родители «особого» ребенка с радостью помогут вам в этом. Конечно, при поступлении в школу предоставляются различные характеристики и заключения специалистов. Это, безусловно, является одним из источников информации, однако, далеко не наиболее полезным. Родители могут рассказать об особенностях их ребенка, его сильных сторонах и специфических интересах, поделиться подходами к его обучению, которые срабатывали дома и могут быть применены в школе, какие факторы могут спровоцировать нежелательное поведение, рассказать о специфике взаимодействия с ним. Сведения, полученные от семьи, как правило, дают учителю больше конкретики и пользы, чем документы системы образования. И конечно обязательно попросить такую информацию у самого ребенка. Возможно, кто-то не пойдет на контакт, кому-то понадобится помощь семьи, но остальные вполне охотно расскажут о себе тем или иным способом. Это может быть личная беседа или заполнение различных анкет. А еще можно попросить ребенка составить список советов, которые помогут ему в обучении, а его одноклассникам в общении с ним. Так поступил 13-летний школьник из США. Генри Фрост - невербальный мальчик с аутизмом, который может печатать самостоятельно – составил список рекомендаций для педагогов и специалистов (см. Приложение 1).

Важно чтобы на протяжении всего образовательного маршрута существовала преемственность педагогов. Лучших результатов удастся достичь, если при переходе с одной ступени обучения на другую, учитель, принимающий ребенка, получит не только подробную педагогическую характеристику, но и пообщается со специалистами, которые вели его ранее. Например, при переходе из начальной школы в среднее звено, педагогам, которые в пятом классе будут «открывать» для себя необычного ученика, стоит побывать на уроках в четвертом классе, чтобы познакомиться с его возможностями и особенностями, а не начинать все с нуля.

2. Убедитесь, что доступность среды соответствует потребностям «особого» ученика. Проводить «экспертизу» соответствия лучше совместно с родителями. Так как все родители знают, какие условия необходимы их ребенку, они подскажут администрации и педагогам где возникнут сложности. А также могут помочь в организации безбарьерной среды.

3. Познакомьте ребенка со школой. В первое время «особому» ученику требуется помощь в организации его жизни в школе. Научите его ориентироваться в помещении - проведите по всему школьному маршруту: покажите, где расположены классные комнаты и места общего пользования, как добраться до выхода, по какой лестнице пройти в спортивный зал, а по какой в библиотеку. Объясните где и как он будет раздеваться и проводить перемены. Расскажите правила поведения в столовой и покажите, где она находится. Организуйте ознакомительную экскурсию по прилегающей территории.

Кроме этого, необходимо помочь ребенку сформировать алгоритм деятельности в различных ситуациях. Например, что делать, если: захотел в туалет, нужно идти в столовую,

следующий урок – физкультура, класс идет на прогулку, необходимо подготовиться к следующему уроку, звенит звонок и т.д.

Поначалу детям с особенностями в развитии сложно усвоить режим жизни в школе, расписание, длительность урока и перемены. Для облегчения адаптации можно предложить ребенку план дня в картинках. Особенно это касается детей с ментальными нарушениями.

Помните ребенку обязательно нужно объяснить *конкретные* ожидания от него в классе

4. Учитель – пример для учеников. Как правило, дети вырабатывают свое отношение к тому или иному однокласснику в зависимости от отношения, демонстрируемого взрослым (особенно в начальной школе). Наблюдая, как учитель ведет себя в ситуациях, возникающих в классе, школьники запоминают модели поведения и формируют мировоззрение. Поэтому именно учитель должен задать тон общению между учениками и показать пример отношения к «особому» однокласснику.

«Внимательность, деликатность, отзывчивость, снисходительность, вежливость сами по себе не возникнут, если учитель каждым своим действием и поступком не будет давать образец гуманности, если хоть на минуту забудет, что в него, как в зеркало, глядятся его ученики».(Виктор Федорович Шаталов «Точка опоры»)

5. Давайте познакомимся. Педагогу надо подготовить класс к тому, что в их коллективе будет «особый» ученик. Всем учащимся необходимо объяснить, почему одноклассник отличается от них – плохо говорит, необычно выглядит, странно себя ведет. Как «отличия» влияют на его повседневную жизнь. Рассказать, в чем он испытывает трудности, и объяснить, чем ему можно помочь. Следует ответить на все вопросы, которые возникнут у учеников. Конечно, делать это нужно с согласия родителей и с их помощью. Если же у родителей возникают сомнения в необходимости такой беседы, постарайтесь им объяснить, что отсутствие информации вызывает нездоровый интерес в классе и неприятие «другого».

За рубежом есть замечательный опыт знакомства в инклюзивном классе – *презентация персонального буклета учащегося*. «Особый» ученик совместно с родителями создает свой персональный буклет, который содержит информацию об особенностях его заболевания (в доступной для детей форме), описание ребенка (его сильные стороны и то с чем ему сложно справиться, его умения и интересы и т.д.), советы его сверстникам, как лучше с ним взаимодействовать и как ему можно помочь (см. Приложение 2). Учитель представляет этот буклет классу, знакомит с информацией, приведенной в нем, отвечает на вопросы детей. На следующем этапе каждый ученик создает такой буклет и знакомит с ним своих одноклассников. После чего с детьми проводится обсуждение проделанной работы, разговор о том, что нового они узнали друг о друге, в чем они похожи, а чем отличаются, что значит быть уникальным и как относиться к непохожести другого.

Кстати об уникальности. Сместите при знакомстве фокус восприятия с «особенностей» ребенка на его особые умения, знания, интересы. С самого начала поставьте ребенка в «ситуацию успеха». В данном контексте очень показательна замечательная история девочки с синдромом Дауна, которая увлекалась японскими мультфильмами и комиксами. На встрече, посвященной знакомству, она приветствовала своих одноклассников на языке «страны восходящего солнца» с традиционным поклоном. Сколько же было удивления, восторгов и вопросов. Стоит ли говорить, что после такого дебюта, отношения «особой» ученицы со сверстниками развивались в позитивном ключе. Так всего несколько фраз на японском могут определить дальнейший вектор общения.

Ещё один маленький совет. Для того чтобы облегчить ученику с особенностями процесс запоминания имен окружающих взрослых и детей, можно помочь ему сделать альбомчик с фотографиями и подписанными именами.

6. Счастье – это когда тебя понимают. Зачастую неприятие ребенка с ОВЗ школьным окружением происходит из-за особенностей его поведения. Закричал, толкнул, сбросил чужие вещи с парты – и вот он уже «надоел», «всех достал», «ему здесь не место». А ведь, скорее всего, ребенок не хотел никого обидеть, разозлить или сделать больно. Он хочет общаться и именно так привлекает к себе внимание. А как это сделать по-другому он просто не знает. В этом случае с одной стороны надо объяснить классу истинную причину его поведения, с другой – научить самого ребенка удовлетворять свои потребности иным способом, приемлемым для окружающих. Нужно увидеть за специфическими проявлениями ребенка не то, что мы приписываем им с высоты своего опыта и в меру своей «испорченности», а то, что имел ввиду сам ученик, и в большинстве случаев это снимет значительную часть напряженности. Например, мальчик с аутизмом систематически хозяйничал на учительском столе и прятал личные вещи педагога всякий раз, когда ей случалось отлучиться. Она была готова обвинить ученика во всем – от склонности к неумным шуткам, до мелкого воровства. Каково же было её изумление, когда выяснилось, что ребенок пытался создать на столе учителя идеальный порядок в знак своей признательности за то, что она добра к нему, в отличие от некоторых других взрослых.

Помните, что нежелательное или «странное» поведение ребенка происходит вовсе не от агрессивности, тупости или злокозненности. Это особенность его нарушения, и он сам ничего не может с этим поделать!

И еще - будет полезнее выносить подобные вопросы на открытое обсуждение и рассматривать их коллективно.

7. Общению надо учить. Основным показателем успешности включения в образовательную систему являются отношения, которые складываются между классом и ребенком. Процесс обучения и развития вряд ли будет эффективным, если ученик чувствует себя в школе одиноким и неуместным. Задача педагога – помогать детям выстраивать взаимоотношения в коллективе и координировать их взаимодействие.

Общение – это умение, и ему нужно учиться так же, как пользоваться ложкой и вилкой, писать слова на бумаге или выговаривать букву эр. Одним из способов обучения может стать использование социальных историй. Этот метод был разработан 1991 году Кэрл Грей для работы с аутичными детьми, который в полной мере подходит и для большинства детей с нарушениями развития. *Социальная история* – это маленький рассказ, описывающий конкретную социальную проблему. Существует масса историй для детей, напрямую или косвенно обучающих навыкам общения. Например, «как пригласить друга поиграть», «как присоединиться к разговору», «как приветствовать одноклассников, входя утром в класс» и т.д. Можно построить целое занятие на основе такой истории, с чтением и общим обсуждением. А еще лучше, дайте задание классу написать собственные истории, где персонажи проявляют определенные черты характера. Со временем социальные истории могут трансформироваться в небольшие рассказы, в которых разговор пойдет о более сложных чувствах и взаимоотношениях (отношение к слабым, стоит ли делиться, сопереживание и обида, и т.д.).

Еще один способ – *моделирование ситуаций* с распределением ролей. Этот метод позволяет детям приобрести навык поиска наиболее подходящего выхода из той или иной ситуации, учит прогнозировать последствия своих и чужих поступков и применять на практике известные им правила общения. А выполнение различных ролей в свою очередь приводит к пониманию поведения других людей. Условно их можно разделить на ситуации выбора, ситуации общения и взаимодействия, и проблемные ситуации. Учитель может предложить задание в виде сформулированного условия, например, «посещение заболевшего одноклассника», «вы опоздали на встречу к друзьям», «в классе появился новый ученик» и т.д. И дети должны эту ситуацию проиграть. Либо педагог описывает

событие, с определенными обстоятельствами и характеристиками героев, предлагая детям развить историю и завершить своим вариантом. Этот способ хорошо применять для решения проблемных ситуаций возникающих в коллективе. Если учитель хочет снять напряжение в отношениях класса с одним из учащихся, он может спроектировать ситуации, в которых этот ученик смог бы проявить себя как человек интересный, добрый, отзывчивый и т.п. Или так называемая «живая ситуация», когда история берется из жизни школьников. Саму конфликтную ситуацию необходимо описать в той последовательности, в которой она происходила в жизни. А затем предложить детям разыграть ее и найти собственные альтернативные варианты.

Друзья по переписке – замечательная и незаслуженно забытая в наш век IT технологий практика переписки учеников с детьми из другой школы. Данный метод учит ребят демонстрировать навыки общения через письменную речь. Важно то, что он позволяет «особым» и невербальным детям быть на одном уровне с остальными. При написании письма не нужно стараться «угнаться» за классом, есть время собраться с мыслями, исправить написанное или дополнить. На первых порах можно давать ученикам шаблоны, по которым они бы вели беседу со своими друзьями по переписке, помогать с выбором темы для разговора. Ну и конечно перед запуском такой программы в классе необходимо объяснить, что такое письмо, каким может быть его содержание, какие темы не следует обсуждать и каковы правила информационной безопасности.

8. Шефы и друзья. Система шефства отличный способ научиться выстраивать отношения друг с другом. Эта программа может быть реализована как в парах, так и в небольших группах. В парном взаимодействии ученик выбранный (вызвавшийся) быть наставником может поддерживать своего «особого» одноклассника, как в учебной, так и во внеурочной деятельности. Это может быть совместная работа над школьным проектом, разъяснение условий задания или правил игры, поддержка во время мероприятий, сопровождение в столовую или на прогулку, помощь в переходе из класса в класс, и т.п. Данный вид взаимодействия должен быть хорошо спланирован заранее, с учетом сильных сторон и интересов учеников, а также их лояльности по отношению к подшефному. Работа в больших и малых группах дает детям возможность развивать навыки общения в команде, учит ставить цели и отвечать за результат. Ученикам в группе можно назначить роли: «Докладывающий», «Секретарь», «Следящий за временем» и т.п. В группах могут проводиться обсуждения, планирование, игры.

Важно, чтобы участие детей в судьбе их одноклассника было добровольным. На начальном этапе учитель может назначать наставников, но в дальнейшем он должен только помогать координировать и оценивать деятельность участников программы. И не бойтесь давать учащимся больше самостоятельности и возможности самим принимать решения. Мы очень часто недооцениваем детей. Например, шестиклассники узнав, что их одноклассницу переводят на домашнее обучение из-за того, что ее тьютор уволилась, решили, что будет страшно несправедливо, если она не сможет ходить в школу. Они разбились на пары, самостоятельно составили график и приступили к дежурству.

В зарубежной инклюзивной практике для развития социальных коммуникативных навыков часто используют *стратегию «Круг друзей»*. Круг друзей – это группа из учеников волонтеров (обычно 6 – 8 человек) и самого ребенка. Целью является создание сети поддержки для «особого» одноклассника, а также поощрение и признание любых достижений и прогресса. Члены клуба совместно с ребенком определяют трудности, ищут идеи для их преодоления и помогают воплотить эти идеи в жизнь (см. Приложение 3).

Программа взаимной поддержки обоюдно полезный процесс, ведь дети с ограничениями здоровья приобретают опыт общения и получают возможность реализовать себя в коллективе, а их одноклассники учатся терпимости, ответственности и

сопереживанию. К тому же часто работа над преодолением чужих трудностей помогает понять собственные проблемы.

9. Я и ты такие разные. Одной из проблем влияющей на микроклимат в классе является разница в скорости и объеме усвоения учебной программы. И здесь во взаимоотношениях могут возникнуть две крайности. Либо ребенок с проблемами в развитии оказывается аутсайдером и ему демонстрируется подчеркнутое чувство превосходства со стороны сверстников, либо дети начинают равняться на одноклассника. И тогда ценность образования отходит на второй план и ученики становятся перед выбором: а нужно ли стараться? Как понимать, когда кто-то не успевает, но получает оценки и остается в классе? Означает ли это, что можно не учиться? И почему такие разные требования?

Выходом из такой ситуации может стать построение отношений, основанных, во-первых на правде: нужно рассказать детям, в чем их отличия и почему у кого-то есть право на другие условия. А во-вторых на идее, что каждый ученик имеет свой собственный путь, по которому он движется в том темпе, в котором может. Поэтому в отдельные моменты кто-то обязательно отстает, а кто-то опережает других. Надо объяснить детям, что ценность человека не зависит от его способностей, что главное не сравнивать себя друг с другом, не побеждать в конкуренции с соседом по парте, а одерживать победу над собой, преодолевать свои собственные учебные трудности, раскрывать свой потенциал, а не утверждаться за счет унижения других. Кроме того учителю необходимо постоянно показывать, что он ценит каждого ребенка, хвалить и поощрять индивидуальные усилия каждого и достижения класса в целом. Например, распределение обязанностей по классу хороший способ отвести каждому ученику в классе свою важную роль, дать возможность продемонстрировать свою ответственность и приобрести уверенность в себе.

10. Учимся с удовольствием. Педагогу инклюзивного класса при организации учебного процесса необходимо учитывать тонкости включения в работу ребенка, у которого имеются особенности познавательной деятельности, поведения и коммуникации. Далее представлены некоторые соображения, которые рекомендуется принять во внимание при обучении детей с особыми образовательными потребностями:

- важно создавать максимально спокойную обстановку на уроке или занятии, поддерживать атмосферу доброжелательности;
- необходимо постоянно поддерживать уверенность в своих силах, обеспечить ученику субъективное переживание успеха при определённых усилиях;
- обязательно обозначьте правила, которым учащиеся должны следовать;
- продублируйте их в печатном виде и разместите на видном месте;
- правила должны быть просты и понятны и не противоречить друг другу;
- правила нельзя вводить длинным списком, одновременно можно принять одно-два. Следующие нужно вводить только после того, как усвоены уже принятые;
- правила могут быть в виде символических знаков или действий (например, можно ввести «Знак тишины» или три стука по столу, что будет означать внимание);
- обязательно поощряйте тех, кто выполняет правила (например, похвалите забывчивого ученика за то, что он принес в класс карандаши);
- сведите к минимуму наказания за невыполнение правил, ориентируйтесь более на позитивное, чем негативное;
- заранее разработайте комплекс мер вмешательства в случае недопустимого поведения, которое является непреднамеренным;
- придумайте какое-нибудь специальное кодовое слово, которое даст понять ребенку, что его поведение является недопустимым в данный момент;
- не обращайте внимания на незначительные поведенческие нарушения;

- предоставляйте учащимся, испытывающим трудности с длительным сидением или нахождением в классной комнате, право покинуть класс и уединиться в так называемом «безопасном месте», когда этого требуют обстоятельства;

- не нужно требовать немедленного включения в работу. На каждом уроке обязательно вводить организационный момент, т.к. данная категория школьников с трудом переключается с предыдущей деятельности;

- дети с особенностями должны сидеть в классе как можно ближе к учителю. Это необходимое условие для успешного усваивания учебного материала;

- обеспечьте максимально возможное отсутствие в классе отвлекающих факторов;

- у детей с особенностями развития часто снижен темп работы, поэтому важно предоставить каждому ребенку возможность работать в присущем ему темпе;

- объем работы должен увеличиваться постепенно и согласовываться с индивидуальным темпом ученика;

- используйте взаимное (парное) обучение -это ситуация, когда один ученик учит другого под наблюдением учителя. Данная стратегия является одной из ведущих технологий в инклюзивном образовании и детально описана в книге Дэвида Митчелла (*см. Приложение 12*);

- включайте детей с особенностями в групповую работу. На первых порах при организации работы в группах можно использовать метод распределения функций, когда каждый ребенок вносит свой вклад в общий результат, выполняя свое задание;

- применяйте активные методы обучения, включая дискуссии, общение;

- разделяйте учебное задание или материал на части и разъясняйте их поэтапно;

- при объяснении материала используйте зрительные опоры. Картинки, символы, графики, написанные условия задач помогут особым ученикам понять задание;

- будет лучше, если вы обеспечите ученика печатной копией задания, написанного на доске;

- используйте маркер для выделения в тексте основных моментов;

- как правило, такие дети испытывают трудности с усвоением информации, поэтому рекомендуется повторение учащимся инструкции к выполнению задания;

- акцентируйте внимание на задании (например, «Когда ты прочитаешь эту главу, то сможешь назвать три причины возникновения государства»);

- при выполнении объемных и длительных по времени заданий, ориентируйте ребенка на его поэтапное выполнение, с ежедневной проверкой и частым оцениванием;

- ребенку будет легче справиться с заданием, если, он будет выполнять его, последовательно начиная с самой легкой части;

- предоставьте ученику альтернативу объемным письменным заданиям (например, написать несколько небольших сообщений, подготовить устное сообщение по обозначенной теме);

- не ставьте ребёнка в ситуацию неожиданного вопроса и быстрого ответа, обязательно дайте время для обдумывания;

- обязательно разрешайте переделать задание, с которым он не справился;

- используйте индивидуальную шкалу оценок в соответствии с успехами и затраченными усилиями;

- важно акцентировать внимание на хороших оценках;

- используйте промежуточную оценку, чтобы отразить прогресс;

- для оценки роста и развития ребенка, можно применять систему оценки – зачет/незачет;

- и главное – ВСЕГДА предполагайте наличие интеллекта!

3.3. Рекомендации педагогам, работающим с детьми с детским церебральным параличом

- До начала обучения педагогу необходимо провести подробную беседу с родителями и выяснить, какие двигательные навыки у ребенка развиты, и в процессе какой деятельности он их активизирует. Кроме того, надо узнать о его интересах, склонностях, на какие черты характера можно будет опереться в процессе учебной деятельности, а какие требуют особого внимания со стороны педагога.

- Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата особенно важно создать комфортное и безопасное школьное пространство (передвижение, взаимодействие с предметной средой, организация рабочего места и т.д.). Привлекайте к этому родителей, они как никто знают потребности своего ребенка.

- Посадите учащегося с церебральным параличом таким образом, чтобы ученик мог свободно стоять или выходить из-за парты. Пространство на столе должно быть достаточным для свободной манипуляции учебными принадлежностями, учебниками и т.д.

- Дети с ДЦП обладают сенсорной сверхчувствительностью, поэтому малейшее внезапное сенсорное возбуждение может вызвать резкое усиление спазма. Избегайте резких внешних воздействий (громкий голос, резкий звук и т.п.), подходите к ребенку со стороны лица, если это невозможно обозначьте свои действия вербально, не сажайте таких детей спиной к двери и лицом к окну (дверь и окно должны быть сбоку). Кроме того гиперкинезы и спастика могут усиливаться даже при затруднении в выполнении задания, так как таким детям присущи повышенная тревожность и ранимость.

- Обязательным является соблюдение индивидуального ортопедического режима для каждого ребенка.

- Особенно важно следить за позой ребенка. Она должна быть максимально комфортной и удобной, чтобы ему не приходилось тратить силы и концентрироваться на том, чтобы удержать себя, т.е. при необходимости должны использоваться разнообразные поддержки (боковые, для головы) с целью освободить руки для действий.

- Понаблюдав за учеником первое время, учитель должен понять, в какой позе ему легче выполнять письменные работы, как удобнее отвечать: сидя или стоя.

- При составлении плана работы педагогу следует учитывать, что у данной категории детей наблюдается неравномерность развития (когда какие-либо знания и умения ребенка могут быть развиты больше, чем должно быть в его возрасте, а другие недостаточно сформированы).

- Зачастую детям с церебральным параличом трудно сразу ответить на заданный вопрос, им нужно время для подготовки, поскольку это требует определенной настройки речевого аппарата (преодоление насильственных движений, подготовка дыхания, произвольное подключение голоса). Поэтому лучше сначала обратиться с вопросом ко всему классу, заслушать ответ здорового сверстника, заранее предупредив, что следующим будет отвечать учащийся с церебральным параличом.

- У детей с ДЦП часто наблюдается несформированность зрительно-моторной координации, т.е. несогласованная работа руки и глаза. Это особенно важно на начальном этапе обучения чтению, когда ребенок следит глазами за пальцем, которым определяет последовательность букв, слогов, слов. Учащиеся с церебральным параличом не удерживают рабочую строку в тетради или при чтении, они «соскальзывают» с одной строки на другую, вследствие чего не могут понять смысл прочитанного и проверить свое письмо. Следует это учитывать и использовать при обучении чтению, например, специальные закладки с прорезями, позволяющие фиксировать слово, словосочетание или предложение

и препятствующие сползанию взгляда со строки. При письме следует указывать (чернилами или карандашом) строку и место, с которых нужно начинать писать или рисовать, обозначать необходимое расстояние между строчками, работами или частями задания. Особое внимание учителя требуется при написании цифр столбиком, поскольку неправильное написание может привести к ошибочному результату. В этом случае можно раскрасить клетки карандашами разного цвета. Также целесообразно использовать индивидуальные карточки с прорезями для вставки цифр, стоящих на месте единиц, десятков, сотен.

- Кроме того необходимо учесть, что, во-первых акт письма у детей с церебральным параличом формируется крайне медленно, а во-вторых при уже сформированном акте письма большие объемы письменных работ в старших классах и увеличение скорости письма приводят к усилению дефектов моторики руки в большей или меньшей степени.

- Замедленный темп письма обуславливает необходимость предоставления большего количества времени для выполнения письменных работ, а в некоторых случаях ребенок часть ответа может дать в устной форме.

- Для учеников с тяжелыми нарушениями моторики рук (которые практически всегда связаны с тяжелым нарушением речи) следует использовать формы выполнения заданий, не требующие развернутого речевого ответа (тесты, упражнения с пропущенными словами/предложениями и т.п.).

- Так же при затруднениях с письмом можно использовать электронные средства с клавиатурой (компьютер, планшет).

- Дети с ДЦП, как правило, медленно включаются в деятельность. Им требуется повторение задания, акцентирование внимания на сложных местах, дополнительное побуждение к его выполнению со стороны учителя.

- Поскольку у таких детей темп деятельности значительно замедлен, нужно давать больше времени на выполнение заданий и категорически исключить задания на время.

- Помните, таким детям требуется особый речевой режим: четкая и разборчивая речь, без резкого повышения голоса, с необходимым числом повторений и подчеркнутым артикулированием.

- Для детей данной категории характерна низкая и неустойчивая работоспособность, повышенная истощаемость внимания. Им чаще, чем обычным детям требуется отдых во время занятий.

- Для более адекватной оценки знаний учащегося с церебральным параличом учителю необходимо учитывать особенности его развития и восприятия. Например, при оценке результатов письменных работ не следует снижать оценку за следующее:

- неправильное написание строк (зубчатость, выгнутость, вогнутость, косое расположение букв, несоблюдение и пропуск строки, несоблюдение полей);
- выпадение элементов букв или их незаконченность, лишние дополнения букв, неодинаковый их наклон и т.д.;
- нарушения размеров букв и соотношения их по высоте и ширине;
- смешение сходных по начертанию букв;
- прерывистость письма или повторение отдельных его элементов за счет насильственных движений.

- Очень часто педагогу сложно определить, какие ошибки являются специфическими для данной группы учащихся, а какие связаны с неусвоением орфографических правил. В таких случаях учителю рекомендуется совместно с логопедом разбирать характер ошибок и намечать пути их преодоления.

- И ещё - если ребенок не может ответить или его ответная реакция на ваши слова не проявляется - это не значит, что он вас не понимает.

3.4. Рекомендации педагогам, работающим с детьми с нарушением зрения

- Нередки случаи когда ребенок с нарушением зрения не надевает очки в окружении сверстников, испытывая чувство стеснения или желая доказать одноклассникам, что он «такой же как они». Поэтому педагогу желательно ознакомиться с назначением врача-офтальмолога и контролировать ношение очков.

- Незрячий или слабовидящий ребенок может испытывать затруднения при перемещении по школе и прилегающей территории. Следует оценить, насколько различные этапы маршрута доступны. Нужно пройти с учеником весь маршрут, разбирая наиболее сложные случаи, и оптимизировать пространство под возможности ребенка.

- В некоторых ситуациях может понадобиться помощь сопровождающего. В этих случаях нужно соблюдать определенные правила: не следует поддерживать ребенка, он должен сам держаться за руку ведущего чуть выше локтя (совсем маленькие дети могут держаться за запястье), при этом большой палец должен быть с внешней стороны, а другие пальцы обхватывать руку с внутренней стороны. И ребенок, и ведущий должны прижимать локоть к телу. Это автоматически приводит к тому, что ребенок отстает на полшага от ведущего. При прохождении узких участков нужно показывать это ведомому ребенку: прижать локоть более плотно к телу, одновременно отводя его немного назад с тем, чтобы ребенок мог понять, что он должен идти точно за спиной ведущего. Кроме того ведущий должен предупреждать ребенка о потенциальных препятствиях: ступенях, бордюрах и т. п.

- Некоторые дети стараются избегать внимания к их проблемам и принимают помощь, только если этого уже невозможно избежать. Конечно, нужно уважать пожелания ребенка и его стремление к самостоятельности, но если вы видите, что он действительно нуждается в дополнительной помощи, деликатно, но твердо настаивайте на своем. Объясните ему, что принимать помощь не стыдно, что может возникнуть ситуация, когда кому-то понадобится и его помощь;

- Выделите особое место (шкаф или полку) для хранения специальных дидактических материалов (громоздких книг с рельефно-точечным или укрупненным шрифтом), где ребенок всегда сможет их найти.

- Для безопасности ребенка двери и шкафы должны быть либо всегда открыты, либо всегда закрыты.

- Часто у детей с нарушением зрения возникают трудности в ориентировке на его рабочем месте, поскольку нет точности и скоординированности в работе глаз и рук (особенно при монокулярном характере зрения). Важно научить школьника рационально располагать учебные пособия (убрать все лишнее, объяснить, что не нужно класть пособия со стороны невидящего глаза и т.д.).

- Рабочее место ребенка должно располагаться в центре класса, на первой парте. Лучше, если оно будет оснащено дополнительным освещением.

- Дети с нарушением зрения могут не замечать того, что происходит на расстоянии от них (например, жестикующий собеседника), поэтому делайте акцент на вербальное общение.

- Слабовидящие и дети с амблиопией и косоглазием часто не реагируют на вопрос, заданный всему классу. Они отвечают только в том случае, если к ним обращаются лично.

- Не стойте против света, спиной к окну. В этом случае смотрящий на вас ребенок видит только засвеченный темный силуэт.

- Перед занятием давайте ученику распечатку того, что планируете писать на доске, или книгу, из которой вы зачитываете выдержки, заложенные на нужной странице.

- Четко проговаривайте то, что пишете на доске.
- Разрешайте ребенку подходить к классной доске и рассматривать представленный на ней материал.
- Для лучшего зрительного восприятия используйте крупный материал, хорошо видимый по цвету, контуру, силуэту и соответствующий естественным размерам (например, машина должна быть меньше дома и т.п.).
- Размещайте объекты на доске так, чтобы они не сливались в единую линию или пятно, а хорошо выделялись по отдельности.
- Используйте указку для прослеживания объекта в полном объеме (обводят его контур, часть).
- Ввиду того, что у детей с нарушением зрения преобладает последовательный способ зрительного восприятия, следует увеличивать время ознакомления с наглядным материалом.
- Такие дети отстают от нормально видящих школьников по скорости, точности и полноте восприятия окружающего мира, поэтому им требуется более длительное время для понимания материала, осмысления задачи и т.д.
- Давайте детям больше времени для выполнения заданий (особенно письменных).
- Некоторые нарушения зрения осложняют выработку навыка красивого письма, поэтому рекомендуется снизить требования к почерку ребенка.
- Поскольку из-за несогласованности движений руки и глаза при нарушениях зрения у ребенка возникают трудности при выполнении заданий, связанных с предметно-практической деятельностью, предлагается в графических заданиях оценивать не точность, а правильность выполнения.
- Соблюдайте режим зрительной работы (10-15 минут непрерывного чтения или письма - перерыв).
- Необходимо чередовать виды деятельности, использовать динамические паузы и упражнения для снятия зрительного утомления (зрительная гимнастика).

3.5. Рекомендации педагогам, работающим с детьми с нарушением слуха

- Следите, чтобы у ребенка всегда был рабочий слуховой аппарат.
- Посадите ребенка за первую парту сбоку от педагога (справа от него), по возможности спиной к окну. С этого места хорошо видны лица большинства одноклассников, учителя, доску, отвечающего у доски. Не нужно бояться, что такое размещение парт нарушает "порядок" и специально выделяет одного из учеников. Наоборот, учащиеся должны понимать, что это сделано для того, чтобы их одноклассник видел весь класс и мог активно участвовать в коллективной работе на уроках.
- Всегда располагайтесь лицом к источнику света. Прежде чем начать говорить, надо привлечь к своему лицу зрительное внимание ребенка с нарушенным слухом.
- Старайтесь не кивать головой, не жестикулировать и не прикрывать рот, когда говорите.
- При разговоре с ребенком всегда сами смотрите ему в лицо, и не только во время вашего высказывания, но и когда слушаете его.
- Повторяйте за ребенком его слова, как эхо, особенно, если он задает вопрос.

- Ответ на вопрос ребенка начинайте или с двух-трех слов, содержащихся в вопросе, или с повторения вопроса вслух.
- Стройте фразу так, чтобы она начиналась с наглядно воспринимаемых («видимых») слов.
- При объяснении материала или задания не поворачивайтесь спиной к ученику или классу.
- Делайте небольшие паузы после объяснения какого-либо вопроса, чтобы ребенок мог понять сказанное.
- Во время вашего монолога следите за тем, насколько ученик вас понимает, время от времени просите повторить ваши слова.
- Повторяйте основные положения предлагаемого материала.
- Обязательно проверяйте, как ребенок понял задание. Нередко ошибочные ответы или затруднения вызваны непониманием инструкции.
- Не задавайте вопросов: «Понял?», «Понятно?», не верьте односложным ответам «Да» и «Нет». Узнайте, что значит «Да», что скрывается за «Нет».
- Просите ребенка повторить инструкцию полностью или фрагментарно.
- Задавая вопрос, обязательно требуйте его повторения вслух.
- Будьте доброжелательны, никогда не показывайте своего недовольства или раздражения, вызванного непониманием вашей речи.
- Если ребенок вас не понял, помогите ему: повторите фразу в более медленном темпе, переставьте слова во фразе, замените то или иное слово без изменения смысла фразы, напишите ключевое или непонятое слово, напишите всю фразу.
- Требуйте, чтобы плохослышащий ребенок всегда смотрел на говорящего: и на педагога, и на отвечающего, независимо от того, у доски тот отвечает или с места. Важно следить за тем, чтобы ребенок быстро отыскивал говорящего в данный момент и быстро переводил взгляд с одного говорящего на другого. Это должно стать для него осознанной необходимостью. Для этого важно почаще контролировать ученика в разных формах, например: "Повтори, что я сказала", "Повтори, о чем рассказала Оля", "Что сказал Саша?", "Продолжи, пожалуйста" и т.п. Ребенку ничего не останется делать, как внимательно следить за всем, что происходит в классе.
- При опросе не спрашивайте слабослышащего ребенка первым.
- Никогда не предлагайте плохослышащему ученику выполнять письменную самостоятельную работу в то время, когда класс работает устно. Это чревато тем, что ребенок выпадает из определенного вида работы и может даже не знать, чем занимался в это время класс. К тому же он не совершенствует своих умений и навыков во фронтальной устной работе, а это значит, постепенно учителю придется все чаще создавать для ученика с нарушенным слухом особые условия.
- Всегда используйте наглядный материал (как общий, так и индивидуальный).
- Наглядные пособия должны быть продуманными и достаточно лаконичными по структуре, без обилия деталей, отвлекающих внимание учеников от основных свойств и признаков изучаемых объектов.
- Название темы и план урока обязательно должны быть представлены в письменном виде на индивидуальной карточке или на доске.
- Основные понятия, новые слова в тексте необходимо выделять цветом или подчеркивать, при этом следует учитывать, что большой объем выделенного текста воспринимать плохо слышащему ребенку будет трудно.

- Объяснение нового материала должно быть четко структурировано и представлено на индивидуальной карточке или на доске: в виде коротких тезисов, списка понятий, перечня действий и др.

- На уроках русского языка (особенно это касается начальной школы) плохо слышащего ученика не стоит перегружать формально-языковыми упражнениями (поиск орфограмм в словах, грамматический разбор по членам предложения и частям речи, заучивание правил, подчеркивание готовых словоформ или морфем в слове и т.д.). Вместо этого учитель должен стремиться к тому, чтобы в рамках изучаемой темы посредством индивидуальных заданий "заставить" такого ребенка как можно больше упражняться в составлении словосочетаний, предложений, коротких текстов. Это необходимо для закрепления у него навыков грамматически правильной речи.

- Особое внимание уделяйте коррекции звуко-буквенного состава слов, так как в отличие от слышащих детей, которые целое слово членят на слоги и звуки, слабослышащие идут от звуков и слогов к целому слову.

- Перед написанием диктанта обязательно ознакомьте ученика с темой текста (например, «о том, как дети заблудились в лесу») и тогда ему легче будет содержательно ориентироваться в речевом потоке на слухо-зрительной основе.

- Также заранее познакомьте с наиболее "трудными" по звуко-буквенному составу, значению и грамматическому оформлению словами и словосочетаниями (но не с теми, в которых есть проверяемая в диктанте орфограмма).

- Если же ребенку по состоянию слуха трудно воспринимать диктуемый текст наравне со всеми, для такого ученика стоит провести диктант отдельно, обеспечив комфортные условия восприятия и возможно адаптировав текст.

- При работе над изложением плохо слышащим детям, в особенности тем, у кого большая потеря слуха, надо дать текст для однократного прочтения "про себя". Затем прослушать текст со всеми.

- Заранее познакомьте ребенка с наиболее сложными грамматическими конструкциями текста.

- Предварительно проведите словарную работу: слова, которые по предположению учителя, ребенок может не знать, объясняются ему накануне. Особо следует остановиться на ключевых словах, образующих содержательное ядро текста.

- Если ребенок испытывает трудности при пересказе, рекомендуется пересказ текста по плану или с опорой на ключевые слова и вопросы (особенно актуально для детей тяжелой степени тугоухости).

- При работе на уроке с литературным произведением ребенка надо заранее познакомить с содержанием, заострив внимание на ключевых словах и характерных речевых оборотах, особенно в тех случаях, когда темы произведений далеко отстоят от современной жизни. Это позволит ученику более точно понять текст в процессе непосредственного чтения на уроке и освободит силы для участия в общеклассной работе над произведением.

- Часто для детей с нарушением слуха специфически трудным является понимание словесного условия математической задачи. Он может не понять житейского содержания текста и оттого неправильно решить задачу, поэтому педагогу иногда необходимо проверить, как ребенок понимает ситуацию, описанную в условии.

- Также проблемы могут возникнуть со словами или словосочетаниями, несущими в тексте условия математическую нагрузку (поровну, дали по..., раздали каждому, больше на... - меньше на ... и т.п.). Эти понятия достаточно сложны, поэтому нужно начать их отработку заранее с помощью наглядно-действенных упражнений.

- Обратите внимание на то, что дети с нарушением слуха быстро приспосабливаются решать задачи, даже не вчитываясь в текст условия: "осталось" - значит вычитание, "всего" - значит сложение. Чтобы ребенок не опирался на внешние ориентиры, а учился вникать в текст, чаще варьируйте словесные условия типовых задач и предлагайте "хитрые" формулировки (например, когда при наличии слова "осталось" требуется сложение).

3.6. Рекомендации педагогам, работающим с детьми с задержкой психического развития

- Из-за незрелости эмоционально-волевой сферы и сниженного уровня познавательной деятельности у детей с ЗПР недостаточно сформирована готовность к усвоению знаний, поэтому условием успешного обучения для таких детей является формирование учебной мотивации.

- На уроках должна быть создана атмосфера, вызывающая положительные эмоции.

- Взаимоотношения учителя с учеником должны строиться на сочетании требовательности и уважении к личности.

- Помните, для такого ребенка любое проявление искреннего интереса к его личности – бесценно, поскольку оказывается одним из немногих источников чувства собственной значимости, необходимого для формирования позитивного восприятия себя и других.

- На каждом этапе обучения создавайте ситуации успеха, это позволит ребенку почувствовать удовлетворенность от своей деятельности, радость свершений и даст установку на достижения.

- Верьте в возможности своего ученика! Он должен чувствовать это независимо от его успехов или неудач. Такое отношение взрослого способствует обретению ребенком уверенности в себе и появлению у него внутреннего оптимистичного настроя.

- Не фиксируйте ребенка на его неудачах, наоборот, выражайте твердую уверенность - скоро получится.

- Сравнивайте достижения ученика не с успехами других, а с его прежними результатами.

- Детям нужно видеть, как растут их успехи. Сделайте результаты в учебе наглядными (например, график с ежедневными достижениями). Обязательно должны быть определены конечный результат и время его достижения – неделя, месяц, четверть. Таким образом, решаются две задачи: ребенок знает, к чему идет, и видит, как улучшаются его успехи.

- Проводите работу по снижению тревожности детей, избегайте упреков и насмешек, не допускайте иронию по отношению к ученику.

- Необходимо помочь ребенку избавиться от страха перед риском ошибиться, что-то забыть или неверно сделать.

- Для детей с ЗПР младшего школьного возраста ведущей деятельностью длительное время остается игра, поэтому дети предпочитают избегать занятий, приближающихся к учебным.

- Сделайте игру естественной формой организации деятельности детей на уроке (особенно это касается начальных классов), используйте игротехнику, включайте в занятие интеллектуальные игры с правилами и др.

- Педагогу необходимо специально организовывать и направлять внимание учеников, так как таким детям свойственна низкая степень устойчивости внимания.

- Во время занятий важно ограничивать до минимума отвлекающие факторы.

- Поскольку детям с ЗПР свойственна быстрая утомляемость, следует в течение урока переключать учеников с одного вида деятельности на другой. Стимулируйте интерес к работе, применяя разнообразные виды занятий; избегайте скуки и монотонности, включая игровые моменты и используя красочный дидактический материал.

- Высокая степень истощаемости таких детей может принимать форму, как утомления, так и излишнего возбуждения, поэтому нежелательно принуждать ребенка продолжать деятельность после наступления усталости.

- Учебный материал нужно детализировать: преподносить небольшими порциями, постепенно усложняя.

- Особенностью детей с таким нарушением является то, что сложные инструкции им не доступны. Необходимо дробить задание на короткие отрезки и предъявлять ребенку поэтапно, формулируя задачу предельно четко и конкретно (например, вместо инструкции «Составь рассказ по картинке» целесообразно сказать: «Посмотри на эту картинку. Кто здесь нарисован? Что они делают? Что с ними происходит? Расскажи»).

- Выполнять задания также следует последовательно по частям, и педагог должен поэтапно контролировать ход работы, внося необходимые коррективы.

- При решении задач практикуйте приемы-предписания с указанием последовательности операций.

- Для детей с ЗПР очень важна наглядность. Обязательно используйте опорные и обобщающие схемы, «программированные карточки», графические модели, карточки-помощники, которые составляются в соответствии с характером затруднений при усвоении учебного материала и др.

- Такие дети нуждаются в большем количестве проб, чтобы освоить определенный способ деятельности, поэтому необходимо предоставить ребенку возможность действовать неоднократно в одних и тех же условиях.

- Ребенок с ЗПР хорошо учиться на примере других, включайте его в коллективную деятельность, организуйте взаимопомощь.

3.7. Рекомендации педагогам, работающим с детьми с расстройствами аутистического спектра

- Для аутичного ребенка необходимо постоянство в пространственно-временной организации его жизни. Для снижения тревожности ему нужно усвоить свое основное место занятий и знать, что он должен делать во всех других местах школы, где он бывает. Для этого можно применять пометки/пиктограммы на личных вещах, учебных материалах и объектах физической среды, так, чтобы ученик смог сориентироваться. Можно также составить план класса, школы с указанием расположения предметов и как можно чаще проходить эти маршруты, узнавая и называя объекты.

- Обязательно составьте точное расписание каждого школьного дня с его конкретным порядком перехода от одного занятия к другому, приходом в школу и уходом домой, порядком этих дней в школьной неделе и т.д. На первых порах может возникнуть необходимость ввести план даже каждого отдельного урока.

- Ребенок с аутизмом видит смысл какой-либо деятельности, только если знает: что нужно делать в первую очередь, какую последовательность действий совершать и как закончить. Для этого обычно применяют так называемые пооперационные карты, на которых в виде символов обозначена четкая последовательность действий (например, схема

которая отражает нужную последовательность действий ребенка при подготовке к уроку физкультуры).

- Чтобы сделать учебный процесс предсказуемым для ребенка с РАС, есть смысл придерживаться повседневных ритуалов и правил.

- Если какие-либо изменения (в расписании дня, расписании, изменении комнат для занятий и др.) неизбежны, то ученика нужно готовить к ним заранее, поскольку «неизвестность» и «спонтанность» событий может негативно повлиять на поведение и нарушить ход процесса обучения.

- При этом нужно стремиться медленно и осторожно расширять диапазон приемлемости для ребенка в отношении возможных и часто неизбежных жизненных ситуаций, связанных с непредвиденными изменениями.

- Основная задача педагога — это вовлечение ученика с аутизмом в индивидуальную и совместную деятельность (и учебную, и социальную).

- Отличительная черта большинства аутистов – сложности во взаимодействии с окружающим миром.

- Помните, всем социальным навыкам, эмоциям и их проявлениям ребенок с аутизмом учится так же, как он учится чтению или письму.

- Используйте социальные примеры (истории), чтобы помочь объяснить и мотивировать их к необходимому поведению в конкретных ситуациях.

- Практикуйте различные игры для обучения детей социальному взаимодействию: игры с соблюдением очередности (например, карточные или настольные), совместные игры (командные) и др.

- Воспитывайте социальные навыки в различных условиях, чтобы обеспечить понимание и обобщение в различных средах.

- Распределите обязанности по классу: поручите аутичному ребенку, например, сбор спортивного инвентаря после уроков физического воспитания или раздачу учебных материалов. Ученик будет чувствовать себя необходимой частью коллектива и кроме того ощущать себя более комфортно в условиях повторяющихся рутинных повседневных действий.

- Обеспечивайте большее участие во внеурочных мероприятиях, поскольку ребенок учится в школе не только усваивать академические знания, но, прежде всего, жизни и общению со сверстниками.

- Детям с РАС трудно осваивать любой новый вид деятельности, но даже к сложному заданию они относятся очень ответственно и стремятся выполнить все хорошо. Поэтому на первых порах подбирайте такие задания, с которыми они обязательно справятся. Ваша похвала и слова поддержки помогут повысить уверенность ребенка и создадут положительную эмоциональную атмосферу (даже если реакция на ваши слова не проявляется внешне).

- Речь учителя (и устная, и письменная) должна быть максимально понятной с семантической и прагматической точки зрения. Ребенку с аутизмом легче общаться и понимать, если другие говорят четко, последовательно и оставляют паузы между словами и предложениями.

- Поскольку такие дети не воспринимают фронтальную инструкцию для всего класса, обязательно дополнительное повторение задания для ученика при непосредственном обращении именно к нему.

- Информацию надо предоставлять очень медленно – пусть лучше ребенок с аутизмом усвоит меньшее количество информации, чем не усвоит ничего.

- Учитель должен иметь в виду, что аутисту сложнее воспринимать информацию на слух, чем в визуальном или текстовом виде, поэтому, например, вопросы, которые будут относиться ко всему классу, необходимо заранее написать крупными буквами на доске или предоставить в печатном виде. Это значительно облегчит детям с аутизмом участие в групповой работе.

- Предоставляйте информацию различными способами - подкрепляйте вербальную информацию визуальной (система карточек с символами, фотографии, диаграммы, схемы, таблицы и т.д.), на языке жестов, письменно (на доске или с помощью компьютера). Для этого заранее, в сотрудничестве с родителями и специалистами, определите, какие средства альтернативной коммуникации наиболее эффективны именно для этого ребенка.

- Убедитесь, что каждое задание, которое вы даете ученику, имеет четкое начало и конец, ясные инструкции, достаточное время для его завершения и образец решения задачи.

- Разделите большое задание на маленькие, отдельные этапы и научите ребенка преодолевать их постепенно. Используйте картинки для каждого из этапов, если это необходимо.

- Используйте любые интересы ученика как часть учебной программы (например, ребенка, интересующегося явлениями природы, можно попросить написать сообщение о формировании облаков или сделать небольшой проект на тему стихийных бедствий).

- Если педагог задает вопрос ребенку с аутизмом, необходимо убедиться в том, что было достаточно времени, чтобы он мог обдумать поставленный вопрос.

- Помните, что для аутичного ребенка крайне трудна ситуация самостоятельного выбора или принятия решения. Необходимость ответить на простой вопрос (что ты хочешь? что будешь делать?) заставляет его испытывать дискомфорт, часто он говорит что-то наугад, чтобы просто выйти из напряженной ситуации. Педагогу нужно последовательно и постепенно, учитывая особенности ребенка и его интересы, ставить вопрос выбора таким образом, чтобы ребенок выбирал из того, что ему знакомо или нравится (например, «реши любые 5 из 10 данных примеров», «пользуйся ручкой или компьютером» и т.д.).

- Следует помнить, что детям с РАС свойственна психическая пресыщаемость и быстрое физическое истощение, поэтому для них важно организовать индивидуальный ритм занятий, более частое переключение с одного вида деятельности на другой и возможность своевременного отдыха. В условиях работы в классе учитель может заранее подготовить индивидуальные задания на карточках, которые он будет давать ребенку при малейших признаках усталости или недовольства с его стороны.

- Внимательно следите за поведением ребенка и условиями окружающей среды, сенсорная перегрузка требует немедленного сенсорного отдыха.

- Дети с аутизмом могут иметь заниженный или завышенный болевой и температурный порог. К примеру, ребенок может не жаловаться на то, что ему жарко или что у него что-то болит, но, при этом, у него может резко ухудшиться поведение.

- Также аутичные дети могут иметь пониженную функцию проприоцепции (ощущение собственного тела и его положения в пространстве). Это может приводить к самостимулирующему поведению (раскачиванию, кружению, потряхиванию руками). Усиление такого поведения может свидетельствовать о сенсорной перегрузке, но у некоторых детей такие проявления могут наблюдаться довольно часто и являются ответом на хроническую сенсорную перегрузку. В таких случаях, не нужно акцентировать внимание на этих особенностях поведения, тем более, жестко прерывать их, поскольку это помогает ребенку с аутизмом справляться с внутренними трудностями и сосредоточиваться на решении школьных задач.

- Еще одним следствием нарушений проприоцепции может быть неуклюжесть движений и сложности с соблюдением дистанции с другими людьми, нарушение «мелкой моторики» (например, сложности с завязыванием шнурков и т.д.), поэтому нужно:

- поддерживать ребенка, корректно объяснять другим детям особенности поведения и учить их способам помощи особому ребенку;
- рекомендовать родителям избегать в одежде ребенка шнурков, пуговиц, заменяя их липучками, молниями, поясами на резинке на брюках и юбках;
- для развития мелкой моторики отдавайте предпочтение физическим заданиям перед письменными.

- Следите за тем, чтобы количество отвлекающих факторов было минимально: уберите настенные украшения; откажитесь на занятиях от украшений в одежде, бижутерии, духов и косметики, которая имеет запах; закройте окна и двери для снижения фоновых шумов; используйте, при необходимости, беруши или специальные наушники, снижающие уровень общего шума; отложите в сторону или спрячьте те вещи, которые не являются необходимыми ученику именно сейчас, показывайте и предоставляйте только материалы, необходимые для выполнения данного задания и т.д.

- Используйте различные сенсорные игрушки и приспособления (например, утяжеляющий коврик на плечи или на колени), которые могут помочь ребенку сосредоточиться на выполнении задания.

- ВАЖНО, чтобы учителя понимали, что нежелательное поведение, как правило, является следствием слабых навыков владения собой, низкой переносимости отрицательных эмоций и трудностей с чтением социальных сигналов.

3.8. Рекомендации педагогам, работающим с детьми с синдромом Дауна

- Всегда помните – что у такого ребенка есть свои надежды, мечты, права и достоинства, и что, несмотря на его состояние, он – личность.

- Каждый ребенок может проявлять свои чувства, так же как и любой другой. Не стоит искать «проявления синдрома» в поведении ребенка, его эмоциях.

- Ребенок с синдромом Дауна нуждается в общении и дружбе со сверстниками, которым его предстоит научить.

- Вовлекайте таких детей во внеклассные мероприятия, используйте их творческую натуру.

- В классе необходимо создать теплую, дружественную атмосферу, в которой ребенок будет чувствовать себя «своим».

- Очень часто у ребенка с синдромом Дауна отсутствует мотивация к учебе. Помогите ему, создайте «ситуацию успеха» в самом начале занятия. До того как приступит к уроку, спросите у ребенка о чем-то, что он точно знает, и с энтузиазмом похвалите его за правильный ответ. Это придаст ему уверенности в своих возможностях.

- У таких детей многое не получается сразу и оттого результат кажется им недостижимым. Поэтому нужно поощрять ребенка, хвалить его за старание, за каждую попытку, а не только за успех (только не перехвалите, он не должен работать за вашу похвалу).

- Будьте всегда на стороне ребенка, обязательно проговаривайте, что у него получилось и какой он хороший, умный и добрый.

- Используйте не отрицательные слова, а положительные, то есть не «трус», а «осторожный». Не «упрямый», а «упорный».

- Часто ученикам с синдромом Дауна трудно понять, что, если они не будут стараться, они не получат хорошую отметку – это для них слишком отдаленное будущее. Продумайте систему немедленных наград (например, наклейки в тетрадку).

- Цель и результаты не должны быть слишком отдалены по времени от начала выполнения задания, они должны быть значимы для учащегося.

- Для учеников с синдромом Дауна очень важна стабильность, когда они знают, что за чем следует, чего ожидать. Составьте план занятий и предоставьте учащемуся. В течении урока при переходе от одного вида деятельности к другому можно также чуточку заранее предупреждать о том, что его ожидает: «Сейчас мы будем читать, а пока уберите тетради со стола и приготовьте учебник». Это позволит ребенку чувствовать себя увереннее и даст время настроиться на определенную работу.

- В заданиях тоже не должно быть ничего, что отвлекает внимание. Ученикам с синдромом Дауна трудно бывает сосредоточиться, если на одной странице учебника содержится слишком много задач, используется слишком много различных шрифтов, цветов, картинок. Один из способов, как можно исправить ситуацию, - взять листок бумаги с вырезанным окошком и закрыть им все ненужное на странице. Другой способ – ксерокопировать задания таким образом, чтобы на странице было только само задание и место, где нужно вписать ответ.

- Учителю необходимо организовывать и поддерживать внимание таких детей. Использование интересного, увлекательного материала в начале урока поможет привлечь внимание ребенка. А для поддержания внимания может быть полезно создание у учеников ожидания интересного продолжения.

- Дети с синдромом Дауна хорошо обучаются при помощи зрительных опор. Картинки, схемы, графики, карточки-инструкции, написанные условия задач помогут им понять задание и освоить новый материал.

- Используйте практические задания и пособия, которые можно потрогать. Не только озвучивайте инструкцию, а показывайте, что и в какой последовательности делать.

- Таким ученикам необходимы побуждение и дополнительная стимуляция: демонстрируйте действия и просите повторить их самостоятельно, подсказывайте, задавайте наводящие вопросы и т.д.

- Дети с синдромом Дауна проходят все те же стадии в освоении понятий, что обычные дети, но медленнее и им нужно намного больше практики.

- Для таких детей очень важно повторение пройденного. Однако им не нужны бесконечные автоматические повторения и зубрежка, их интересует творческий подход.

- Детям с синдромом Дауна нравится общаться со сверстниками, они склонны подражать им. Подключайте к обучению учеников с синдромом их обычных одноклассников, во многих случаях сосед по парте может помочь учителю донести материал до «особого» ребенка.

- Таким детям сложно воспринимать большой объем информации, а задача в несколько действий может сразу сбить их с толку и заставить «отключиться». Поэтому преподносить учебный материал и выполнять задание следует поэтапно, разбив на несколько действий и двигаясь от простого к сложному.

- Также у них отмечается отставание в развитии навыков мелкой моторики. Им трудно писать цифры в клеточках, трудно попадать на нужные кнопки калькулятора. Так, ребенок может ошибаться при решении примеров в столбик, потому что ему трудно писать единицы под единицами, а десятки – под десятками в маленьких клеточках. Минимизируйте

требования к мелким движениям: используйте тетради с крупными клетками, применяйте «подсказки» - маркируйте то место, где нужно начинать писать.

- Детям с синдромом Дауна очень нравится работать с компьютером и калькулятором, используйте это в учебном процессе.

- Создавайте условия для активной речевой практики:

- не задавайте вопросы, не требующие ответов;
- задавайте целенаправленные и наводящие вопросы;
- переспрашивайте, просите повторить;
- выражайте одобрение и стимулируйте «хорошо, а дальше» и т.д.

- И конечно - будьте ТЕРПЕЛИВЫ!

РАЗДЕЛ 4

«Уроки доброты»

цикл занятий для учеников начальных классов

Инклюзия в школе – это в первую очередь социальная включенность, которая достигается путем общения, построения отношений внутри коллектива. Участие «особого» ребенка в классном сообществе нередко осложняется неготовностью одноклассников к взаимодействию с ним. Большинство детей никогда не встречали людей с инвалидностью и имеют весьма скромные представления о них, зачастую основанные на негативных стереотипах и предрассудках. Поэтому включение детей с особыми образовательными потребностями в школьную среду может быть успешным, только в случае продуманной и планомерной работы по формированию у детей с нормой развития позитивных социальных установок в отношении людей с инвалидностью, воспитанию эмпатии и толерантности, овладению средствами коммуникации, необходимыми для эффективного общения с «особыми» одноклассниками.

Одной из форм такой работы является проведение в образовательных учреждениях занятий направленных на понимание и принятие людей с инвалидностью под названием «Уроки доброты». Мы предлагаем цикл занятий, состоящий из четырех уроков и рассчитанный на учащихся начальных классов. В ходе занятий используются интерактивные методы работы, позволяющие школьникам понять и почувствовать разные ситуации, в которых может оказаться человек с инвалидностью, а также дискуссионные формы, дающие детям возможность самостоятельно рассуждать и делать выводы. К каждому уроку прилагается видеоролик по теме занятия. Занятия рекомендуется проводить в освобожденном от мебели помещении, рассадив участников в круг.

При проведении «Уроков доброты» можно использовать как предложенные планы уроков, так и формировать занятия по своему усмотрению. Для этого в Приложениях представлены материалы, которые можно использовать для составления занятий по различным темам. Вспомогательные материалы включают в себя:

Приложение 4 Тексты произведений для чтения и обсуждения на «Уроках доброты»

Приложение 5 Психологические игры и упражнения для проведения «Уроков доброты»

Приложение 6 Анкеты обратной связи

Приложение 7 Как рассказать детям об Аутизме

Приложение 8 Как рассказать детям о синдроме Дауна

Приложение 9 Как рассказать детям о ДЦП

Приложение 10 Как объяснить детям правила взаимодействия с «особыми»

одноклассниками

Приложение 11 Возможности и достижения людей с инвалидностью

УРОК ПЕРВЫЙ

Дети бывают разными, но общего больше, чем различий Все дети мечтают, любят родителей, хотят дружить

Цель занятия: способствовать развитию у учащихся самосознания, которое поможет детям понять, что люди с инвалидностью такие же люди, как и все остальные и в отношении к ним определяющим фактором является не наличие инвалидности или каких-либо «особенностей», а их внутренние качества и поступки.

Ход занятия:

1. Ведущий объявляет тему урока и разъясняет цели занятия

2. Игра «Найди различия»

Цель игры: помочь детям осознать, что все люди отличаются друг от друга – своим обликом, своими способностями, умениями, и именно этим они могут быть интересны и полезны друг другу.

Ход игры: Суть игры состоит в том, чтобы каждый участник нашел 1-3 различия между ним и своим соседом. Желательно, чтобы ведущий участвовал в игре: начинал и помогал в процессе.

Участники садятся в круг. Ведущий поворачивается к своему соседу и говорит, называя имя напарника, - «Петя, я отличаюсь от тебя тем, что у тебя волосы светлые, а у меня темные», «Петя, я отличаюсь от тебя тем, что ты любишь кататься на велосипеде, а я люблю кататься на роликах» и т.д. Петя в свою очередь поворачивается к следующему, и так далее по кругу.

Чтобы ученики не повторяли друг за другом однажды найденный параметр различия между ними, ведущий при необходимости подсказывает, где можно искать отличия: фасон и цвет одежды; рост; цвет глаз; форма прически; цвет и длина волос; успеваемость по различным учебным дисциплинам; личные увлечения (хобби); любимые книги и фильмы; нелюбимые занятия; умение что-либо делать; спортивные увлечения; как любят отдыхать; кто-то умеет хорошо петь, а кто-то учится танцевать; кто-то изучает английский язык, а кто-то – немецкий; и т.д. Можно записать и посчитать отличия, чтобы было видно насколько все разные.

Обсуждение по итогам:

- Трудно или легко было найти различия?
- Нужны (полезны) ли различия между людьми? (Что было бы если бы все были одинаковыми? Чего бы не было в мире моды и т.д.? Каким бы был мир: одинаковая еда, одинаковые фильмы и т.д.?)
- Что вы чувствуете, зная, что отличаетесь от своего одноклассника?
- Могут ли различия повлиять на отношения между людьми?
- Почему – да и почему – нет?
- Быть разными это плохо или хорошо?

Подведение итога: Мы все отличаемся друг от друга – внешностью, предпочтениями, знаниями, умениями – и эти различия нужны и полезны, они обогащают нашу жизнь и делают мир интереснее. Индивидуальность – это замечательное качество, которое нужно ценить и уважать.

3. Просмотр и обсуждение видеоролика «Дети бывают разными»

Обсуждение по итогам:

- Какие еще бывают различия? (виды инвалидности)
- Встречали ли вы людей с инвалидностью?
- Как вы думаете, как люди без инвалидности относятся к людям с инвалидностью?
- Как вы сами к ним относитесь?
- Как вы думаете, такие различия должны влиять на отношения между людьми?
- Почему – да и почему – нет?
- Как вы думаете чего больше у людей различий или общего?

4. Игра «Чем мы похожи»

Цель игры: сформировать у детей понимание того, что, несмотря на различия у людей много общего, что в каждом человеке есть то, что нас объединяет.

Ход игры: Ведущий просит участников поднять руки на основе какого-либо реального или воображаемого сходства с собой. Например: «Поднимите руки, кто любит каникулы как я (или «у кого карие глаза, как у меня», «кто терпеть не может манную кашу, как я» и т. д.)». Затем каждый по очереди озвучивает свой вариант сходства.

Обсуждение по итогам:

- Как вы думаете можно ли найти в каждом человеке что-то общее с вами?
- Вы мечтаете о чем-нибудь? А у слепого мальчика есть мечты?
- Вам нравится получать подарки? А ребятам, которые не могут ходить? И т.д.
- Как вы думаете, что дети с инвалидностью делают в свободное время?
- Кто из вас любит рисовать, петь, играть на музыкальных инструментах и т.д.?
- Как вы думаете, а люди с инвалидностью могут заниматься этими видами творчества?
- Если могут то, каким образом? (возможности инвалидов: невидящий может петь, танцы на колясках, параспорти т.д. Можно привести примеры знаменитых людей с инвалидностью)

Подведение итога: Несмотря на различия у людей много общего – мы все мечтаем, радуемся и расстраиваемся, чувствуем обиду и боль, хотим дружить и любим своих родных. И когда нам кажется, что кто-то сильно отличается от нас, что он другой и с ним невозможно общаться мы должны помнить – во всех нас есть то, что нас объединяет.

5. Чтение сказки и её обсуждение

Сказка «Приключения Улиточки» (см. Приложение 4)

Автор сказки – Михаил Тучев, инвалид. Его диагноз – детский церебральный паралич. Михаил не мог ходить и писать, даже простой ввод текста на компьютере давался Михаилу с трудом – текст он печатал с помощью специального приспособления, присоединенного к его голове. Он был человеком творческого склада ума, любил рисовать и сочинять сказки для детей. К сожалению, он успел написать только одну сказку.

Темы для обсуждения:

- принятие и терпимость к людям, которых мы привыкли называть не такими, как мы;
- оценка окружающих по их внутренним качествам и поступкам.

6. Итоги урока

Заполнение анкет обратной связи (см. Приложение 6)

Анкеты заполняются после каждого урока для проведения анализа изменений отношения детей к людям с ОВЗ и инвалидностью, в течение всего цикла занятий.

УРОК ВТОРОЙ

Даже одним словом можно обидеть, сделать ребенку больно.

Цель занятия: воспитание у учащихся положительного отношения к «особым» одноклассникам и формирование в классе атмосферы принятия и уважения.

Ход занятия:

1. Ведущий объявляет тему урока и разъясняет цели занятия.

2. Просмотр и обсуждение видеоролика «Даже одним словом можно обидеть»

Обсуждение:

- Какие проявления негативного отношения вы можете назвать? (игнорирование, обидные слова, злость и т.д.)
- Вы когда-нибудь испытывали на себе такое отношение окружающих?
- Что вы при этом чувствовали?
- Как вы думаете, а что почувствует ребенок-инвалид если к нему будут негативно относиться?
- Как вы думаете, инвалидность влияет на взаимоотношения людей? Почему?
- Можно ли негативно относиться к человеку из-за того что он не такой как все?
- Почему – да, почему – нет?
- Были ли в вашей жизни случаи, когда вам сначала не нравился какой-либо человек, потому что он был не похож на других, а позже вы узнавали что-то хорошее об этом человеке?

3. Игра «Вместо ссоры – помирились»

Цель игры: научить детей снимать вербальную агрессию, выплескивать свой гнев в приемлемой форме.

Ход игры: Участники делятся на пары. Ведущий предлагает: «Повернитесь друг к другу спиной и представьте, что вы поссорились. Вот-вот начнется драка. Пальцы сожмите в кулаки, глубоко вдохните, сомкните челюсти, затаите дыхание, надуйте щеки. Надуйте щеки как можно сильнее. Затем быстро развернитесь к тому, кто с вами в паре, и пальцами «сдуйте» его надутые щеки. Смешно, весело, ругаться уже неохота. Ура! Можете обнять своего друга»

Обсуждение:

- Какие чувства вы испытывали, стоя спиной друг к другу?
- А какие – после того, как развернулись и «сдули» щеки товарища?
- Что понравилось в упражнении?

4. Чтение и обсуждение притчи.

Притча «Ворота сада»(см. Приложение 4)

Тема для обсуждения: Как наши отношения, слова, поступки влияют на жизнь других людей.

5. Упражнение «Мой личный контракт»

Материалы: бланки контрактов, ручки, можно – игрушечные печати.

Цель упражнения: определить с какими отношенческими барьерами сталкиваются дети с особенностями в развитии и помочь ученикам осознать, важность личного вклада в их преодоление и в формирование атмосферы добра, уважения и взаимопонимания в коллективе.

Ход упражнения: Ведущий предлагает участникам определить основные проблемы, с которыми может столкнуться ребенок-инвалид в общении с окружающими? (пристальные взгляды, непонимание речи, жалость, раздражение, неумелая помощь и т.п.) Необходимо сделать акцент, что это проблемы окружения, а не ребенка с особенностями. Затем обсудить, как можно изменить ситуацию к лучшему. Далее ведущий просит представить, что в их класс пришел ученик с инвалидностью и предлагает участникам озвучить, что они могли бы сделать для преодоления вышеназванных проблем. Записывает их на доске (проблема – решение).

Затем предлагает участникам заключить с самими собой контракт, удостоверяющий, что собираются делать лично они. Участники могут выбрать что-то из написанного на доске или что-то из обсуждаемого ранее. После заполнения контракта участники не обязаны никому его показывать, но могут сделать это, если захотят.

МОЙ ЛИЧНЫЙ КОНТРАКТ

Я _____
Обещаю себе быть терпимой (ым) к людям с инвалидностью или непохожим на меня своим внешним видом, поведением или чем угодно еще.
Отныне я буду... Я больше не буду... Благодаря этому...

6. Итоги урока

Заполнение анкет обратной связи (см. Приложение 6)

Анкеты заполняются после каждого урока для проведения анализа изменений отношения детей к людям с ОВЗ и инвалидностью, в течение всего цикла занятий.

УРОК ТРЕТИЙ

Добрые дела начинаются с понимания

Нужно хотя бы попытаться понять ребенка, который не похож на тебя

Цель занятия: помочь учащимся понять, с какими проблемами сталкиваются люди с инвалидностью, узнать об их особенностях и возможностях.

Ход занятия:

1. Ведущий объявляет тему урока и разъясняет цели занятия

2. Просмотр и обсуждение видеоролика «Добрые дела начинаются с понимания»

Обсуждение: ведущий предлагает детям поговорить о видах инвалидности, задуматься о барьерах, с которыми приходится сталкиваться людям с инвалидностью. Обсуждая, какие нарушения бывают, обязательно затроньте тему ментальных нарушений – аутизм и синдром Дауна. О том, как доступно рассказать об этом детям найдете в Приложениях 7 и 8.

– Встречали ли вы людей с инвалидностью? Если да, то где?

– Какие бывают виды инвалидности?

– С какими трудностями сталкиваются люди с инвалидностью? (можно объединить с предыдущим вопросом и обсуждать по каждому виду)

- Что вы знаете о возможностях людей с инвалидностью? Чем они могут заниматься? (можно привести примеры известных людей с инвалидностью)
- Если дети затрудняются с ответом на вопрос о возможностях, можно конкретизировать: например, может ли невидящий человек быть художником; могут ли люди с повреждениями ног играть в хоккей? И т.д.

3. Игра «Имитация»

Цель игры: дать возможность детям прочувствовать на себе трудности, с которыми сталкиваются люди с различными нарушениями и понять, что они при этом ощущают.

Рекомендуется проводить 2-3 раза. Если упражнение проводится 1 раз, то следует подробно его обсудить и сделать выводы. В игре участвуют только добровольцы.

Упражнение 1 «Культурные нормы» (на понимание людей с аутизмом)

Ведущий просит нескольких добровольцев выйти из класса. Они будут «иностранцами». Затем ведущий инструктирует оставшихся:

- а) Перед тем, как задать вопрос, нужно три раза кивнуть головой (если человек нарушает это правило – его надо игнорировать).
- б) Закончив разговор, нужно высунуть язык (если человек нарушает это правило – ему говорят «ты самый скучный зануда»).
- в) Никто не имеет право садиться на стулья, которые стоят посреди комнаты (если человек нарушает это правило – его исключают из игры).

Стулья расставляют парами, лицом к лицу. Одна пара ставится посреди комнаты. Назначается дежурный, который следит, чтобы никто не садился на центральные стулья и исключает нарушителей. Ведущий просит группу не рассказывать «иностранцам» о правилах, пока те их не нарушат. Суть в том что «иностранцы» должны понять, что существуют определенные правила.

Ведущий впускает «иностранцев». Дает всей группе задание. Каждый участник должен узнать о пяти других участниках две вещи, которые он до этого не знал, задавая ему вопросы, на которые можно ответить «да» или «нет». Все беседы должны происходить на стульях. Закончив разговор, оба участника должны встать и перейти на другие стулья с другими участниками.

Спокойно следите за происходящим. Если «иностранцы» будут жаловаться, надо отвечать «таковы правила».

Обсуждение:

Объясните, что «задание», которое выполняли участники, не важно, гораздо важнее «правила» и столкновение с ними «иностранцев».

- Спросите, быстро ли они поняли, что есть какие-то правила?
- Что они чувствовали и делали, когда их игнорировали?
- Было ли им обидно, когда их обзывали?
- Удалили ли кого-нибудь из игры, и как поступил этот человек?
- Понравилось ли группе соблюдать «правила» и скрывать их от «иностранцев»?
- Каково будет человеку, который не понимает общения и взаимодействия людей, делать все это?
- Как он будет себя чувствовать?

Поясните, что мы усваиваем правила общения и поведения инстинктивно, но люди с аутизмом вынуждены осознанно изучать эти правила социума, которые меняются постоянно, в зависимости от того, где и когда происходит ситуация, и кто в нее вовлечен. Они по-другому воспринимают окружающий мир, поэтому часто чувствуют себя «иностранцами».

Упражнение 2 «Разговор сквозь стекло» (на понимание людей с нарушением слуха)

Участники разбиваются на пары, либо ведущий вызывает одного добровольца. Ведущий объявляет классу: «Представьте, что один из вас находится в большом магазине, а другой – ждёт его на улице. Но вы забыли договориться о том, что надо купить, а выход – на другом конце магазина. Попробуйте договориться о покупках сквозь стекло витрины. Но помните, что вас разделяет такое толстое стекло, что попытки кричать бесполезны: вы все равно друг друга не услышите». Участник невербальным способом объясняет другому (либо классу), что нужно приобрести в магазине, а тот должен как можно быстрее догадаться.

Обсуждение:

- Что вы чувствовали, когда объясняли?
- Трудно ли было понять/объяснить?
- Могут ли разговаривать неслышащие люди?
- Знаете ли вы что такое жестовый язык?
- Какие еще приспособления помогают неслышащим людям? (субтитры, бегущая строка в салоне автобуса или метро, вибровозвон, слуховой аппарат)

Упражнение 3 «Дистантное управление» (на понимание людей с нарушением зрения)

Это упражнение лучше проводить несколько раз, так как одновременно играют только два участника: один «слеп», второй руководит его движением.

Отодвиньте столы и стулья в сторону и освободите место. На свободном пространстве в качестве преград ставят несколько стульев, а оставшиеся члены группы выступают в роли живых препятствий. Зрячий партнер должен, используя только слова, провести «слепого» через все препятствия так, чтобы тот не задел ни одно из них и взял какой-либо предмет (например, книгу). Затем наступает очередь следующей пары. (Вполне достаточно, чтобы одна половина группы выполнила это упражнение в роли «слепого», а вторая — «поводыря».)

Во время упражнения обратите внимание на безопасность. Контролируйте участников, следите, чтобы говорил только ученик, исполняющий роль «поводыря».

Обсуждение:

Обсуждая игру, можно поговорить о том, как чувствовали себя «слепые» и «поводыри», кому из ребят, какая роль была легче.

- Легко ли было доверять «поводырю»?
- Что способствовало, а что мешало доверию?
- Насколько четкими были инструкции вашего «поводыря»?
- Трудно ли было находить дорогу? Какие были затруднения?
- Насколько уверенно вы чувствовали себя в роли «поводыря»?
- Легко ли было «вести» партнера?
- Знаете ли вы что (или кто) помогает незрячим людям передвигаться? (трость, собака поводырь, звуковой светофор, рельефные полосы желтого цвета)
- А что может помочь им при чтении? (шрифт Брайля, аудиокниги)

Если возникнет необходимость шрифт Брайля возможно показать следующим образом: взять лист бумаги и иглой наколоть рисунок или какой-либо символ, затем перевернуть лист и дать детям потрогать получившееся изображение с закрытыми глазами.

4. Итоги урока

Заполнение анкет обратной связи(см. Приложение 6)

Анкеты заполняются после каждого урока для проведения анализа изменений отношения детей к людям с ОВЗ и инвалидностью, в течение всего цикла занятий.

УРОК ЧЕТВЕРТЫЙ

Помогая другому, мы, прежде всего, помогаем себе

Цели занятия: формирование у учащихся навыков сопереживания и внимания к окружающим, развитие стремления к взаимодействию и взаимопомощи с «особыми» одноклассниками.

Ход занятия:

1. Ведущий объявляет тему урока и разъясняет цели занятия

2. Просмотр и обсуждение видеоролика «Помогая другому, мы, прежде всего, помогаем себе»

Обсуждение:

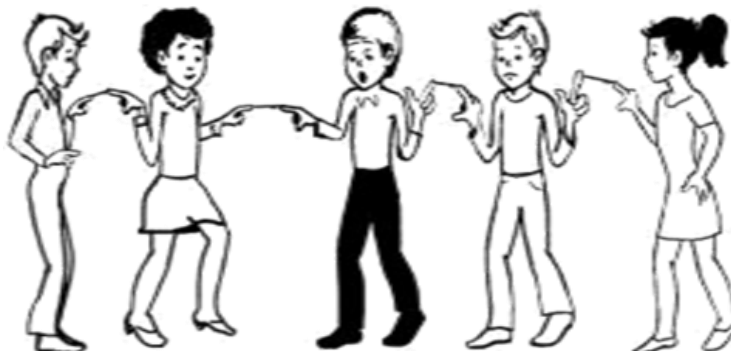
- Были ли в вашей жизни случаи, когда благодаря чьей-то помощи вам удавалось справиться с трудностями?
- Что вы чувствовали, когда кто-то приходил к вам на помощь?
- А сами вы когда-нибудь помогали другим?
- Что вы испытываете, когда делаете что-то для других людей?
- Знаете ли вы людей, которые по зову сердца бескорыстно помогают другим?
- Какими качествами должен обладать человек, готовый всегда прийти на помощь?
- Можно ли подарить кому-то счастье?
- Подумайте и расскажите о каком-либо поступке, который принес счастье окружающим.
- Как вы думаете, стоит ли совершать добрые поступки, и почему?

3. Упражнение «Карандаши»

Материалы: Карандаши (незаточенные)/ авторучки с колпачками

Цель упражнения: формирование у детей навыков взаимодействия на основе взаимопомощи, так как необходимо выполнять упражнение с учетом движений партнеров. Если же каждый участник будет думать только о своих действиях, то упражнение практически невыполнимо. Ведущий может обратить на это внимание детей перед игрой, либо обсудить это после выполнения задания.

Ход упражнения: Суть упражнения состоит в удержании карандашей или авторучек, закрытых колпачками, зажатыми между пальцами стоящих рядом участников (см.рисунок)



Сначала участники выполняют подготовительное задание: разбившись на пары, располагаются друг напротив друга на расстоянии 70-90 см и пытаются удержать два карандаша, прижав их концы подушечками указательных пальцев. Дается задание: не выпуская карандаши, двигать руками вверх-вниз, вперед-назад.

После выполнения подготовительного задания группа встает в круг (расстояние между участниками 50-60 см), карандаши зажимаются между подушечками указательных пальцев соседей. Группа, не отпуская карандашей, синхронно выполняет задания:

- Поднять руки, опустить их, вернуть в исходное положение.
- Вытянуть руки вперед, отвести назад.
- Сделать шаг вперед, два шага назад, шаг вперед (сужение и расширение круга).
- Наклониться вперед, назад, выпрямиться.

В дальнейшем можно усложнить и разнообразить упражнение:

- сочетать одновременно два движения (например, шагнуть вперед — поднять руки);
- использовать не указательные, а безымянные пальцы или мизинцы;
- держать руки не в стороны, а скрестить их перед грудью;
- выполнять упражнение с закрытыми глазами.

Если упражнение выполняется под медленную музыку, то в кругу можно устроить настоящий танец.

Обсуждение: после выполнения упражнения обсудите с детьми, что у них получилось, а что нет. Трудно ли им было и почему. Поговорите о том, что необходимо для успешного выполнения данных заданий. Что такое взаимопомощь, и для чего нужно поддерживать друг друга.

4. Чтение и обсуждение стихотворения Ирины Токмаковой «Сказочка о счастье» (см. Приложение 4)

Темы для обсуждения:

- моральный выбор — благополучие для себя (счастье Короля) или благополучие других (Девочка, Солдат, Старушка);
- помогая другим, мы сами становимся счастливее.

5. Игра «Добрые подарки»

Цель игры: помочь развитию у детей желания помогать и поддерживать одноклассников с инвалидностью.

Ход игры: Дети могут участвовать в игре по отдельности или разделиться на небольшие группы (4-5 человек).

Ведущий предлагает участникам подумать, чем они хотят или могут помочь людям с ограниченными возможностями и презентовать это как свой «подарок». Детям дается время на обсуждение, после чего участник (либо представитель группы) рассказывает о своем «подарке». При необходимости ведущий объясняет, что «подарок» может быть не материальным, например, улыбка, слова поддержки, помощь в выполнении домашнего задания и т.д. Если дети будут испытывать трудности при выполнении задания, игру можно провести в виде «мозгового штурма». А для наглядности рекомендуется все предложения записывать на доске.

6. Итоги урока:

Заполнение анкет обратной связи (см. Приложение 6)

Анкеты заполняются после каждого урока для проведения анализа изменений отношения детей к людям с ОВЗ и инвалидностью, в течение всего цикла занятий.

Список литературы

1. ЮНЕСКО. «Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех» / Перевод с англ.: С. Котова. Редакция: М. Перфильева. - Москва: Владимир, ООО «Транзит-ИКС», 2007.
2. Инклюзивное образование в России. - М.: ЮНИСЕФ, Москва, 2011.
3. Детский церебральный паралич /Авторы: Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. - СПб.:Изд-во "Дидактика Плюс", — 2001, 272 с.
4. Особенности обучения ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательном учреждении: методические рекомендации. — М.; СПб.: Нестор-История, 2012. — 216 с. — (Серия «Инклюзивное образование»).
5. Тинькова Е.Л., Козловская Г.Ю. Анатомо-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: Учебное пособие. - Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. - 137 с.
6. Ковтун Л.К. Особенности развития речи детей с нарушением зрения [Электронный ресурс]// Социальная сеть работников образования nsportal.ruURL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-dlya-roditelei/2012/11/09/osobennosti-razvitiya-rechi-detey-s>(дата обращения 19.06.2016).
7. Цветкова С.В. Психолого-педагогические особенности слабовидящих детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс]//URL: <http://ocpmcc.edu35.ru/tospec/tospec244/specdef/277-tospecslabovid>(дата обращения 19.06.2016).
8. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2002. — 203 с.
9. Специальная психология: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И.Солнцева и др.; Под ред. В.И.Лубовского — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.
10. Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей/Под ред. Т. А. Власовой и др.— М.: Просвещение, 1981.—119 с.
11. Что такое Аутизм? Поматериалам буклета NationalAutisticSociety (Великобритания) [Электронный ресурс]// Про аутизм.URL: <http://pro-autizm.ru/chto-takoe-autism/> (дата обращения 20.06.2016).
12. Мифы и правда о синдроме Дауна[Электронный ресурс]//Даунсайд Ап.URLhttp://journal.downsideup.wiki/ru/post/mify_i_pravda_o_sindrome_dauna (дата обращения 20.06.2016).
13. Подготовка к школе детей с синдромом Дауна: Метод.пособие / ред. Н. А. Урядницкая. - М. : Благотворит.фонд "Даунсайд Ап", 2012. - 218 с. - (Серия «Ребенок с синдромом Дауна и особенности его развития»).
14. HorstmeierDeAnna (Ph.D.). Преподавание математики детям с синдромом Дауна, основные навыки.Книга для специалистов./Перевод, реферирование О.Лисенковой.— WoodbineHouse, 2004. — 31 с. [Электронный ресурс] URL<http://www.twirpx.com/file/1054792/> (дата обращения 21.06.2016)
15. Записки аутиста. [Электронный ресурс] URLhttp://www.chaskor.ru/article/zapiski_autista_chno_dolzhen_znat_obo_mne_spetsialisty_36404 (дата обращения 24.06.2016).
16. Как рассказать об аутизме детям, обучающимся в инклюзивном классе /VianneTimmons, PhDMarleneBreitenbach, MEd, VCBAMelissaMacIsaac, MEd(c)/ Русский перевод выполнен с разрешения авторов волонтерской группой «Особые переводы»

<http://specialtranslations.ru/> Переводчик: Татьяна Скрипко. Редакторы: Анна Нуруллина, Марина Лелюхина. [Электронный ресурс]//Особые переводы.URL<http://specialtranslations.ru/inclusive-classroom/> (дата обращения 21.06.2016).

17. Как улучшить общение детей с аутизмом и без в общеобразовательной школе? [Электронный ресурс] //ВЫХОД Фонд содействия решению проблем аутизма в России. URL<http://outfund.ru/kak-uluchshit-obshhenie-detej-s-autizmom-i-bez-v-obshheobrazovatelnoj-shkole/> (дата обращения 06.07.2016).

18. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения. Пер. с нем. — М.: Генезис, 2002. — 336 с.

19. Фопель К.Создание команды. Психологические игры и упражнения/ Пер. с нем. — М.: Генезис, 2003. — 400 с.

20. 10 фактов про аутизм, о которых нужно рассказать детям. Елизавета Морозова, фонд «Выход». [Электронный ресурс] // URL<https://deti.mail.ru/family/10-faktov-pro-detskij-autizm/> (дата обращения 06.07.2016).

21. Проект «Это не ответ» о том, как объяснить ребенку, кто такие люди с особенностями развития и почему с ними можно дружить. [Электронный ресурс] // URL<http://etoneotvet.ru/> (дата обращения 10.07.2016).

Записки аутиста: Что должны знать обо мне специалисты

Генри Фрост, 13-летний школьник из США, устроил кампанию протеста и добился, чтобы ближайшая от дома школа приняла его в качестве ученика. Генри имеет аутизм и физическую инвалидность, он совсем не говорит, но может печатать на планшете. Он очень любит читать книги, и поэтому хотел учиться по общеобразовательной программе школы.

Это мой топ-10 (теперь уже топ-18) вещей, которые я хотел бы сообщить учителям, терапевтам, друзьям и членам семьи.

1. Пожалуйста, говорите со мной так же, как и со всеми другими людьми. Я понимаю то, что вы говорите, даже если не всегда кажется, что это так. Просто говорите со мной, как будто мне 13 лет — ни больше и ни меньше.

2. Пожалуйста, не говорите обо мне в моем присутствии. Я вас слышу, я читаю по губам, я могу воспринимать ваш язык тела. Это просто ужасно. И грустно.

3. Пожалуйста, говорите напрямую со мной, а не с моим сопровождающим, моей мамой, Рассом или моими сестрами.

4. Пожалуйста, уделяйте основное внимание моим сильным сторонам. У меня их много. Они у всех есть.

5. Пожалуйста, считайте меня компетентным по умолчанию. Это очень важно.

6. Пожалуйста, никогда не относитесь к моему планшету как к игрушке. Это не игрушка, а мой голос. Представьте, какое значение будет иметь для вас iPad, если вы не сможете говорить ртом. Я знаю — требуется время, чтобы привыкнуть к тому, кто говорит с помощью планшета. Но вы к этому привыкнете, а я от него завишу. Мой iPad всегда должен быть при мне. Он мне нужен так же, как и мой слуховой аппарат.

7. Если я не хочу/не могу сказать «привет» или «до свидания», пожалуйста, не надо превращать это в цель по моей программе год за годом.

8. Пожалуйста, не надо говорить «такие дети» или «мои малыши». Это совсем не круто.

9. Пожалуйста, будьте терпеливы. Мне не помогает то, что вы задаете один и тот же вопрос 10 раз подряд. Иногда я не могу вас расслышать из-за нарушения слуха, и будет даже лучше, если вы запишете то, что хотите сказать. Однако в большинстве случаев я пытаюсь сделать то, что вы сказали, но мое тело работает иначе. И я терпелив с вами.

10. Пожалуйста, относитесь с уважением, если мне нужен перерыв. Я просто делаю то, что нужно, чтобы сохранить способность учиться в классе.

11. Я знаю, что может быть трудно, если я не говорю «привет» тогда, когда вы этого хотите. И вы делаете что-то, чтобы заставить меня рассмеяться, если я не говорю «привет». Пожалуйста, не повторяйте это снова и снова, потому что вам приятно, когда удается меня рассмешить. Мне это не нравится. Если вы не стали бы делать это с другим ребенком, то не ведите себя так со мной. Мне неудобно, потому что я вежливый и начинаю смеяться, а потом не могу остановиться. Смех, определенное слово и фильм о вас в моей голове соединяются. Потом мы снова встречаемся, а вы думаете, что если скажете «бутылка» или что-то вроде этого, то я подумаю, что это значит «привет» или ваше имя. Это не так.

12. Не нужно награждать меня по любому поводу. Лучше настоящая «хорошая работа» или настоящая пятерка, как и для других учеников. Пожалуйста, не надо награждать меня чем-то вроде просмотра видео на YouTube в классе, за то, что я вас слушал на уроке.

13. Не обращайтесь со мной как с маленьким. Я это ненавижу. Мне нравится, когда мне помогают, но я над этим работаю.

14. Мне нужно получать список ключевых слов и планы уроков заранее. Мне нужно все это запрограммировать в своем планшете, чтобы я мог участвовать в работе класса. Мне также нужно заранее узнать новые слова, так как я плохо слышу.

15. Прислушивайтесь ко всей коммуникации. Не только к тому, что я печатаю.

16. Помните, что я человек, как и вы.

17. Вы отлично справитесь. Даже лучше.

18. Всем нужны наставники. У меня их много.[15]

Пример персонального буклета [16]

- Пригласите Аарона поиграть с вами.

- Предложите Аарону помощь, если вам кажется, что она ему нужна.

- Не стесняйтесь попросить Аарона, если вам нужна помощь в правописании. Он пишет без ошибок и будет очень рад помочь.

- Похвалите его, когда он сделает что-то хорошее. Скажите «молодец» или покажите большой палец. Аарон любит похвалу.

- Если его поведение отличается от вашего, постарайтесь понять его и проявить терпение. Помните, что иногда он смотрит на вещи по-иному, что иногда его может беспокоить шум или яркий свет.

- Теперь вы многое знаете об Аароне и об аутизме и можете помочь другим также что-то понять. Когда рядом хорошие друзья, у Аарона легко на душе. Любому из нас хорошо, когда есть друзья, способные понять нас.

Головоломка: найди слова

M J I S D T I Z K U M N S N Q
P J C Q I S C O E I R V O
S D N E I R F M
T H W N G D S N A L C N
U C X G N N E A E T K U
A E G E J N I M D M Z T U
R S B K S E P Y N Z V W S J
O Y W E P L A K L E B G B
K Z Z U A E U Y B E R H E
P L E Z T H L

AARON
AUTISM
FRIENDS
HELPING
KINDNESS
SPONGEBOB

Почему Аарон какой-то особенный



Справочник: как
понять Аарона и
аутизм

Аарону 8 лет, он ходит в 4 класс.

Во многом он похож на любого другого мальчика своего возраста. Но в чём-то он очень отличается.

У Аарона высокофункциональный аутизм или «синдром Аспергера». Аутизм – это то, что заставляет Аарона думать и обучаться иначе.

Вот некоторые вещи, которые нравятся Аарону (отметьте галочкой то, что Вы тоже любите):

- Работать на компьютере
- Мультим «Губка Боб Квадратные штаны»
- Плавать в бассейне
- Строить дома из LEGO
- Клубника и мороженое

Несколько фактов об аутизме:

- Аутизм – это не болезнь. Им невозможно заразиться.
- Люди рождаются с аутизмом и это на всю жизнь.
- Люди с аутизмом могут многому научиться. Многие из них так же, как и вы, когда вырастут, найдут работу и заведут собственные семьи.

- Многие люди с аутизмом видят, слышат и чувствуют иначе, чем вы.

- Звуки кажутся им более громкими, цвета и освещение – слишком ярким, а прикосновение другого человека – болезненным.

Аутизм – это иной способ мыслить и существовать. Но людям с аутизмом, как и Вам, необходимы друзья.

Несколько фактов об Аароне:

- Аарону хорошо удаются многие вещи: чтение, математика, работа на компьютере.
- Он может расстраиваться из-за громкого шума, когда находится в людном месте, а также, если вокруг него одновременно происходит много событий.
- Аарон любит играть со своими друзьями в «змейки и лесенки» или шашки.

- Иногда Аарон расстраивается, если он чего-то не понимает или когда происходит что-то неожиданное. Новые для Аарона ситуации вызывают у него страх и беспокойство.

- Когда Аарон расстраивается, он может закричать или начать громко разговаривать. Иногда ему необходимо немного побыть одному, чтобы успокоиться.

- Аарон устает, когда долго пишет от руки, поэтому иногда он использует компьютер.

Советы для тех, кто хочет стать другом Аарона

(отметьте подходящие Вам способы взаимодействия):

- Разговаривайте с Аароном точно так же, как с другими своими друзьями.
- Можете рассказать ему анекдот. Особенно он любит шутки-каламбуры из серии «Тук-тук-тук. Кто там?»¹⁵

¹⁵ D0%A8%D1%83%D1%82%D0%BA%D0%B0

Описание стратегии «Круг друзей», которая используется для инклюзии детей с особенностями развития в общеобразовательных школах

Источник: [NationalAutisticSociety](http://NationalAutisticSociety.org)

«Круг друзей» — это подход, разработанный в Северной Америке в качестве одной из возможных стратегий для развития инклюзии учеников с инвалидностью и другими трудностями в общеобразовательных школах (Whitakeretal, 1998). Его также используют для адаптации в местном сообществе людей с инвалидностью, которые ранее жили в интернатах (Forest&Lusthaus, 1989). «Круг друзей» — это подход, который признает, что если ребенок демонстрирует проблематичное или вызванное стрессом поведение, то он, скорее всего, будет находиться в изоляции среди своих ровесников, как в школе, так и за ее пределами (Newtonetal, 1996). Подобная изоляция и отвержение окружающих могут подорвать самоуважение ребенка, в то время как принятие и дружба будут способствовать личностному росту и позволят ребенку, в свою очередь, вносить ценный вклад в коллектив своей школы (Whitakeretal 1998).

«Круг друзей» часто используется для развития у детей с аутизмом социальных коммуникативных навыков — область, в которой они испытывают основные трудности.

«Круг друзей» все чаще применяется в школах Великобритании, и в отличие от других методов, он не подразумевает игнорирование проблематичного поведения (Newtonetal, 1996). В рамках этого подхода поощряется создание сети поддержки для ребенка в структурированной группе, а также, в дальнейшем, вне нее. Ровесников ребенка поощряют анализировать свое собственное поведение, чтобы лучше понять поведение ребенка с особенностями, а затем выработать стратегии и практические решения, которые могут ему помочь. Этот метод не предлагает ребенку моментальной дружбы, просто можно надеяться, что после нескольких встреч для оценки и выработки целей, ребенок сможет сформировать более близкие и качественные отношения с другими детьми (Barrattetal).

Цели круга друзей

Баррет и коллеги выделяют четыре основные цели «Круга друзей»:

- Создать сеть поддержки для ребенка.
- Предоставить ребенку поощрение и признание любых достижений и прогресса.
- Работать вместе с ребенком, чтобы определить трудности и найти практичные идеи для преодоления этих трудностей.
- Помочь воплотить эти идеи в жизнь.

Кто должен участвовать в круге друзей?

Баррет и коллеги предлагают следующую последовательность сотрудничества и согласия участников, чтобы избежать бесполезных трат времени и риска крушения напрасных надежд.

Как правило, использование «Круга друзей» в данной конкретной школе инициируется ответственным сотрудником по инклюзии или школьным психологом. Как только предлагается этот метод, необходимо обсудить его с директором или

заведующим. Очень важно, чтобы они были в курсе, что это за метод, и заранее одобрили его применение. Обычно для этого подхода выбираются именно школы, поскольку у них есть подходящие официальные правила, а также оптимальные условия для создания и продолжительной поддержки круга.

Следующий шаг в рамках школы — это обсуждение данного метода с родителями и другими членами семьи ребенка с аутизмом, а также получение их согласия на применение такого подхода. Очень важно, чтобы родители четко себе представляли, каковы цели «Круга друзей», и как именно будет участвовать их ребенок. Родители должны сообщить школе, знает ли ребенок о своем диагнозе, и хотят ли они, чтобы группа одноклассников ребенка знала о его диагнозе. Однако сообщение диагноза ребенка не является необходимым условием для эффективного круга. «Круг друзей» может применяться даже тогда, когда ребенок не знает о своем диагнозе. Группа сверстников будет обсуждать поведение и трудности, которые возникают у данного конкретного ребенка, а не трудности детей с аутизмом вообще.

Как только было получено разрешение родителей ребенка, необходимо обсудить применение этого подхода с ним самим. Круг друзей можно создавать только в том случае, если сам ребенок дал на это согласие. Взрослый, который несет ответственность за объяснение «Круга друзей» ребенку, должен сделать это в субъективной манере. Взрослый должен объяснить метод таким образом, чтобы ребенок понял, как он будет проходить, кто будет участвовать, но у ребенка не должно появиться неоправданных надежд на результаты работы группы. Ребенок может отреагировать на предложение положительно или отрицательно. Возможно, ребенку понравятся перспективы, которые предлагает «Круг друзей», но также возможно, что его расстроит, если придется пропустить часть любимого урока или перемены ради собрания группы. Полезно, чтобы и родители, и сотрудники школы поговорили с ребенком о его участии в группе и были открыты для его вопросов.

Кроме того, необходимо проинформировать родителей всех детей-волонтеров, участвующих в круге друзей. Для этого нужно объяснить метод, проинформировать родителей об участии сторонних лиц (педагогов-психологов, специалистов по аутизму и других) в организации круга и предоставить родителям возможность отказаться от участия их ребенка.

Создание круга друзей

В первую очередь, весь класс за исключением ребенка, которому будет посвящен круг, участвует в специальной встрече. Обычно встречу проводит сторонний специалист (например, педагог-психолог). Встреча посвящена сильным сторонам и трудностям этого ребенка, чтобы класс мог их обсудить, проявить сочувствие и поделиться собственным опытом дружбы (Whitakeretal 1998). Взрослый, который проводит встречу, должен слушать и уважительно относиться к ответам детей из класса, позволить им описывать трудности другого ребенка без ощущения, что они ведут себя плохо или грубо по отношению к нему. Очень важно, чтобы дети говорили открыто, так как именно отсутствие открытости часто является барьером, который мешает ребенку с аутизмом общаться и получать положительный опыт дружбы с ровесниками.

Следующий шаг — привлечение волонтеров, которые и сформируют круг друзей. Как правило, круг состоит из 6-8 детей. Класс необходимо проинформировать, что такое круг друзей. Им сообщается, что круг друзей встречается раз в неделю, что каждая встреча продолжается примерно 20-30 минут, и что если они почувствуют, что хотят выйти из круга, то они могут сделать это в любое время. Как только дети из класса решат, хотят ли они стать волонтерами, сотрудники

школы должны решить, кто из них войдет в формируемую группу. Лучше всего соблюдать в группе баланс между очень способными детьми и теми, кому нужна дополнительная поддержка. Как только решение было принято, родителей нужно проинформировать о том, что их дети хотят принять участие в круге.

Первая встреча круга друзей должна быть заранее спланирована, чтобы на нее хватило времени, и чтобы у всех участников была возможность ее посетить. Очень важно, чтобы во время встречи ничто не отвлекало внимания. На встрече должен присутствовать сам ребенок с аутизмом, который может испытывать сильную тревогу или волнение по поводу предстоящей группы. Полезно подготовить ребенка к встрече, указав точное время начала и завершения встречи, а также объяснив, пропустит ли он перемену, или же встреча пройдет за счет одного из уроков. Необходимо прописать правила поведения на группе, в том числе, принять и объяснить детям правило конфиденциальности. Необходимо, чтобы дети поняли, что такое конфиденциальность, и почему они не могут пересказывать то, что говорится на встречах.

Полезно, если в начале встречи круг друзей придумает себе какое-нибудь название, однако в названии нельзя использовать имя ребенка с аутизмом. Круг должен ставить перед собой реалистичные цели и донести их до ребенка с аутизмом. Желательно, чтобы волонтеры круга пояснили причины, побудившие их присоединиться, особенно если у них нет никакого опыта общения с этим ребенком. На встрече пересказываются основные пункты обсуждения с классом. После этого все участники круга перечисляют, какие плюсы и хорошие качества есть у ребенка с аутизмом, а над какими трудностями ему еще надо поработать. Ребенок сам может рассказать о том, какие хорошие качества у него есть. Если речь идет о проблемном поведении, то крайне важно превратить каждую такую проблему в позитивную цель, сфокусироваться на том, что ребенок с аутизмом будет делать вместо этого. Круг должен прийти к соглашению о том, какие стратегии решения проблем можно попробовать, и все участники берут на себя обязательства поддерживать эти стратегии. Затем подводятся итоги встречи и назначается дата следующего собрания.

Важно, чтобы взрослый, присутствующий на встрече, выполнял роль модератора, но не контролировал происходящее. Ребенок и его ровесники должны понимать, что смысл круга друзей в том, что дети поддерживают друг друга, что они работают вместе и несут общую ответственность. Модератор должен поощрять взаимную поддержку, доверие, честность и открытость между членами группы (Newtonetal 1996).

В зависимости от возраста участников группы, встречи можно делать более или менее структурированными. Для детей младшего возраста, которые не привыкли к участию и дискуссиям в группах, могут понадобиться направляющие вопросы, которые позволят им комментировать ситуацию. Их также надо будет поощрять соблюдать правила, говоря по очереди и внимательно слушая друг друга.

Последующая еженедельная встреча круга друзей имеет аналогичную структуру. Как правило, модератор начинает очередную встречу с упражнения на разогрев, которое может придумать и сама группа. Затем группа обсуждает хорошие новости, связанные с ребенком, которому посвящен круг. Модератор спрашивает участников, какие ситуации, связанные с ребенком, прошли хорошо. Это могут быть ситуации, в которых непосредственно участвовали дети из круга, либо случаи, которые они наблюдали. Затем их спрашивают, что этот ребенок сказал или сделал в той ситуации, и обсуждают, что участники чувствуют по этому поводу. Участники также вспоминают цели, определенные на прошлой встрече, и их спрашивают, есть

ли успехи на пути к ним. Затем круг анализирует плохие новости, анализирует барьеры на пути к целям, обсуждает и предлагает идеи для преодоления этих барьеров, описывая новые проблемы, если таковые возникли. Рекомендуются не использовать слово «плохой», так как это прозвучит слишком негативно.

Следующий шаг на встрече — определить цели на ближайшую неделю. Они могут быть такими же, как и на прошлой неделе, а могут быть совершенно новыми целями. Затем группа обсуждает и предлагает новые идеи, которые еще не упоминались, и планирует, как участники смогут их добиться. Им нужно договориться об ответственности и конкретных действиях в течение следующей недели. Ребенок, которому посвящен круг, должен на равных предлагать идеи, и ему необходимо предоставить возможность выражать собственные чувства в отношении хороших и плохих новостей. Ребенок может решить, что определенные стратегии ему не подходят, либо что их нужно изменить.

Иногда возникает проблема, если участники круга теряют мотивацию и чувствуют, что они не получают ничего от своего участия и поддержки ребенка с аутизмом. Очень важно, чтобы все дети в круге постоянно получали признание и поощрение за свое время и усилия, а также могли открыто говорить на группе. Иногда может возникать необходимость провести группу без ребенка с аутизмом (возможно, он не принимает предлагаемые поддержку и помощь). Дети могут испытывать негативные чувства, если их помощь отвергается, и у них может возникнуть необходимость обсудить эту тему без присутствия ребенка.

Часто группа ставит слишком завышенные и нереалистичные цели и испытывает разочарование, когда не может их выполнить. Модератор должен поощрять детей ставить перед собой более реалистичные задачи, которые легко можно достигнуть в ближайшее время. Он также должен поговорить с другими сотрудниками школы, чтобы гарантировать, что они тоже будут поддерживать цели и стратегии детей. Иногда полезно вернуться к первоначальным целям круга, чтобы напомнить волонтерам и ребенку с аутизмом, зачем вообще создавался круг друзей.

Примеры поведенческих проблем и предложенных стратегий

Взрослые, читающие информацию о «Круге друзей», часто сомневаются, что дети в круге в принципе способны придумать стратегии, которые смогут решить поведенческие проблемы ребенка. Исследование, проведенное Ньютоном и коллегами (1996) по внедрению «Круга друзей», показало, что такие круги удивляют качеством и плодотворностью дискуссий, равно как и динамикой в таких группах. Также впечатляют простые стратегии, которые придумывали другие дети, чтобы помочь ребенку с аутизмом. Примеры таких стратегий включают:

... мы просто тихонечко выходим из класса и говорим ему, чтобы он шел обратно...

... мы увидели, что он очень разозлился на буфетчицу... мы подошли и начали с ним разговаривать... сказали ему, что это того не стоит... и он ушел...

... мы придумали код трех стуков... Если он начинает говорить сам с собой на уроке, то один из нас стучит по полу рядом с ним, и он замолкает.

Какова эффективность метода «Круга друзей»?

Исследования, которые оценивали эффективность метода «Круга друзей», показали, что он приводит к положительным результатам не только для ребенка с аутизмом, но и для детей-волонтеров, участвующих в группе.

В исследовании, проведенном Уитекером с коллегами (1998), анализировалась работа кругов дружбы в шести школах Лейчестершира, Великобритания. По мнению модераторов, круги улучшили социальную интеграцию и привели к более частым

контактам учеников с аутизмом с ровесниками. По их словам, ребенок начинал чаще общаться с ровесниками и качество этих контактов стало выше. Предполагается, что это связано с тем, что у ребенка увеличилась мотивация общаться с ровесниками, а тревожность, связанная с такими контактами, уменьшилась.

Школы также отмечали положительные результаты данного подхода, и в некоторых случаях дети с аутизмом говорили о преимуществах своего круга друзей. В одном исследовании мальчик из шестого класса до создания круга друзей описывался своим учителем как склонный к бурным истерикам, отказывающийся от сотрудничества и имеющий другие поведенческие проблемы (Newtonetal 1996). Негативное поведение, перечисленное его ровесниками, включало: физическую и вербальную агрессию, бурные вспышки эмоций и издевательства над другими. После создания круга друзей один из участников круга сказал, что теперь этот мальчик стал очень хорошим, а его учитель считает, что метод был крайне успешным. Ребенок, которому был посвящен круг, также отмечает, что другие дети стали ему ближе. Когда в старшей школе его попросили присоединиться к кругу друзей для другого ребенка, он сказал: «У меня был такой круг, потому что я дрался и кусался, и у меня не было друзей, а теперь я так не делаю, и у меня есть друзья» (Newtonetal, 1996).

В другом исследовании десятилетний мальчик с аутизмом значительно улучшил свои навыки в области социальных отношений (Eddas, 2002). По словам самого ребенка: «Мне было одиноко, и надо мной издевались, пока не появился круг. Теперь я хорошо лажу со многими ребятами, даже вне группы» (Eddas, 2002).

Как уже говорилось, подход также связан с положительными результатами для волонтеров, которые присоединяются к кругу, и такое занятие может быть для них важным обучающим опытом (Newtonetal, 1996). Участие в круге друзей повышает их уровень эмпатии по мере того, как они все лучше и лучше понимают трудности ребенка (Whitakeretal, 1998). Модераторы также отмечают, что это может повысить самооценку волонтеров, почувствовать компетентность и гордость за свои усилия для помощи другому ребенку. Также отмечается, что метод улучшает способность детей-волонтеров участвовать в продуктивных групповых дискуссиях. Исследование Уитекера и коллег (1998) показало, что модераторы отмечали положительное влияние круга для всех участников. Один учитель отмечал, что полностью изменил взгляды на ученика с эмоциональными и поведенческими проблемами, когда увидел, какую чувствительность и энтузиазм он проявляет во время круга. Учителя также отмечали улучшение поведения у других учеников, например, они указали, что двое других детей, которые обычно вели себя очень тихо, стали гораздо увереннее в себе благодаря участию в круге.

Как и любая другая стратегия, круг друзей не имеет гарантий успеха и не может ничего обещать. В одном исследовании (Brollicetal, 2002) результаты показали, что круг друзей необходимо адаптировать под индивидуальные потребности конкретного ребенка. Например, в одном случае было решено, что ребенок не будет посещать первые встречи круга.

Тем не менее, при высоком уровне поддержки и понимания со стороны всех участников, «Круг друзей» может быть подходящим подходом для ребенка с аутизмом, позволяя лучше понять собственное поведение и его влияние на других людей. Круг может помочь таким детям найти необходимый круг общения и, при поощрении со стороны ровесников, разработать и применять новые стратегии для решения своих проблем в школе.[17]

Тексты произведений для чтения и обсуждения на «Уроках доброты»

Михаил Тучев

Сказка об Улиточке.

Жила была на свете маленькая Улиточка. Она жила в своем маленьком домике среди корней старого дуба. Каждое утро она выползала из него, улыбаясь и здороваясь со зверями и цветами. Но им казалось, что Улиточка очень гадкая, поэтому они не обращали внимание на ее приветствия. Однако, наша Улиточка не обижалась на них, ведь у нее был лучший друг – Солнышко. Оно ярко светило каждое утро и радовало Улиточку, согревая своими лучами.

У Улиточки на заднем дворе был свой садик, в котором она выращивала разные растения. Одни были красивые, а другие не очень, но Улиточка каждый день аккуратно поливала их все и трудолюбиво за ними ухаживала.

Но как-то раз очередным летним днем Улиточка, проснувшись и поприветствовав солнышко, медленно побрела в свой садик, однако вместо красивых, радующих ее, цветков увидела, что весь садик был разрыт, а цветки сломаны. Наша Улиточка ужасно огорчилась, но ничего уже нельзя было поделать. Тогда она решила разузнать, отчего приключилась такая беда.

В это время рядом пробежал Зайчик, которого она поспешила спросить.

- Доброе утро зайчик!
- Фу! Гадкая улитка! Что тебе нужно?
- Зайчик, ты не знаешь кто сломал мой садик?
- Нет. Иди спроси у ежа, а меня не трогай, гадкая!

И зайчик поскакал по своим делам.

Улиточка громко вздохнула, но не теряя надежды вновь медленно поползла к ежику. Улиточка всегда очень медленно ползала, но это ей не мешало, а наоборот, ведь у нее было много времени, чтобы подумать и насладиться природой. Поэтому она была очень мудрой.

Наконец она приползла к домику Ежика. Улиточка подошла к двери и легонько постучалась. В окошко выглянул Ежик.

- Тебе чего надо?
- Доброе утро, Ежик! Ты не знаешь кто разрушил мой садик?
- Ничего не знаю! И с такими гадкими улиточками не разговариваю! Ступай к Дятлу, он все знает.
- Спасибо, Ежик!

Ежик бормоча, захлопнул окно, а Улиточке ничего не оставалось как вновь вздохнуть и ползти к Дятлу.

Улиточка неспешно ползла к Дятлу. Было уже много времени и ей хотелось покушать, но она не теряла надежды узнать кто же сломал ее садик. Тут она услышала стук из соседней рощи – это и был дятел, он долбил очередную сосну в поисках обеда. Улитка поползла на стуки и вскоре увидела и самого виновника этих звуков.

- Добрый день, Дятел!
- Улитка? Ты что тут делаешь?
- Ты не знаешь кто сломал мой садик?
- Это Крот. Он совсем слепой и случайно наткнулся на твой садик, я мимо пролетал.
- Спасибо, Дятел.

- Не за что, только не мешай... какая же ты гадкая!

Обрадованная Улиточка поползла искать крота, впрочем поиски были не долгие, рядом сней появился бугорок земли из которого неспеша вылез крот. Он совсем ничего не видел, но был очень старый и умный. Его уважали все лесные жители.

- Здравствуйте, мудрый Крот!

- Здравствуй, Улиточка!

- Дядя Крот, это ты сломал мой садик?

- Да, извини меня пожалуйста, я стал совсем старый и слепой.

- Дядя Крот, а давай мы сделаем тебе очки?

- А что это такое?

- Это такие стеклышки, которые помогают видеть.

Крот обрадовано закивал головой, а через пару минут Улиточка уже тащила ему новые очки. Крот надел их и улыбнулся.

- Ух ты! А я уже и забыл какой красивый мир вокруг, какое красивое солнышко! И ты, Улиточка, очень красивая.

- Правда? А остальные говорят, что я гадкая.

- Настоящая красота находится в доброй душе! Я обязательно расскажу об этом всему лесу, тебя больше не будут называть гадкой. Я уверен, что лесные звери помогут тебе посадить новый садик и ухаживать за ним.

Улиточка поползла домой. Уже наступил вечер, солнышко медленно засыпало и на востоке уже появлялись первые звезды. Улиточка взобралась на самую высокую ветку своего дуба, улыбаясь, смотрела вдаль, нежась в последних лучах заката.

Ворота сада (притча)

Жил – был юноша с дурным характером. Отец дал ему полный мешок гвоздей и сказал: «Забивай один гвоздь в ворота сада каждый раз, когда потеряешь терпение или обидишь кого-либо».

В первый день он забил 37 гвоздей в ворота сада. В последующие дни он научился контролировать свой гнев, тем самым уменьшая количество забитых гвоздей. Он понял, что проще контролировать себя, чем забивать гвозди. Наконец, наступил день, когда юноша не забил ни одного гвоздя в ворота сада. Тогда он пришёл к отцу и сообщил ему эту новость.

Отец сказал юноше: «Вынимай из ворот один гвоздь каждый раз, когда не потеряешь терпения».

Наступил день, когда юноша смог сообщить отцу, что вынул все гвозди.

Отец подвёл сына к садовым воротам: «Сын, ты прекрасно себя вёл, но посмотри, сколько дырок на воротах! Никогда они уже не будут такими как раньше. Когда ты с кем-то ругаешься и говоришь ему неприятные вещи, ты оставляешь ему раны, как те, что на воротах. Можешь вонзить в человека нож, а потом вытащить его, но всегда останется рана... И будет неважно, сколько раз ты попросишь прощения – шрам всё равно останется. Рана, принесённая словами, причиняет ту же боль, что и физическая».

Сказочка о счастье

На свете жил один король,
Богатый и могучий.
Всегда грустил он. И порой
Бывал мрачнее тучи.
Гулял он, спал, обедал,
А счастье он не ведал!

Но вечно хныкать и тужить
Бедняге надоело.
Вскричал король: «Нельзя так жить!»
И с трона прыгнул смело.

Да вмиг порушить злой удел
Не в королевской власти.
И вот король в карету сел –
И покатил за счастьем.

Король в окошечко глядит,
Карета бодро катится.
Постой-ка, кто там на пути?
Девчонка в драном платице:
- О, всемогущий мой король,
Подать хоть грошик мне изволь.

- Эй, попрошайка, пропусти
Скорей мою карету.
Сойди немедленно с пути,
Ведь я за счастьем еду! –
Сказал король и укатил.
А в синем небе месяц стыл...

Карета мчится наугад
Бог весть в какую сторону.
Вдруг на пути стоит солдат,
Израненный, оборванный.

- О, мой король, - вскричал солдат, -
Тебя увидеть очень рад!
Прошу покорнейше: устрой
Меня ты в услужение.
Я за тебя стоял горой,
Я, право, бился как герой,
Я выиграл сражение.

- А ну, служивый, пропусти
Скорей мою карету.
Сойди немедленно с пути,
Ведь я за счастьем еду! –
Сказал король и укатил.
А в синем небе месяц стыл...

Карета мчит во весь опор,

Конь скачет, что есть духу.
Вдруг на дорогу вышла с гор
Сутулая старуха.
- Прости, любезный мой король,
Старуху одинокую.
Ношу из леса я дрова –
Тяжёлая работа.
Гляжу вокруг, едва жива:
А вдруг поможет кто – то...

- А ну, старуха, пропусти
Скорей мою карету.
Сойди немедленно с пути,
Ведь я за счастьем еду! –
Сказал король и укатил.
А в синем небе месяц стыл...

Вот лето кончилось. Жара
Сменяется ненастьем.
Король торопит:
- В путь пора,
Ещё немного – и ура!
Свое настигну счастье!

И всё бы кончилось бедой,
Сомнений в этом нету.
Да старец с белой бородой
Остановил карету.

Перекрестившись, не спеша,
Торжественно и строго
Сказал: - Заблудшая душа,
Король, побойся бога!
Ты ищешь счастья для себя,
Ты странствуешь по свету.
Но только ближнего любя,
Найдёшь ты счастье это.
Скорей послушайся меня:
Обратно разверни коня.
Дитя согрей, и накорми,
Солдата в сторожа найми,
Всё это сделай. Но сперва
Старушке ты поможешь:
До дома довезёшь дрова,
Распилишь и уложишь...

Тут вышла полная луна.
И осветила путь она.
Нелёгкий путь, обратный путь.
Путь к счастью, не куда-нибудь.

Король поныне во дворце
Всем людям помогает.
И счастье на его лице,
Как ясный день, сияет.

Психологические игры и упражнения для проведения «Уроков доброты»

Сходства и различия

«Чем мы похожи»

Члены группы сидят в кругу. Ведущий приглашает в круг одного из участников на основе какого-либо реального или воображаемого сходства с собой. Например: «Света, выйди, пожалуйста, ко мне, потому что у нас с тобой одинаковый цвет волос (или мы похожи тем, что мы жители Земли, или мы одного роста и т. Д.)». Света выходит в круг и приглашает выйти кого-нибудь из участников таким же образом. Игра продолжается до тех пор, пока все члены группы не окажутся в кругу.

«Что нас объединяет»

Ведущий предлагает детям определить, что их объединяет, несмотря на множество различий. Каждый из ребят в двойках, задает вопросы, касающиеся психологических характеристик и интересов, которые могут их объединять, и записывает результат на листе бумаги. (Например, мы оба добрые, тактичные, приятные в общении, любим слушать музыку, смотреть триллеры и т.д.

После того как задание в мини-группах выполнено, на классной доске выписываются одинаковые для всех детей качества.

После выполнения данного упражнения обучающиеся должны сделать вывод: несмотря на физиологические, биографические и другие различия, люди принимают и понимают других на основе сходства психологических характеристик или интересов, что позволяет им быть более толерантными по отношению друг к другу.

«Самый особенный»

Материалы: ватман, на котором записываются баллы, возможен небольшой приз победителю.

Ведущий просит участников подумать о чем-то, что отличает их от всех остальных в группе. Участник говорит, например «У меня пять братьев и сестер». Если никто в группе не может сказать «У меня тоже», участник получает 1 балл, если же кто-то из группы может сказать «У меня тоже», то ход переходит к этому участнику. В конце игры подсчитываются баллы. Хорошо, если ведущий группы также участвует в упражнении, и своими репликами переводит разговор с внешних характеристик на более внутренние различия.

«Фисташки»

Материалы: фисташки.

Ведущий раздает детям по две фисташки в скорлупе и попросит пока их не есть и не снимать скорлупу. Важно, чтобы упражнение проходило в спокойной, слегка «магической» атмосфере. Многое здесь зависит от тона голоса ведущего. Затем ведущий попросит участников ответить на следующие вопросы (в парах):

- Какие фисташки на ощупь?
- А какие люди?

- Как бы вы описали скорлупу?
- Как бы вы описали человеческое тело?
- У фисташек одинаковые размер и форма?
- А у людей одинаковые размер и форма?
- Фисташки одного цвета?
- А люди одного цвета?
- Есть ли на фисташках трещины или они чуть-чуть расколоты?
- А люди могут ломаться и трескаться?
- Потрясите фисташки. Вы чувствуете звук?
- А какие звуки издают люди?
- Откройте фисташки. Изнутри они другие, чем снаружи? В чем различия?
- А люди отличаются внутри и снаружи?
- Съешьте фисташки. Какие они на вкус?
- Можно ли сказать, что у человека есть вкус?
- Плохо ли делить фисташки на плохие и хорошие?
- А можно ли поступать так с людьми?

«Интересные люди»

Материалы: потребуются вырезки из газет или журналов с фотографиями, изображающими необычные лица или фигуры людей. Постарайтесь, чтобы эти фотографии изображали людей различных национальностей, религий, людей из различных социальных групп.

Ведущий раздает участникам по одной фотографии (интересно, если каждая фотография попадетс я двум участникам); участники внимательно рассмотрят свою фотографию и отвечают для себя на вопросы:

- что за человек изображен на фотографии, как его зовут, откуда он, сколько ему лет, где он работает, как живет, и т.д.,
- о чем сейчас думает этот человек, какие у него в жизни проблемы, и т.д.
- пусть участники найдут тех, с кем у них попались одинаковые фотографии, и сравнят свои мысли.

Потом каждая пара делится результатами с группой.

По итогам занятия ведущий может задать следующие вопросы:

- Трудным или легким было задание?
- Что помогало участникам составлять свои предположения?
- Как они думают, соответствуют ли их предположения действительности?
- Отличались ли предположения в парах?
- Почему да и почему – нет?
- Часто ли мы в жизни предполагаем многое о людях на основании их внешнего вида (расы, пола, одежды)?
- Что может помочь опровергнуть такие предположения?

«Мир различий»

Материалы: набор синих карандашей или фломастеров, набор красных карандашей или фломастеров, набор зеленых, и т.д. (4 – 8 цветов) и маленькие наклейки таких же цветов. При этом наклеек каждого цвета – разное количество. Один из цветов должен быть представлен только одной наклейкой.

Ведущий наклеивает на каждого участника одну из наклеек. Выбор цветов должен быть случайным. Участники должны без слов собраться в группы по цветам. Ведущий раздает каждой группе карандаши ее цвета и листы бумаги. При этом каждый участник

получает собственный карандаш, который он не имеет права никому отдавать. Затем ведущий дает участникам задание нарисовать улицу города. Говорит, что задание – конкурсное, и победившая группа получит приз. Дает группам небольшое время на выполнение задания.

Во время первой части занятия очень важно создать ощущение жесткого соревнования между группами, чувство соперничества и конкуренции, которое участникам придется преодолеть потом. Для этого нужно попросить их придумать название своей группы, которое будет включать их цвет. Пусть часть группы поработает над лозунгом, пока все остальные рисуют.

В качестве жюри можно пригласить учителей или старшеклассников. Договориться с ними надо заранее. Группы представляют свое название, лозунг и картину. Жюри смотрит выступления всех команд и ставит всем группам одинаково низкий балл, ведущий объявляет, что приз не получает никто. Спрашивает собственное мнение участников о причинах таких результатов. Когда группа приходит к мнению, что все дело в том, что рисунки одного цвета, говорит, что дает всем дополнительное время, чтобы они могли что-нибудь придумать. Ведущий может незаметно направлять участников к принятию решения об объединении.

Когда участники, наконец, образуют группу разных цветов, ведущий дает им еще бумагу, чтобы они могли нарисовать разноцветный город. Попросит каждого участника сделать вклад в рисунок, независимо от того, насколько хорошо он рисует. Выдает всем участникам группы маленький приз (например, конфету). Повесьте получившуюся картину на стену в классе или коридоре. Придумайте ей название.

Ведущий задает вопросы после присвоения всем группам низких оценок:

- трудно ли было найти людей своего цвета?
- что чувствовали члены самой многочисленной группы?
- что чувствовали все остальные, когда нашли «своих»?
- что чувствовал участник, который остался один?
- что участники чувствовали в отношении других команд? Хотелось ли им победить, доказать, что они лучше, и т.д.?
- что они почувствовали, когда все получили одинаково низкий балл?
- трудно ли было договориться и начать рисовать вместе?
- получилась ли совместная картина лучше, чем те, которые были нарисованы одним цветом?

Итоговое обсуждение:

- Приведите пример «красных», «зеленых» и «синих» в обычной жизни.
- Разные люди могут приносить различную пользу обществу. Приведите пример, как разнообразие учеников в вашем классе делает жизнь более интересной.
- В вашем городе живут люди разных национальностей, интересов, разного происхождения. Приведите примеры, как жизнь вашего города становится интереснее благодаря разным людям.

«Я подарок для человечества»

Каждый человек – уникальная личность. Верить в свою исключительность необходимо каждому. Ведущий предлагает каждому обучающемуся подумать над тем, что каждый из них действительно является «подарком» для человечества. Каждому участнику предлагается аргументировать свое утверждение, например: «Я подарок для человечества, так как я...»

После выполнения задания учитель обобщает высказывания детей, говорит, что у всех много того, что делает каждого уникальным, и того, что их объединяет. В итоге дети

должны прийти к выводу – мы нужны друг другу, и каждый человек может добиться в жизни успеха и сделать так, чтобы другим людям рядом с ним было веселее и радостнее жить».

«Учимся ценить индивидуальность»

Если бы мы умели ценить собственную индивидуальность, нам было бы легче принимать инакость партнера.

В начале игры скажите примерно следующее: «Мы часто хотим быть точно такими же, как остальные, и страдаем, чувствуя, что отличаемся от других. Иногда действительно хорошо, когда мы — как все, но не менее важна и наша индивидуальность. Ее можно и нужно ценить».

Предложите каждому игроку написать о каких-то трех признаках, которые отличают его от всех остальных членов группы. Это может быть признание своих очевидных достоинств или талантов, жизненных принципов и т. п. В любом случае информация должна носить позитивный характер. Приведите три примера из собственной жизни, чтобы участникам стало полностью понятно, что от них требуется.

Участники записывают свои имена и выполняют задание. Предупредите, что Вы соберете записи и зачитаете их, а члены группы будут отгадывать, кто является автором тех или иных утверждений.

Соберите листочки и еще раз отметьте положительные аспекты того, что люди не похожи друг на друга: мы становимся интересны друг другу, можем найти нестандартное решение проблемы, дать друг другу импульсы к изменению и обучению и т. д. Потом прочтите каждый текст, и пусть игроки угадают, кем он написан. Если автора не удастся «вычислить», он должен назваться сам.

Взаимоотношения.

«Все коровы летают»

Ведущий раздает участникам незаконченные утверждения: Все старшеклассники... Все кавказцы.... Все инвалиды.... Все старики... Все девочки... Все богатые люди... и т.д. Важно подобрать те утверждения, которые будут более подходящими для данной области, группы, школы, и т.д. Всего – около десяти утверждений.

Ведущий просит участников закончить утверждения самостоятельно, а затем объединиться в пары и сравнить свои утверждения.

Группа собирается в круг и обсуждает одно утверждение за другим, сравнивая разные варианты. Завяжите дискуссию. Попросите участников объяснить, почему они думают, так или иначе, приведите примеры из жизни. Приведите контрпримеры.

Далее ведущий подходит к доске и пишет на ней утверждение, например, «Все девочки носят юбки, а все мальчики играют в футбол». Спрашивает, что участники думают об этом утверждении. Где в нем доля правды. Что в нем неправильно. Разъясняет что «стереотип» - это неправомерные обобщения, которые мы делаем по поводу тех, о ком мы мало знаем. Человеческий мозг устроен таким образом, что он постоянно классифицирует все, что встречает в реальности. Когда у нас не хватает информации о каком-то предмете, мы относим его к определенной категории и приписываем ему определенные качества. Так мы решаем, что «все подростки целыми днями сидят в интернете», а «все отличники – страшные зануды».

После обсуждения ведущий возвращается к старым утверждениям. Обсуждает с группой тему влияния стереотипов на отношение к людям.

«Паутина предрассудков»

Материалы: моток веревки.

Ведущий рассказывает о негативной роли предрассудков, предубеждений в отношениях между людьми. Предубеждение — отрицательное мнение о других без достаточного основания. Предрассудок — такая точка зрения, которая основана на ошибочных и жестких обобщениях. Опутанный паутиной предрассудков человек чувствует себя бесправным, беззащитным, обиженным.

Предлагается кому-то из участников сыграть роль инвалида. Этот участник садится в центр круга на стул, а остальные участники начинают перечислять известные им стереотипы, негативные представления, связанные с инвалидностью. После каждого негативного высказывания ведущий обматывает участника, представляющего «инвалида», веревкой, как бы опутывая паутиной предрассудков, пока тот не сможет пошевелиться.

Далее ведущий спрашивает, что чувствует «инвалид» и предлагает участникам обсудить влияние предрассудков и предубеждений на отношение к людям с инвалидностью, заслуженно ли это происходит и как с этим можно справиться.

После обсуждения необходимо распутать «инвалида». Для этого ведущий предлагает вспомнить что-то хорошее, посочувствовать ему. Участники по очереди высказываются. А ведущий виток за витком распутывает паутину. Упражнение заканчивается, когда «инвалид» полностью освобождён от паутины предрассудков.

«Ярлыки»

Цель упражнения: дать участникам возможность почувствовать себя на месте «стигматизированных» (отмеченных «ярлыком») людей, помочь увидеть недостатки такого подхода к людям.

Материалы: наклейки с надписями, материалы для задания.

Ведущему потребуются наклейки. На них надо написать различные определения, например «ленивый», «умный», «глупый», «лидер», «равнодушный» и т.д.

Ведущий подходит к каждому из участников и наклеивает ему на лоб одну из наклеек (выбор наклеек должен быть случайным). Просит участников не говорить друг другу, какие наклейки на них наклеены.

Запрещает участникам смотреться в зеркало. Затем дает всей группе какое-нибудь интересное задание, (например, нарисовать что-нибудь). Говорит, что участники должны вести себя друг с другом так, как будто бы написанное на наклейках — правда.

В конце задания ведущий проводит обсуждение:

— Что вы чувствовали, когда с вами вели себя неадекватно тому, как вы себя ощущаете?

- Подтверждали ли участники свои наклейки?
- Почему это происходило?
- Всем ли досталась одинаковая работа?
- Как это связано с наклейками?
- Существуют ли «наклейки» в реальной жизни?
- Откуда мы узнаем о качествах других людей?
- Всегда ли наше мнение о других людях соответствует действительности?
- Влияет ли наше мнение на поведение в отношении этих людей?
- Если бы наклеек не было, группа бы работала лучше или хуже?
- А в реальной жизни? Приведите примеры.

«Закон гармонии»

Цель: Формирование толерантности и этической культуры межличностной коммуникации и отношений

Материалы: листы бумаги, карандаши.

В справедливом обществе существует неписанный закон гармонии общения и межличностных отношений. Следуя ему можно не допустить зарождение многих противоречий, конфликтов, обид. Звучит он так: «Позволяя себе – позволяй другим. Запрещая другим – запрещай себе». Но, к сожалению, понятие нормы отношений и общения мы воспринимаем, понимаем и оцениваем субъективно. Так, например, мы не позволяем другим повышать на нас голос, указывать, критиковать нас, устанавливать нам запреты. Вместе с тем, порой сами кричим на других, ругаем и поучаем их, стараемся ограничить их действия.

Ведущий предлагает учащимся разобраться как они действуют в тех или иных ситуациях общения. Участники берут лист бумаги и делят его на две части:

Первая часть - «Позволяю себе, запрещая другим». Здесь участники перечисляют поступки, направленные на получение преимущества за счёт окружающих. Например, позволяете ли вы себе: опаздывать, повышать голос на других, игнорировать чье то мнение (товарища, младшего по возрасту, и др.), высмеивать кого-то и т.д.

Вторая часть - «Запрещаю другим, позволяя себе». Здесь указывается, на какие действия окружающих участники налагают запрет, но разрешают себе. Например: критиковать, поучать, говорить неправду, чинить беспорядок, бездельничать и т.д.

После заполнения происходит обсуждение:

Что вы почувствуете, если по отношению к вам будет совершен недопустимый поступок? (например: вас обманули, назвали обидным словом, не выполнили данное обещание и т.п.)

Стоит ли вам, поступать также по отношению к другим? Почему?

Правильно ли осуждать других за то, что простительно вам?

Как вы думаете, каким бы был мир, если бы все соблюдали закон гармонии общения?

«Растопи круг»

Это упражнение – испытание, однако, стиль противоборства в данном случае используется для того, чтобы стимулировать готовность и способность детей с теплотой и искренностью относиться к людям, видеть их лучшие стороны.

Ход упражнения: в этом упражнении все встают в круг и берутся за руки. Доброволец (водящий) входит в круг. Он окружен, и его задача – растопить круг своей теплотой. Круг выпустит только того, кто сумеет найти добрые слова о ком-либо стоящем в кругу, кто сумеет выразить свою теплоту, благодарность или восхищение, то есть самые лучшие человеческие чувства.

Инструкция для участников: вы не имеете желания выпустить того, кто в кругу, но если верите в искренность его теплых чувств к Вам, если, на Ваш взгляд, человек искренне отдает Вам свою душу, Вы можете отпустить свои руки, обнять его и выпустить из круга. Если Вы будете выпускать человека легко, то будет неинтересно: просто так его не выпускайте, пусть заслужит. Дайте ему шанс: если человек действует на пределе своих возможностей – оцените это и выпустите его. Тот, кто выпустил, ничем не рискует: следующий в круг встанет добровольно. На каждого водящего дается 2-3 минуты. Кто первым испытает себя?

Итоги:

- Трудно ли было выполнять это упражнение?
- Какие чувства Вы испытывали, слушая добрые высказывания?
- Что вы чувствовали, говоря приятное своему однокласснику?

«О ком я говорю?»

Цель игры: развивать способность видеть хорошее в другом человеке и учиться находить слова, выражающие восхищение, удивление, уважение. Игра способствует проявлению интереса к другому человеку, учит видеть особые качества учеников, которые являются ценностью: скромность, милосердие. Игру можно использовать и для коррекции самооценки учащихся, указав на недостатки, недостойное поведение. В этом случае дети не угадывают, о ком идет речь, а должны отнести вопрос только к самим себе.

Задача игроков: когда ведущий называет качества учеников, которые вызывают у него уважение, удивление или восхищение, ученики должны узнать, о ком он говорит. Например: «Меня восхищает умение играть на скрипке. Меня удивляет способность этого человека часто опаздывать. Меня поражает тактичность этого человека. Мне нравится аккуратность этого человека».

1-й вариант. Ведущий говорит комплимент. Ученики определяют, о ком идет речь. Важно, чтобы восхищение было высказано каждому ученику.

2-й вариант. Восхищение и удивление высказывают сами ученики, а тот, кто считает, что речь идет именно о нем, поднимает руку. Если мнения совпадают — класс получает балл. Можно сравнивать количество совпадений в разные дни или игры, проведенные в разных классах.

«Волшебная лавка»

Попросите участников представить, что существует лавка, в которой есть весьма необычные «вещи»: терпение, снисходительность, расположенность к другим, чувство юмора, чуткость, доверие, альтруизм, терпимость к различиям, умение владеть собой, доброжелательность, склонность не осуждать других, гуманизм, умение слушать, любознательность, способность к сопереживанию.

Ведущий выступает в роли продавца, который обменивает одни качества на какие-нибудь другие. Вызывается один из участников. Он может приобрести одну или несколько «вещей», которых у него нет или не достаточно. (Это те качества, которые, по мнению группы, важны для толерантной личности, но слабо выражены у этого участника.) Например, покупатель просит у продавца «терпения». Продавец выясняет, сколько ему нужно «терпения», зачем оно ему, в каких случаях он хочет быть «терпеливым». В качестве платы продавец просит у покупателя что-то взамен, например, тот может расплатиться «чувством юмора», которого у него с избытком.

«Рецепт хорошего класса»

Материалы: Заранее попросите участников принести на игру рецепт приготовления какого-нибудь блюда. Это может быть рецепт любимого кушанья или такого, которое бы очень хотелось попробовать. Кроме того, во время игры потребуются фломастеры и альбомные листы.

Ход игры:

Участники разбиваются на подгруппы по четыре человека.

Каждой подгруппе нужно составить рецепт хорошего класса. Рецепт должен удовлетворять следующим требованиям:

- он должен устраивать всех участников;
- «блюдо» должно быть полезным и хорошо усваиваемым;
- «блюдо» должно быть разнообразным на вкус;
- форма рецепта должна быть обязательно сохранена.

В качестве примера прочтите вслух принесенный с собой рецепт:

Десерт «Бразилия»:

Ингредиенты: 4 банана; сок одного лимона; щепотка корицы; 1/8 литра апельсинового фреша; 6 столовых ложек бананового сиропа; сахар; 4 чайных ложки тертого на крупной терке горького шоколада.

Нарежьте бананы кусочками, добавьте фруктовый сок и несколько минут варите на маленьком огне. Компот охладить, добавить корицу, фреш, банановый сироп и по вкусу немного сахара, посыпать сверху шоколадом. Подавать в стеклянных бокалах или тарелочках.

Еще раз объясните участникам, что составные части рецепта класса могут быть весьма различны. Призовите участников максимально использовать фантазию. (При необходимости приведите пример: берем двадцать интересных участников, килограмм обязательности, два литра дружбы, 100 граммов веселья, обильно сдабриваем все это любознательностью, добавляем щепотку духа противоречия...).

При возникновении затруднений можно использовать вспомогательные карточки, в которых будут указаны возможные ингредиенты и действия:

- ингредиенты: доброта, дружба, озорство, любознательность, смелость, ответственность, забота, внимание, взаимопомощь, уважение, понимание, доброжелательность, обязательность, сердечность, бескорыстие, чуткость, доверие и т.д.;
- действия: взять, добавить, насыпать, приправить, сдобрить, влить, положить, размешать, остудить, украсить и т.д.;

На выполнение задания отводится 20 минут. Рецепты записываются на листах бумаги, а затем зачитываются вслух и обсуждаются.

Взаимопонимание

Игры связанные с ограничением движения

«Связанные руки»

Цель: создать возможность пережить ограничение движения.

Участникам связываются руки, а затем их просят застегнуть-расстегнуть пуговицы на куртке, собрать принадлежности в пенал/портфель, позвонить по телефону, написать какую-либо фразу ит.д. После завершения упражнения проводится обсуждение.

Возможен вариант, когда задания выполняются при помощи одной руки, вторая спрятана в карман (для усложнения убирают правую руку).

«Сиамские близнецы»

Материалы: в зависимости от выбранных заданий.

Участники делятся на пары и обхватывают друг друга руками за талию. Оставшимися руками необходимо выполнить определенные действия. Например: вырезать и раскрасить елочку, сделать бумажный самолетик, заточить карандаш, завязать бантик, разорвать лист по нарисованным линиям и т.д.

«Гусеница»

Материалы: Воздушные шары (по числу играющих).

Ребята становятся в колонну в затылок друг другу, положив руки на плечи впереди стоящим. Воздушные шарики зажимаются между животами задних и спинами передних игроков. Дотрагиваться до шариков, поправлять их – нельзя. Передний игрок держит свой шарик на вытянутых руках, остальные либо убирают руки в карманы, либо оставляют свободными. Цель игры – пройти, таким образом, по некоему заданному маршруту. На пути можно поставить стулья, натянуть веревки, положить какие-то предметы на пол.

Игры связанные с ограничением слуха

«Подарки»

Каждый участник по кругу дарит невербальный подарок своему соседу справа. Все отгадывают, что подарено.

«Сурдоперевод»

Материалы: листочки с написанным текстом – разные простыестишки (например, «Бычок», «Наша Таня» и т.д.) или хорошо известные пословицы/поговорки.

Ведущий предлагает желающим выступить перед другими участниками в роли сурдопереводчика. Доброволец получает текст и передает при помощи мимики и жестов его содержание. Можно параллельно беззвучно проговаривать текст, но предупредите, что артикуляция должна быть четкой. Группе нужно понять о чем идет речь.

«Передача чувств»

Участники делятся на группы и выстраиваются в колонны (в каждой из них количество игроков должно быть равным; в противном случае «лишнего» участника ведущий просит быть своим ассистентом, в обязанности которого входит следить за соблюдением правил проведения упражнения). Необходимо заранее приготовить карточки с названиями эмоций. Примерный набор: радость, вина, обида, грусть, удивление, интерес, гнев, спокойствие, отвращение, страх, презрение, стыд, горе.

Процедура «передачи чувств» состоит в следующем: участники, оказавшиеся в колоннах последними, поворачиваются к ведущему и вытягивают из стопки по одной карточке с названиями эмоций. Поразмыслив требуемое время над тем, как можно невербально изобразить указанную в карточке эмоцию, они дотрагиваются до плеча стоящего перед ними участника; он оборачивается и наблюдает за мимикой и пантомимой первого игрока; далее эмоция невербально передается по цепочке.

Когда эта «эмоциональная информация» достигнет стоящего впереди игрока, он быстро возвращается в хвост колонны. После того как все «правофланговые» окажутся в конце колонны, ведущий предлагает каждому из них (в соответствии со временем «финиширования») изобразить эмоцию, которую они получили, а затем назвать ее. Ответ сопоставляется с надписью на карточке. В случае очевидной синонимичности (скажем, на карточке «грусть», а называется «печаль») не следует снижать оценку.

Упражнение можно повторить несколько раз, при этом тот игрок, кто в предыдущей серии был первым, оказывается замыкающим в колонне, и именно ему предстоит теперь вытягивать карточку.

«Диалоги»

Это упражнение выполняется в парах. Участники рассаживаются в полукруг. Два добровольца выходят вперед. Им предлагается невербально договориться о совместных действиях в определенных ситуациях. Возможные ситуации:

- договориться о подарке имениннику;
- назначить время и место встречи;
- договориться одинаково одеться;
- составить список покупок (например, продуктов);
- решить в какой цвет покрасить забор и т.д.

После завершения упражнения провести обсуждение в группе.

«Поговорим»

Двух – трех добровольцев просят выйти из класса. В это время оставшимся предлагается договориться общаться на одну тему, заменяя слова символами (например, все рассказывают одно стихотворение, обсуждают фильм, проводят собрание и т.д.). Вернувшимся добровольцам нужно отгадать, что происходит в классе. По завершении происходит обсуждение итогов.

Игры связанные с ограничением зрения

«Лабиринт»

Из стульев и веревок строится некое подобие лабиринта: на площадке (10х10 м.) хаотично расставляются стулья, между ними на разной высоте натягиваются веревки с таким расчетом, чтобы некоторые можно было переступить, а под некоторые – подлезть. На стульях можно разложить какие-нибудь маленькие предметы или открытки.

Участники делятся на пары. Один из них должен пройти с завязанными глазами по лабиринту, собирая лежащие на стульях предметы, а второй будет руководить его действиями. Делать это можно с помощью словесных инструкций, подсказывая, куда повернуться, что переступить или откуда взять предмет. Ведущий засекает время, которое требуется каждой паре для выполнения задания. Побеждает пара, справившаяся с заданием быстрее всего.

«Прогулка с компасом»

Участники делятся на пары. В каждой паре один человек «турист» (ведомый), а второй – «компас» (ведущий). «Турист» закрывает (или ему завязывают) глаза, а «компас» становится сзади него и кладет ему руки на плечи. Задача «туриста» – передвигаться по классу (можно расставить стулья, как на полосе препятствий), задача «компаса» – направлять его движение.

«Препятствия»

Участники встают или рассаживаются в помещении произвольным образом, изображая препятствия. Каждый из них, по очереди выступая в роли водящего, должен с закрытыми глазами пройти от одной стены помещения к другой, не наткнувшись на них. «Препятствия» при приближении к ним начинают издавать какой-либо звук (шипят, щелкают языком и т.д.).

Следует договориться, что когда участник находится на игровом поле, звук может издавать одновременно лишь одно «препятствие» – то, к которому он ближе всего. Если же участник, потеряв направление движения, приближается к боковым стенкам или к той стенке, откуда он начал путь – звуки начинают издавать все «препятствия» сразу.

Перед проходом каждого очередного водящего расположение препятствий меняется (он не должен видеть, каким именно образом).

«Ладони»

Упражнение выполняется в парах с закрытыми глазами, все сидят напротив друг друга, так, чтобы руки могли встретиться.

По команде ведущего руки участников руки сначала должны найти друг друга, затем познакомиться, проявить симпатию, потанцевать, поссориться, помириться, попрощаться. После этого обсуждаются ощущения участников в ходе игры.

«Описания»

Материалы: предметы для описания

Все участники разбиваются на пары и садятся друг напротив друга. Один из участников закрывает глаза, а другой должен описать какой-либо предмет так, чтобы его «слепой» товарищ понял, что у водящего в руках.

Ведущий выдает каждому участнику по какому-либо предмету. Для этого можно использовать простые и привычные предметы, такие как фрукты или овощи, бутылки, кружки, карнадаш и т.д. Каждого участника просят описать своему партнеру полученный предмет, не оценивая его при этом и даже не рассказывая о его назначении. Например, банку с консервами можно описать следующим образом: «Этот предмет имеет цилиндрическую форму. На него наклеена зеленая этикетка, на которой написаны какие-то слова. Слова на этикетке написаны коричневым и красным цветом...»

Задача участников – как можно более полно и детально описать полученные предметы. Очень часто, выполняя подобные упражнения, люди начинают немного по-новому видеть привычные вещи. Такие изменения могут произойти также и в том, что касается восприятия других людей в повседневной жизни. Об этом можно поговорить в ходе дальнейшего обсуждения.

После этого тренер просит всех участников сесть в общий круг для проведения обсуждения упражнения.

Игры на понимание аутизма

«Запомнить последовательность»

Попросите класс сесть в круг и выберите одного человека, который начнет игру словами «Сегодня я пошел в магазин и купил себе...» и добавит вещь в конце предложения. Следующий человек повторяет предложение и вещь, названную первым игроком, и добавляет свою. Игра продолжается до тех пор, пока кто-то не сделает ошибку. Тот, кто ошибся, выбывает из игры, а игра продолжается по кругу пока не останется один человек. Вы можете выбрать предложение, исходя из интересов вашего класса.

— Во время игры вы можете включить неприятный шум, например, от барабана, пылесоса или радио. Игрокам будет труднее сосредоточиться на игре. Это поможет понять, как шум может действовать на людей с аутизмом, и почему им бывает трудно сосредоточиться.

— Спросите учеников, как они чувствовали себя во время игры. Кто-нибудь из них почувствовал раздражение или злость, когда появился сильный шум? Обсудите, как это помогает понять реакции людей с аутизмом.

«Сенсорная игра»

Эта игра хороша тем, что помогает ученикам понять, почему неожиданные события могут вызывать сильный дискомфорт, который люди с аутизмом испытывают каждый день.

Выберите несколько съедобных предметов с разной текстурой и положите их в коробку. Это может быть что угодно от растворимого кофе до желе. Попросите одного добровольца сесть перед классом с завязанными глазами. Пусть ученик пощупает или попробует на вкус каждый из предметов. Чем более неожиданным будет предмет, тем большее удивление почувствует игрок. Что-то вроде растворимого сухого кофе может быть очень неприятно, и это помогает проиллюстрировать, как неожиданные события могут вызвать стресс. Попросите каждого ученика, участвовавшего в игре, объяснить, что они чувствовали, когда им приходилось пробовать или ощупывать что-то, что им не нравилось.

Вы можете предложить детям съесть или выпить что-то, что похоже на то, к чему они привыкли, но на самом деле является чем-то другим. Например, печенье-«сэндвич» с горчицей вместо сладкой прослойки, или стакан лимонада или воды с бесцветной вкусовой добавкой, например, анисом. Неожиданный вкус может шокировать больше, чем кажется. Поговорите с детьми о том, как важно доверие и уважение в отношениях с людьми с аутизмом.

«Игра в речь»

Обратитесь к классу громким и злым голосом, но говорите им что-то позитивное и дружелюбное. Затем заговорите с ними дружелюбным и ласковым голосом, но говорите что-нибудь негативное, например: «Вы ужасный класс, я зла на вас всех».

Эта игра позволяет понять, насколько важны тон и громкость голоса в общении.

Люди с аутизмом часто не могут заметить подобные подсказки в поведении других людей, поэтому им бывает сложнее понять окружающих.

«Слушание и понимание»

Обратитесь к классу на абрекадабре или на иностранном языке, одновременно сосредоточившись на одном ученике. Жестами покажите, что вы хотите, чтобы он встал. Когда он встанет, то спросите его, почему он стоит. Скажите, что вы просили его не встать, а сделать что-то совершенно другое (в зависимости от того, на что был похож ваш жест!)

Это показывает, насколько важны невербальные подсказки в нашей речи, и как инстинктивно мы реагируем на них.

Объясните, что человек с аутизмом не сможет следовать невербальным подсказкам. Он может неправильно их понять или вообще не заметить.

«Правила поведения»

Попросите двух учеников встать лицом друг к другу на расстоянии примерно 5 метров. Попросите одного из них идти по направлению к другому и остановиться, где ему будет комфортно. Спросите его, почему ему комфортно.

Затем попросите его сделать шаг, и еще один, до тех пор, пока они практически не будут касаться друг друга. Затем присоединитесь к ним.

Спросите класс, насколько близко можно стоять друг к другу в общественном транспорте, в футбольной толпе и в других ситуациях. Спросите их, где подобная близость неприемлема, например на пляже.

Спросите, где записаны все эти правила о том, насколько близко можно стоять к другим людям.

Поясните, что мы усваиваем такие правила инстинктивно, но люди с аутизмом вынуждены осознанно изучать эти правила социума, которые меняются постоянно, в зависимости от того, где и когда происходит ситуация, и кто в нее вовлечен.

Взаимопомощь

«Разный старт»

Материалы: журналы для коллажа, ножницы, клей, бумага.

Вам потребуется придумать какое-нибудь простое творческое задание. К примеру, составить коллаж фотографий из старых журналов. Разделите группу на четыре подгруппы. Раздайте материалы. Рассадите группы в разных частях класса. Подойдите к первой команде и тихо скажите задание – сделать коллаж о весне. Также тихо попросите вторую группу изобразить осень, третью – лето. Подойдите к четвертой группе и скажите: «Од авдаркумопарстахикам». Не отвечайте ни на какие вопросы представителей последней группы. Охотно помогайте остальным участникам.

Через какое-то время подойдите к каждой подгруппе. Посмотрите на работу первых трех групп. Дайте несколько советов. Похвалите работу участников. Подойдите к 4-й группе. Искренне возмутитесь, что они еще ничего не сделали или сделали неправильно. Поругайте участников.

Когда первые три группы закончили работу, похвалите их. В течение всего занятия члены групп не имеют права общаться друг с другом.

Обсуждение:

- Начните обсуждение с чувств участников четвертой группы, позвольте им выразить все свои чувства;
- Что они почувствовали, когда получили непонятное задание?
- Как развивались события, как менялись их ощущения в связи с этим?
- Что они чувствовали, когда их ругали и игнорировали?
- Как чувствовали себя члены остальных групп?
- Хотелось ли им возмутиться против несправедливости, или им, наоборот, было приятно, когда их хвалили, а другую группу ругали?
- Почему никто не нарушил запрет на общение между группами и не помог членам четвертой группы (в этом вопросе присутствует элемент провокации)? Можно ли было нарушить запрет?
- Если кто-то все же решился помочь 4й группе, спросите, что его заставило так поступить?
- Как себя чувствуют люди, попадающие в незнакомые ситуации, не понимающие правил, не воспринимающие речь?
- Делает ли общество для них поблажки?
- Как ведут себя члены общества по отношению к ним?
- Можно ли что-то изменить в нашем поведении и в обществе, чтобы сделать жизнь этих людей легче?
- Нужно ли что-то менять?
- Попадали ли вы сами в трудные ситуации?
- Были ли люди, которые вам помогли или наоборот не поддержали в трудную минуту?
- Что такое помощь и поддержка?

«Эмпайрстейтбилдинг»

Материалы: маркеры или фломастеры, листы формата А3, карточки с заданиями.

Задание нарисовать здание в 10 этажей:

- Контур здания должен быть фиолетового цвета.
- Окон здания должно быть по 2 на каждый этаж.
- На здании должен развиваться синий флаг....и так далее.

Карточек должно быть столько же, сколько и участников.

Участники делятся на группы. Каждому участнику раздается по карточке. Его задача молча нарисовать то, что ему выпало. Между собой участники не разговаривают. Все участники группы рисуют одновременно. Для удобства проведения игры лучше, чтобы лист бумаги был прикреплен к стене, а количество участников не превышало 5 человек. Для азарта можно устроить состязания на время, тогда понадобится секундомер. После завершения подвести итоги. Обсудить, почему команды потратили разное время на выполнение задания, оценить причину различия качества работ. Поговорить о взаимопомощи и взаимной поддержке, как они влияют на взаимодействие людей.

«Коллективный счет»

Ведущий предлагает участникам сыграть в очень простую игру. Необходимо сосчитать до десяти. Но сделать это должна вся группа, стоя в кругу, опустив головы вниз и, естественно, не глядя друг на друга.

При этом должны выполняться три условия:

- во-первых, никто не знает, кто начнет счет, и кто назовет следующее число (запрещается договариваться друг с другом вербально или невербально);
- во-вторых, нельзя одному и тому же участнику называть два числа подряд;
- в-третьих, если нужное число будет названо вслух двумя или более игроками, ведущий требует снова начинать с единицы

Если счет до десяти перестает представлять трудность для команды – можно предложить участникам считать просто до первой ошибки.

Обсуждение:

- Как началась игра?
- Чего хотелось каждому сначала?
- Почему сначала ничего не получалось?
- Как удалось досчитать до десяти?
- Чему нас учит эта игра?

«Наше послание вам»

Участники делятся на небольшие группы. Каждая группа определяет, с каким нарушением будет школьник от лица, которого они будут сочинять послание. В этом письме надо определить основные проблемы, которые могут возникнуть у ребенка с ограниченными возможностями в школе и как одноклассники могут помочь ему справиться с трудностями. Главное чтобы сложности не ограничивались только физическими барьерами. Нужно обязательно затронуть отношенческую составляющую.

Готовые письма зачитываются и обсуждаются.

Анкета обратной связи

1. Понравилось ли тебе сегодняшнее занятие?

понравилось



так себе



не очень



2. Что нового ты узнал сегодня о людях с инвалидностью?

3. Как ты думаешь, ребенок с инвалидностью может быть твоим другом? Почему?

4. Согласен ли ты, чтобы в твоем классе учился ребенок с инвалидностью? Если нет, то почему?

5. Как ты будешь себя вести, если твоим соседом по парте будет ученик с инвалидностью?

6. Как ты думаешь, нужны ли такие уроки в школе? Почему?

7. С кем-бы ты хотел поделиться тем, что узнал на сегодняшнем занятии?

Как рассказать детям об аутизме

1. Аутизм – это один из видов инвалидности или ограниченных возможностей здоровья. Мы привыкли к тому, что инвалидность, обычно, заметна – человек не может ходить, видеть, или слышать. При аутизме же человек выглядит совершенно обычно, но его мозг работает не так, как у остальных. Наш мозг является «центром управления» для всего организма. По специальным каналам он посылает «сообщения» всем частям нашего тела. У людей с аутизмом иногда происходит путаница в каналах и «сообщения» теряются по пути. Это означает, что у человека отсутствуют какие-то конкретные способности, но, в целом, он ничуть не хуже других. Он может быть очень умен и талантлив, но ему гораздо сложнее взаимодействовать с окружающим миром – говорить, понимать услышанное от других людей, общаться и заводить друзей.

2. Человек с аутизмом видит мир не так, как все остальные. Он иначе воспринимает практически все: звуки, цвета, запахи или прикосновения. Совершенно обычные для нас вещи – например, шум улицы на заднем фоне, для аутиста могут быть столь же сильными, как, например, вой сирены. Человек с аутизмом может не переносить, когда к нему прикасаются. Или слишком сильно реагировать на запахи, которые другим кажутся совсем слабыми. Поэтому не надо удивляться, если ребенок с аутизмом испугался резкого звука, или если он носит беруши, специальные наушники или темные очки – это может быть ему необходимо. С другой стороны, именно благодаря своей особой чувствительности многие люди с аутизмом воспринимают мир ярче, чем другие. И это, к примеру, может выражаться в творчестве.

3. Некоторые дети с аутизмом не говорят, или говорят совсем мало, но это не значит, что они ничего не понимают. На самом деле они все воспринимают, но не могут отреагировать на это словами. Трудности с речью не значат, что они глупые.

4. У детей с аутизмом, которым сложно разговаривать, могут быть свои способы общения. Они, например, показывают на предметы рукой, используют специальные жесты (подобно глухонемым и слабослышащим), а также люди с аутизмом могут общаться специальными карточками с картинками или напечатанными словами. Если человек общается не так, как вы привыкли, это не значит, что он глупый. Можно проявить терпение и понять, что ему нужно.

5. Дети с аутизмом могут делать странные движения или издавать необычные звуки. Например, некоторые аутисты постоянно качаются взад-вперед, трясут кистями рук, мотают головой или постукивают ногами. Таких движений не надо бояться. Они случаются непроизвольно, и, очень часто, они доставляют человеку с аутизмом удовольствие. Многим такие движения помогают успокоиться или лучше думать, а иногда странные движения руками значат, что человек просто счастлив или чему-то рад.

6. Если некоторые дети с аутизмом почти не говорят, то другие могут рассказывать без умолку про то, что им интересно. У детей с аутизмом могут быть совершенно любые увлечения: поезда, космос, животные, открытки или компьютеры. У всех бывают любимые

темы, но у аутистов интерес к чему-то может быть просто безграничным. И если разговор перешел на эту тему, и вам кажется, что собеседник говорит слишком много, то вежливо скажите ему об этом – скорее всего, он просто не понимает, что его главное увлечение вас не интересует.

7. Вы замечали, что когда люди разговаривают, то они непроизвольно начинают смотреть друг на друга и заглядывают друг другу в глаза? Людям с аутизмом такой взгляд может казаться пугающим и неприятным. А некоторые не способны одновременно смотреть в глаза своему собеседнику и воспринимать его речь. Поэтому, если человек с аутизмом на вас не смотрит, то это не значит, что он обижен, не хочет с вами общаться или не слышит вас. Возможно, он как раз очень внимательно вас слушает.

8. Людям с аутизмом бывает очень трудно понять ваши чувства по выражению лица и другим, привычным для нас признакам. В разговоре они уделяют внимание лишь словам, и часто понимают эти слова буквально. Поэтому общаться с аутистами лучше максимально прямо – без шуток и подначивания. Иначе они могут просто вас не понять.

9. Вам самим может быть сложно понять, что чувствует человек с аутизмом. При аутизме эмоции совсем иначе выражаются в голосе или на лице. Но если у человека замершее выражение лица и монотонный голос, то это не значит, что он ничего не чувствует! Если вы не понимаете, как человек с аутизмом к чему-либо относится, то просто спросите его напрямую.

10. Иногда может показаться, что аутичный человек совсем не интересуется другими, но это не так. Аутистам, как и всем нам, важны общение и друзья. Дети с аутизмом часто не знают, как начать общение, как завести знакомство, и, в итоге, может показаться, что они невежливы или сторонятся своих сверстников. Поэтому очень здорово, если вы первыми предложите аутисту общение. И в его лице вы, скорее всего, сможете найти человека, который будет очень ценить вашу дружбу.

11. Ну и главное, что нужно помнить – все люди разные, и у каждого бывают свои «странности», все зависит лишь от того, что мы называем нормой. И если мы научимся принимать тех, кто отличается от нас, наша жизнь станет ярче и богаче.*

**Подготовлено по материалам статьи Морозовой Е. 10 фактов об аутизме о которых нужно рассказать детям. Источник: <https://deti.mail.ru/family/10-faktov-pro-detskij-autizm/>*

Как рассказать детям о синдроме Дауна

1. Кто такие дети с синдромом Дауна? Это такой же ребенок, как и ты, только он родился с одной особенностью, которой у тебя нет. Она называется синдром Дауна. Поэтому он внешне немного отличается от тебя и учится что-то делать дольше чем ты.

2. Он вылечится когда-нибудь? Синдром Дауна — это не болезнь. С этим синдромом он будет жить всегда, но, если ему помогать, он научится всему, что умеешь ты. Просто ему понадобится больше внимания и заботы. И ему очень важно общаться с такими ребятами, как ты и твои друзья: так ему легче научиться правильно говорить и делать то, что делаете вы.

3. Говорят, что такие люди могут причинить вред, а их хорошее настроение быстро сменяется плохим. Это не так. Еще неизвестно ни одного случая, чтобы человек с синдромом Дауна совершил преступление. Они так сильно любят людей, что не могут причинить кому-то вреда. Но они быстро устают, и из-за этого могут стать капризными и раздраженными. Тогда им нужно отдохнуть, и они снова станут добродушными, ласковыми и общительными. Но ведь это не большая проблема, правда?

4. Правда ли что такие дети рождаются только у плохих родителей? Нет, мальчики и девочки с синдромом Дауна рождаются у совершенно разных родителей: у тех, кто правильно питается, занимается спортом, и у тех, кто курит и пьет, в разных странах, где холодно и жарко. Представь, обычную школу, в которой 700 человек, и вот они все родились в один день — и один из них родился с синдромом Дауна.

5. Я плохо понимаю, что он говорит. Он меня тоже не понимает? Он тебя понимает. И самое главное — очень хочет с тобой общаться и понимать тебя. Ты можешь удивиться, но все дети с синдромом Дауна очень добрые и дружелюбные. Они очень-очень хотят иметь друзей, поэтому так доверчивы. Не обижай такого ребенка, он никогда не сделает тебе ничего плохого. Сейчас ты плохо понимаешь, что он говорит, но уже в следующий раз тебе будет легче. Чем больше он будет с тобой общаться, тем лучше будет говорить. Для того, чтобы он тебя хорошо понимал, запомни:

- Не настаивай на разговорах и играх. Детям с синдромом Дауна труднее, чем тебе, долго быть внимательными, они быстро устают и начинают отвлекаться, как ты на уроках математики. Им нужна передышка.
- Лучше покажи, чем скажи «представь себе». Потому что ты любишь фантазировать, а они нет. Им трудно представить что-то в голове.
- Не ленись что-то повторить. Память у них не такая хорошая, как у тебя. И им трудно запомнить то, что они только что услышали.
- Не злоупотребляй его доверием. Если ты попросишь ребенка с синдромом Дауна что-то сделать, он охотно согласится, потому что очень доверчив и добродушен.

6. Он, правда, всегда счастлив? Ему тоже бывает и весело, и грустно, и страшно, как тебе. Но его чувства запряты чуть глубже, чем твои. Так просто ты их можешь не увидеть. Но, чем больше вы будете общаться, тем лучше ты будешь понимать, что он чувствует, чему радуется, а чего боится. Ведь и твои друзья все огорчаются разным вещам, и одна шутка может понравиться тебе, но не рассмешит твоего друга.

7. Часто двоечников называют «даунами» и они обижаются, но ведь у них нет этого синдрома. А если он правда есть, то можно так называть? Если тебе нужно кому-то объяснить, что у этого ребенка такой синдром, ты говоришь так: «Петя с синдромом Дауна». Но никак не «Петя-даун». Потому что синдром — это же не главное, что есть в нем. Это просто его особенность. А к нему обращайся по имени. И к двоичнику тоже.[21]

Как рассказать детям о ДЦП

1. Почему у этого мальчика такие странные руки и ноги? У него детский церебральный паралич или просто ДЦП. Это такая болезнь, которая не дает управлять своим телом. Вот ты можешь бегать со своими друзьями, играть в мяч, рисовать, разговаривать – тебе все это легко сделать, ты ведь даже не замечаешь, сколько разных движений совершаешь за день. А его могут не слушаться руки и ноги. Поэтому некоторые дети с ДЦП ходят неправильно и на согнутых ногах. А еще бывает и так, что они не могут сами держать голову, сидеть и плохо говорят.

2. А они сами не стесняются того, что они такие? Стесняются. Поэтому дети с ДЦП очень робкие, мало разговаривают и боятся просто первыми поздороваться. Есть ребята, которые передвигаются на колясках и очень плохо говорят. Им приходится сложнее всех. А есть дети, у которых тоже ДЦП, но они могут сами есть, ходить, играть и вообще ничем от тебя не отличаться.

3. Это не заразно? Нет, конечно! ДЦП у таких ребят с самого рождения, а не потому что они пообщались с другими детьми с ДЦП и заразились или «гуляли без шапки», а «их родители пили и курили». Дети с ДЦП не заразные. Просто им сложнее, чем тебе ходить, бегать и даже держать карандаш в руке.

4. Почему у него такое выражение лица? Он что — «дурачок»? Умственно отсталый? Нет, он совсем не «дурачок». Он все хорошо понимает и слышит, просто ему сложно показать это тебе, так как лицо его тоже может не слушаться. А то, что он плохо говорит, не значит, что он глупый или «умственно отсталый». Ты ведь когда-то тоже не умел говорить, но все понимал. А ему гораздо труднее, чем тебе научиться хорошо говорить. То есть этот мальчик может, к примеру, так же ловко считать математические примеры, как и ты, но ему будет чуть сложнее произнести ответ вслух.

5. А он мог бы учиться со мной в одной школе или ходить в «художку»? Да, конечно. Ему было бы даже на пользу учиться вместе с тобой. Ребята с ДЦП могут после школы, поступить в институт, а потом пойти на работу. Часто такие дети бывают очень талантливыми. И если они будут заниматься, то у них получатся великолепные стихи и рисунки. А у кого-то даже получается здорово танцевать.

6. Я могу подружиться с этим мальчиком? Конечно! Он будет очень рад дружбе с тобой. Но запомни несколько простых правил:

- Говори чуть медленнее и громче. Так он тебя лучше поймет.
- Не бросайся сразу помогать. Если ты видишь, что ребенок с ДЦП долго и медленно открывает свой рюкзак, а ты можешь помочь открыть ему этот рюкзак за секунду, не спеши. Он может справиться и сам, потому что делает это каждый день. Помогай тогда, когда тебя об этом попросят.

- Не трогай коляску без разрешения. Если ребенок с ДЦП передвигается все время на коляске, то она для него, как часть его тела. Тебе же не понравится, если кто-то схватит тебя на руки и куда-то потащит.

7. А помочь ему я как-то могу? Самая лучшая помощь – это твоя дружба. Часто над ребятами с ДЦП смеются и обижают их. Поэтому твое внимание и отношение к ним, не как к больным, а как к обыкновенным мальчикам и девочкам, очень важно для них.

8. Если мне нужно кому-то рассказать про него, как назвать ДЦП? Ты так и говоришь «Петя с ДЦП» или «Петя с инвалидностью». Но не «Петя-инвалид» или «Петя-ДЦПэшник». Ведь болезнь – это не он сам, она просто у него есть.[21]

Как объяснить детям правила взаимодействия с «особыми» одноклассниками

Как вести себя с людьми, испытывающими трудности при передвижении:

- Помните, что инвалидная коляска – неприкосновенное пространство человека. Не толкайте ее, не облакачивайтесь и не кладите на нее ноги. Начать катить коляску без разрешения – это то же самое, что схватить и понести человека без его разрешения.
- Всегда спрашивайте, нужна ли помощь, прежде чем ее оказать.
- Если Ваше предложение о помощи принято, спросите, что нужно делать, и четко следуйте инструкциям.
- Когда Вы разговариваете с человеком, пользующимся инвалидной коляской или костылями, если возможно, расположитесь так, чтобы ваши и его глаза были на одном уровне. Так вашему собеседнику не понадобится запрокидывать голову и вам будет легче говорить друг с другом.
- Помните, что, как правило, у людей имеющих трудности при передвижении, нет проблем со зрением, слухом и пониманием.

Как вести себя с людьми, которые имеют паралич или неконтролируемые движения:

- При разговоре не отвлекайтесь на его движения, сосредоточьтесь на смысле слов собеседника. Иначе Вы можете невольно пропустить что-то важное, и тогда оба окажетесь в неловком положении.
- Предлагайте помощь ненавязчиво, не привлекая всеобщего внимания.
- Иногда помощь постороннего, не привыкшего к телесным реакциям такого человека, может только мешать. Не обижайтесь, если вам отказывают.
- Не бойтесь возражать, не старайтесь успокоить собеседника с неконтролируемыми движениями. Его поведение не связано с его душевным состоянием.

Как вести себя со слабовидящими или незрячими людьми:

- Всегда обращайтесь непосредственно к человеку, а не к его сопровождающему. Даже если он вас не видит.
- Когда Вы встречаетесь с человеком, который плохо или совсем не видит, обязательно называйте себя и тех людей, которые пришли с Вами. Если у Вас общая беседа в группе, не забывайте пояснить, к кому в данный момент Вы обращаетесь и назвать себя.
- Если во время разговора незрячим Вам нужно переместиться, то обязательно предупредите об этом.
- Предлагая незрячему человеку сесть, просто положите его руку на подлокотник кресла, но не усаживайте насильно.
- Не хватайте и не забирайте палочку у незрячего человека, даже если ведете его за руку. Она помогает ему ориентироваться в пространстве.
- В общении с незрячим человеком нормально употреблять слово «смотри». Для него это значит «видеть руками».

Как вести себя со слабослышащими или глухими людьми:

- Чтобы обратить на себя внимание слабослышащего, помахите ему рукой или коснитесь его плеча.
- Во время общения смотрите в глаза собеседнику. Он должен видеть выражение вашего лица.
- Некоторые слабослышащие могут читать по губам. Но таким образом прочитываются только треть слов. Расположитесь так, чтобы Вас было хорошо видно, и постарайтесь, чтобы Вам ничего не мешало (еда, руки). Говорите четко, используйте простые слова и короткие фразы. Мимика, жесты и движения тоже помогут вам понять друг друга.
- Не стесняйтесь спросить, понял ли Вас собеседник.
- Если вы общаетесь через сурдопереводчика, обращайтесь не к нему, а к самому слабослышащему.

Как вести себя с людьми, имеющими проблемы с речью:

- Будьте готовы к тому, что разговор с человеком с затрудненной речью займет больше времени, чем обычно.
- Не перебивайте, не поправляйте и не пытайтесь закончить фразу вместо собеседника.
- Не пытайтесь ускорить разговор. Проявите терпение, позвольте собеседнику договорить, даже если это ему дается с трудом.
- Смотрите в лицо собеседнику, поддерживайте зрительный контакт на протяжении всей беседы и будьте максимально внимательны к ее содержанию.
- Не пытайтесь замедлить свою речь, если вас об этом не попросили дополнительно.
- Помните, если человек испытывает трудности с речью – это не значит, что он глупый.

Как вести себя с людьми-аутистами:

- Аутисты общаются особым способом. Им нужно больше времени, чтобы привыкнуть к новой обстановке или собеседнику. Дайте им это время.
- Не навязывайте свое общение, предлагайте его понемногу.
- Иногда аутист может вести себя агрессивно, нервничать или кричать. Обычно это происходит из-за того, что его не поняли, и он не в состоянии объяснить точнее. Дайте ему немного побыть в покое и уединении, чтобы он мог взять себя в руки.
- Также негативная реакция может возникнуть из-за физического дискомфорта. Аутисты имеют повышенную сенсорную чувствительность. Звуки, свет и ощущения, на которые вы не обратите внимания, могут быть нестерпимыми для них. Набор неприятных ощущений у каждого свой. Относитесь к этому с пониманием.
- В разговоре аутисты уделяют внимание лишь словам, и часто понимают их буквально. Поэтому старайтесь общаться с ними максимально прямо - без шуток и подначиваний.
- При аутизме у человека эмоции совсем иначе выражаются в голосе и на лице. Если вы не понимаете, как человек с аутизмом к чему-либо относится, то просто спросите его напрямую.
- Иногда аутистам проще общаться с помощью картинок, альбомов с карточками или планшета. Это называется альтернативным общением.

Как вести себя с людьми с Синдромом Дауна:

- Общайтесь со своими сверстниками, имеющими Синдром Дауна на равных, не сюсюкайте и, тем более, не считайте их неполноценными.
- Не притворяйтесь, будьте искренними. Для людей с этим синдромом очень важно доверие к партнеру.
- Людям с синдромом Дауна трудно долго быть внимательным и сосредоточенным, они быстро устают. Поэтому не настаивайте на разговорах или играх, дайте им передышку.
- Не ленитесь повторять, им сложно сразу запомнить то, что они услышали.
- Не злоупотребляйте их доверием. Если вы попросите человека с синдромом Дауна что-то сделать, он охотно согласится, потому что очень доверчив и добродушен.
- Никогда не называйте такого человека «Дауном», нужно говорить «человек с синдромом Дауна». Потому что он, в первую очередь, - человек. А синдром – это просто его особенность.

Возможности и достижения людей с инвалидностью

Истории людей с аплазией (врожденным отсутствием) и ампутацией конечностей

1. Ник Вуйчич – всемирно известный австралийский проповедник, мотивационный оратор, писатель и общественный деятель.

Ник родился с редким генетическим синдромом. Из четырех конечностей у него есть только часть одной стопы с двумя пальцами. Несмотря на это он научился ходить, плавать, кататься на скейте, серфе, играть на компьютере и писать. Более того, Вуйчич стал профессиональным мотивационным оратором – он ездит по всему миру, чтобы рассказать больным, изуродованным и попавшим в беду людям про свою жизнь, про то, что часто непреодолимые проблемы, свалившиеся на голову человека, не являются препятствием к его дальнейшему развитию. Он объездил 44 страны, встречался с семьей президентами, говорил с трибуны в пяти парламентах, в Индии собрал свой самый большой стадион – 110 тысяч человек! Ник участвует в телевизионных шоу и пишет книги. Его первая книга «Жизнь без границ» стала мировым бестселлером и была переведена на 27 языков. У него потрясающее чувство юмора. Свою пятку он называет окорочком, а когда дети на улицах спрашивают: «Что с тобой случилось?», он хриплым голосом отвечает: «Всё из-за сигарет!». У него красавица жена и пятеро детей (двое родных и трое приемных). Ник не просто смог реализовать себя в жизни, но и вдохновить своим примером тысячи людей на жизнь без оправданий.

2. Оскар Писториус – самый быстрый безногий человек планеты.

Оскар родился в Южно-Африканской Республике. В 11-месячном возрасте ему ампутировали ноги ниже коленей, поскольку в них от рождения не было костей. В 13 месяцев установили протезы, а в 17 месяцев он начал ходить. Тем не менее, мальчик учился в обычной школе, где активно занимался спортом – бегом, регби, теннисом, водным поло, борьбой. В дальнейшем юноша полностью посвятил себя легкой атлетике. Неоднократный чемпион мира среди лиц с ограниченными возможностями, призер Паралимпиады, единственный в мире бегун без ног который соревновался с обычными бегунами.

3. Лю Вей – безрукий пианист.

Лю Вей известен миру, как безрукий пианист, играющий ногами на пианино. Он родом из Китая и с 10 лет ему приходится обходиться без рук. Лю потерял их во время несчастного случая, когда дотронулся до высоковольтных проводов. Но это не помешало осуществлению его мечты – стать известным пианистом. С помощью огромного желания, упорного труда и старания, юноше удалось сделать практически невозможное – победить в телевизионном шоу «Китай ищет таланты». В Интернете у Лю Вей миллионы поклонников, а впереди новые выступления.

4. Роман Петушков – единственный в мире шестикратный паралимпийский чемпион (в рамках одних игр) за всю историю Паралимпийских игр.

В 2006 году Роман попал в автокатастрофу и потерял обе ноги. А уже через год он выступал за сборную России на Кубке мира. Но подлинным триумфом для него стали Зимние Паралимпийские игры 2014 года в Сочи, когда он завоевал шесть золотых медалей, 3 в биатлоне и 3 на лыжных гонках, став первым в истории шестикратным паралимпийским чемпионом.

5. Танцевальный дуэт «Hand in Hand» / «Рука в руке»

Это еще одно доказательство, что отсутствие рук или ног не является преградой для достижения всемирного успеха в областях, где без этих конечностей ничего сделать, казалось бы, невозможно. Дуэт состоит из балерины Ма Ли, которая потеряла руку в автомобильной аварии, и Чжай Тао Вэй, который в детстве попал в механизм работающего трактора и потерял ногу. Их девиз «Одна рука, Одна нога и Два больших Сердца».

6. Мэтт Штуцман – меткий выстрел...ногами.

Американский спортсмен лучник, у которого с рождения нет рук, заряжает лук, прицеливается и делает выстрелы исключительно при помощи своих ног. Мэтт член паралимпийской сборной США, серебряный призер Паралимпиады в Лондоне и обладатель нескольких рекордов по стрельбе из лука, официально признанных и занесенных в «Книгу Рекордов Гиннеса». Знаменитый лучник живет вполне обычной жизнью фермера из Айовы, работает в поле, водит мотоцикл и машину. Причем не пользуется никакими специальными приспособлениями и считает, что счастье или несчастье человека зависит вовсе не от наличия рук или ног.

Истории людей с параличами

1. Стивен Хокинг – выдающийся английский физик-теоретик.

Всемирно известный ученый, несмотря на свои «ограниченные возможности», уже прошел необходимые испытания и включен в команду, которая в будущем отправится покорять Марс. А ведь самое страшное в том, что Стивен родился здоровым человеком, но в ранней молодости врачи обнаружили у него боковой амиотрофический склероз. Заболевание быстро прогрессировало, и вскоре практически все мышцы Стивена были парализованы. Подвижность сохранилась только в его пальцах и отдельных мышцах лица. А вскоре он потерял и возможность разговаривать. Врачи фактически вынесли юноше приговор. В 21 год Хокингу сказали, что он и двух лет не протянет... Это было много лет назад. А сегодня ему 74, он профессор математики и один из самых блистательных физиков-теоретиков со времен Эйнштейна, он написал десятки книг, снялся в 33 телепередачах и фильмах, озвучил самого себя в «Симпсонах», побывал в условиях искусственной невесомости и не оставляет надежды слетать в космос.

2. Кристи Браун – ирландский писатель и художник.

Об этом знаменитом ирландском художнике был снят фильм «Моя левая нога: история Кристи Брауна». Почему нога? Потому что двигалась и что-то чувствовала у Кристи только одна крохотная часть тела – пальцы левой ноги... Он родился с церебральным параличом, не мог ходить, с трудом говорил. Глядя на него, люди считали инвалида Кристи недоумком без мозгов в голове и неполноценным человеком, избавленным от необходимости сознательного мышления. И только любимая мама верила в способности мальчика и невзирая на неутешительные прогнозы врачей, разговаривала с ним, показывала ему картины, читала книги. И вот однажды мальчишка написал самое дорогое для него слово – «Мама». Как смог, так и написал. Одной левой ногой. А затем он взял кисть и стал рисовать. Следующей была пишущая машинка. Вот так – большим пальцем левой ноги. Его картины выставляются в галереях, а его роман стал интернациональным бестселлером и переведен на два десятка языков. За главным романом последовали другие, а также поэтические сборники. Он прожил 49 лет. Мало это или много? Сколько их, проживших много больше, но не только не подаривших радости ни единому человеку, но и не испытывших ее. А тут: «Я был свободен, мог мыслить, жить, творить».

3. Крис Нолан – известный ирландский поэт.

Крис родился с тяжелой формой ДЦП. Первые годы мальчик совсем не мог двигаться, но его мама верила, что он всё понимает, и продолжала учить его дома. Благодаря упорным занятиям он начал двигаться. Сначала Крис смог пошевелить только одной мышцей шеи. Затем еще по чуть-чуть, но с каждым днем все увереннее. Когда подрос, он научился печатать на машинке. Этот навык произвел переворот в его жизни, потому что очень скоро на бумаге появились его стихи. Первый сборник был опубликован, когда ему исполнилось пятнадцать лет. Нолан не сказал в своей жизни ни слова, но его поэзию сравнивают со стихами Джойса, Китса и Йейтса.

4. Брэдли Уорвик – бас гитарист, который играет глазами.

У британца Брэдли Уорвика тяжелая форма ДЦП. Он передвигается в инвалидном кресле, ему трудно самостоятельно почистить зубы или налить стакан воды. Но болезнь, которая сковывает тело, не в силах удержать душу музыканта. Он общается с людьми с помощью компьютера и специального приспособления, которое улавливает движение глаз. У Криса есть специальное музыкальное приложение «EyeKeys». Если смотреть на клавишу, программа воспроизводит ее звук. Так молодой человек прошел прослушивание в музыкальный оркестр «South West Open Youth Orchestra», где играют как обычные, так и музыканты с особыми потребностями. Кстати, скидки на инвалидность для Брэдли никто не делал. Его игра впечатлила судей. А сам музыкант бесконечно рад, ведь сбылась его заветная мечта.

5. Дмитрий Кокарев – российский пловец-паралемпиец.

Диагноз ДЦП Дмитрию поставили в первый год жизни. И никто не мог сказать, что будет с ним дальше. Родители привели его в бассейн, где мальчик чувствовал себя как рыба в воде. В пять лет начал заниматься с тренером и достиг невероятных успехов. Дмитрий трёхкратный чемпион, рекордсмен и пятикратный призёр Паралемпийских игр, многократный рекордсмен и тринадцатикратный чемпион мира, двенадцатикратный чемпион Европы, многократный чемпион России по плаванию. Истории его жизни полной преодоления и свершений была посвящена передача из цикла «Золото нации». Сегодня, передвигаясь на инвалидной коляске, Дмитрий Кокарев вызывает восхищение у своих коллег спортсменов, и продолжает тренироваться, стремясь к новым спортивным достижениям.

6. Ангелина Уэльская – белорусская фотомодель.

Эта удивительная девушка родилась с ДЦП, от которого не избавиться и с мечтой, которую не удержать. С самого детства Ангелина хотела стать актрисой. А над ней смеялись: ну какая из тебя актриса, посмотри на себя... И тогда девушка решила доказать, что такие люди как она могут быть красивыми и успешными. Она встала с коляски и научилась передвигаться с помощью родных, держась за руку, закончила «Белорусский государственный университет культуры и искусства» и снялась в телевизионном сериале. Сейчас Ангелина учится в Академии искусств, работает фотомodelью, участвует в модных показах и планирует создать театр моды и драмы.

Истории людей с нарушением зрения

1. Эрик Вайхенмайер – самый известный слепой путешественник.

Эрик потерял зрение в 13 лет, но он не позволил этому событию, ограничить его в чём-либо. Список его занятий кажется бесконечным: альпинизм, борьба, езда на велосипеде, лыжный спорт, каякинг, парапланеризм, прыжки с парашютом. Он представлял свой штат в

национальном чемпионате по вольной борьбе США, закончил колледж со степенью магистра и стал школьным учителем. Эрик является единственным слепым человеком в мире, покорившим гору Эверест. Кроме этого он покорил семерку самых высоких горных пиков мира, включая Килиманджаро и Эльбрус. О его путешествии был снят игровой телевизионный фильм «Коснуться вершины мира». История Эрика Вайхенмайера – это история человека, не склонившегося перед недугом, история силы и свободы духа.

2. Джон Брамблитт – слепой художник.

Можно ли рисовать будучи слепым? Художник из Далласа Джон Брамблитт доказал, что можно. В тридцать лет из-за осложнений вызванных эпилепсией, он потерял зрение. Джон не мог ничего делать, даже самостоятельно перемещаться по дому. Ему казалось, что он находится в огромном океане без спасательного круга. Спасением стало рисование. С помощью специальной техники, позволяющей определять зоны цвета, Джон научился создавать чудесные картины, которые выставляются в самых знаменитых галереях и музеях мира. Сегодня он один из наиболее успешных современных художников в США. Глядя на картины Брамблитта, сложно вообще представить, что он совершенно ничего не видит, а только осязает.

3. Андреа Бочелли – волшебный голос Италии.

Деревенский мальчишка из Тосканы потерял зрение в 12 лет. Пережить погружение во мрак помогла дружба. Поддержка друга помогла окончить школу и поступить в университет. Именем друга Андреа позже назовет своего первого сына. Он учился на юриста, играл на флейте и саксофоне, но настоящее его дарование – голос. Еще будучи подростком Андреа выиграл несколько вокальных конкурсов, а также был солистом в школьном хоре. В 1994 году он успешно дебютировал на музыкальном фестивале в Сан-Ремо, с тех пор его известность и мастерство постоянно растут. Он участвует в самых грандиозных концертах по всему миру, поет дуэтом с поп-звездами, его платиновые диски идут нарасхват на всех пяти континентах. Сегодня его божественный, по признанию публики голос, является лучшим в итальянской опере.

4. Лина По – талантливая балерина и скульптор.

Полина Горенштейн родилась в Екатеринославле (нынешний Днепропетровск) в 1899 году. В семье, где она росла, искусство было в почёте и девочка занималась музыкой, рисованием, танцами и лепкой. У неё всё получалось, но предпочтение было отдано хореографии. В 19 лет Полина стала профессиональной балериной. Перед своим выходом на сцену девушка придумала себе красивый и многозначительный псевдоним «Лина По», поменяв местами слоги в своем имени. Закончив московские высшие хореографические мастерские, она становится режиссёром-балетмейстером и много ездит по городам страны. Она ставит спектакли, танцует сама. Но после десяти лет успеха и известности ее настигает страшная болезнь. Полную сил женщину парализовало и она перестала видеть. Руки и ноги постепенно пришли в норму, но зрение было навсегда потеряно. Однажды в больнице Лина из кусочка хлеба вслепую вылепила мышонка. Мышонок получился настолько натуральным, что медсестра, вошедшая утром в палату, приняла его за настоящего и испугалась. Доктора рекомендовали Лине заняться лепкой для разработки пальцев и мышц рук. Выйдя из больницы, с трудом передвигаясь, испытывая сильные боли, она стремилась всё время лепить и лепить. Однажды увидев ее статуэтки, знаменитый художник Михаил Васильевич Нестеров торжественно объявил «Вы будете скульптором!» Так началась новая жизнь Лины По. За годы неустанного, кропотливого и тяжелого труда Лина По создала более сотни скульптур и скульптурных композиций. Часть из них имеются в коллекциях разных музеев страны, в том числе в Третьяковской галерее. Но главное собрание – в мемориальном зале Лины По, открытом в музее Всероссийского общества слепых.

Истории людей с нарушением слуха

1. Константин Эдуардович Циолковский – отец русской космонавтики.

Константин Эдуардович родился в семье обычных лесничих, и в детстве вследствие заболевания скарлатиной практически полностью потерял слух. Из-за этого не смог дальше учиться в школе и всю оставшуюся жизнь занимался самообразованием. Собственным трудом он стал ученым, исследователем, изобретателем и педагогом. Константин Эдуардович автор более 400 работ по аэродинамике, воздухоплаванию, астрономии и ракетостроению, нескольких научно-фантастических романов и собственной философской теории. Он первым обосновал возможность межпланетного сообщения, нашел инженерные решения конструкции ракет и жидкостного ракетного двигателя. Благодаря его великим фантазиям сбылась мечта человечества, люди прорвали земные границы и устремились к далекому миру.

2. Марли Мэтлин – актриса без слов.

Марли родилась в маленьком городке штата Иллинойс (США). В 18 месяцев девочка потеряла слух. Ее родители были настолько любящими и преданными, что изо всех сил старались дать возможность дочке жить полной жизнью. Несмотря на советы врачей, они отказались отдать Марли в спецшколу для глухих, вместо этого использовали специальные программы поддержки детей с нарушением слуха и привили девочке интерес к искусству. Марли Мэтлин стала первой и единственной глухой актрисой, выигравшей премию «Оскар». Награду она получила за лучшую женскую роль в фильме «Дети меньшего бога». Её последующая работа в кино и на телевидении принесла ей премии «Золотой глобус», и ещё две номинации, а также четыре номинации на «Эмми». Она снялась в 39-ти фильмах и сериалах и была удостоена собственной звезды на Голливудской «Аллее славы».

3. Амнон Дамти – лучший глухой танцор мира.

Глухие люди могут быть великими танцорами. Пример этому Амнон Дамти, родившийся глухим. Талантливый танцор и хореограф вспоминает, что когда он начал танцевать, музыка раздалась в его теле. Не слыша физически, он слышал душой. В 10 лет он увидел спектакль Большого театра и его потрясло мощное выступление танцоров. В 15 он присоединился к уникальной группе глухих танцоров в Израиле. В 1990 году Амнон стал «Лучшим глухим танцором мира» по мнению Галлодетского Университета для глухих артистов в Вашингтоне. Более двадцати лет Амнон Дамти с женой и партнёршей Джил покоряет сердца зрителей во всём мире. Чувствовать ритм ему помогает вибрация, раздающаяся от динамиков, которая передается по полу сцены к ногам, а также зрительный контакт с партнером по танцу.

4. Хизер Уайтстоун – глухонемая «Мисс Америка».

Врожденная глухота не смогла помешать Хизер стать умницей и красавицей. Несмотря на недуг, девочка училась в обычной школе, а, кроме того, занималась балетом. Ее матушка, Дафни Грей, приложила немало труда, чтобы внушить своей дочке, что глухота не делает человека отверженным. За решение Дафни не учить свою дочь языку жестов многие критиковали ее, однако женщина твердо стояла на том, что Хизер будет читать по губам. Конечно, Хизер сегодня знает и язык жестов, однако не предпочитает его. Мать учила маленькую Хизер произносить свое имя, и когда Хизер научилась делать это правильно, она уже знала и еще одну жизненную истину - ничего в жизни не дается легко. Она не раз становилась победительницей местных конкурсов красоты в округе Шелби, а позже в университете, куда поступила после школы. А 1995 году девушка выиграла национальный конкурс красоты и получила Корону национального достоинства – «Мисс США». На церемонии награждения, заплаканная от счастья Хизер, сказала, что счастлива не только за себя, но и за всех инвалидов, которым она дарит свою победу.

Истории людей с аутизмом

1. Альберт Эйнштейн – всемирно признанный гений науки.

Эйнштейн самый известный из предполагаемых великих аутистов. Мальчик поздно заговорил, держался в стороне от сверстников и до семи лет навязчиво повторял ранее произнесенные фразы. Он не мог вписаться в каноны обучения и карьеры, ненавидел зубрежку и в 15 лет выбыл из школы. Политехнический институт юноша закончил, но вызвал такую враждебность профессоров, что научную работу в нем продолжить не смог. Только через 2 года нашел постоянную работу, которая совершенно не имела никакого отношения к науке. Молодой человек стал чиновником патентного бюро. Именно там за чиновничьей конторкой были написаны первые работы великого ученого. Альберт Эйнштейн подарил миру самые революционные научные идеи XX века, которые стали фундаментом теоретической физики. Он автор теории относительности и нобелевский лауреат, почетный доктор двадцати университетов и почетный член многих Академий наук, им написано более 600 научных работ и 150 книг в области науки, философии и истории.

2. Сатоси Тадзири – создатель «покемонов».

«Покемоны» большинству известны как японский анимационный сериал, изначально был видеоигрой. В 1990-е годы дети всего мира были одержимы играми, наклейками и игрушками с покемонами и Пикачу. Тогда же родители аутичных детей рассказывали, что покемоны стали главным «особым интересом» их ребенка, и даже повзрослевшие аутисты часто сохраняли любовь к ним. Возможная причина тому – высокофункциональный аутизм создателей «Покемонов», японского разработчика видеоигр Сатоси Тадзири. Идея покемонов пришла к Сатоси благодаря увлечению детства – он был одержим ловлей и изучением живых насекомых настолько, что другие дети звали его Доктор Жук. В подростковом возрасте его интересы переключились на аниме и видеоигры. В 16 лет он принял участие в конкурсе идей видеоигр, следующие два года изучал компьютерное программирование, после чего выпустил свою первую видеоигру, а в 25 создал покемонов. Игры, в которых много убийств и насилия, он не любит – по мнению Тадзири, дети должны уважительно относиться к смерти. А самих монстров он считает метафорой неуправляемых эмоций ребенка – страха и злости.

3. Сьюзан Бойл – звезда youtube.

При рождении Сьюзан поставили диагноз «повреждение мозга»; она с трудом училась в школе, дети травили ее и обзывали «слабоумная Сьюзи». А много позже ей поставили диагноз «синдром Аспергера». Всю жизнь она считалась инвалидом, получала пенсию, никогда полноценно не работала и страдала от эмоциональных вспышек и депрессий. Но 2009 году ее жизнь круто изменилась. Сьюзан победила в телешоу «Британия ищет таланты». После этого успеха она стала богатой женщиной и успешной певицей, уже выпустила 4 альбома, сыграла небольшую роль в фильме, а по ее собственной биографии собираются снимать кино.

4. Дэн Эйкройд – человек, придумавший «Охотников за привидениями».

Еще один из известных аутистов – киноактер Дэн Эйкройд, придумавший трио нью-йоркских парапсихологов и сыгравший одного из них. В одном из интервью он сделал признание: идея «Охотников за привидениями» появилась из-за его одержимости паранормальными явлениями и поиском призраков. Это его так называемый «специальный интерес», характерный симптом синдрома Аспергера, который у него присутствует. Ханс Хольцер, самый великий охотник за привидениями в исполнении Дэна Эйкройда, покорила миллионы кинозрителей и навсегда останется в истории кино.

5. Тэмпл Грандин – самая известная женщина с диагнозом «аутизм».

Тэмпл рассказывала, что она не разговаривала до трех с половиной лет, только кричала и выдавала отдельные звуки. После того как врачи поставили девочке диагноз «аутизм», родители объяснили, что ей придется полностью заняться своей самоорганизацией. Она не только преодолела проблемы, но и стала доктором наук, профессором университета Колорадо, ведущим мировым экспертом в области изучения поведения животных, вошла в список «100 самых влиятельных людей в мире». Дело жизни Темпл стало облегчение страданий животных. Она написала книгу «Перевод с языка животных» и спроектировала специальные загоны, проходя через которые, животные перед смертью не испытывают ужаса. Благодаря Грандин, в подробностях описавшей свое состояние, мир больных аутизмом стал ближе и понятнее обычным людям. В 2010 году о ней был снят замечательный, светлый фильм, который так и называется «Тэмпл Грандин».

Истории людей с синдромом Дауна

1. Пабло Пинеда – первый человек с синдромом Дауна получивший высшее образование.

В одном из своих интервью Пинеда рассказал, что впервые о своем заболевании он узнал от врача, когда ему было 7 лет. Первое, что спросил тогда Пабло, было: «Я глупый?» И доктор однозначно ответил ему: «Нет». Все остальное было ему уже не так важно. Пинеда стал первым в мире человеком с синдромом Дауна, который закончил университет. У него диплом преподавателя, бакалавра искусств и диплом в области педагогической психологии. Он снялся в трех сериалах и в чудеснейшем испанском фильме «Я тоже». В трогательной истории любви молодого человека с синдромом Дауна и обычной девушки, Пабло сыграл главную роль. Люди по всему миру выходили из кинотеатров со слезами на глазах и любовью в сердце. За эту работу актер получил приз за лучшую мужскую роль на кинофестивале в Сан-Себастьяне. Сегодня он занимается благотворительностью, читает лекции, ведет телепередачу и каждый день борется с существующими предрассудками и стереотипами о людях с синдромом Дауна.

2. Тим Харрис – владелец самого дружелюбного ресторана в США.

Любой город имеет свою достопримечательность, которой гордится. Обычно это памятник, музей, красивый мост или фонтан. А вот в Альбукерке штата Нью-Мексико главная изюминка города – ресторан «У Тима». Его владелец Тим Харрис, молодой человек с синдромом Дауна. Девиз заведения «Завтраки! Ланчи! Объятия!». За несколько лет работы Тим обнял более 60 тысяч человек. Самое интересное, что «обнимашки» есть в меню. Фирменное «блюдо» так и называется «Объятие Тима». Харрис успешно окончил школу, поступил в университет, участвовал в специальной Олимпиаде как великолепный яхтсмен и опытный рыбак. Но известен он стал, все же, благодаря своим «объятням».

3. Джейми Брюэр – актриса и модель.

Джейми родилась в Калифорнии (США). В детстве ее увлекали практически все формы искусства, особенно кино и театральные постановки. Она начала брать уроки сценического мастерства, когда еще училась в школе. Девушка играла в драматических пьесах, мюзиклах, комедийных спектаклях и много-много импровизировала. Известность ей принесло участие в съемках сериала «Американская история ужасов». В 2015 году Джейми стала первой моделью с синдромом Дауна, дефилирующей по подиуму на показе Недели моды в Нью-Йорке. После этого у нее появились миллионы новых поклонников в сети Интернет и по всему миру. Актриса с синдромом Дауна не только доказала, что может добиться

профессионального успеха. Она борется за права инвалидов и выступает против формулировки «умственно отсталые» в системе образования.

4. Андрей Востриков - самый титулованный спортсмен с синдромом Дауна.

Когда Андрей родился, врачи вынесли мальчику приговор – ребенок не выживет, он не обучаем и не перспективен. Родителям предложили отдать сына в специальный детский дом. Но мама не согласилась и Андрей выжил. В три года его отец, мастер спорта по спортивной гимнастике, сделал для сына специальные снаряды и стал с ним усиленно заниматься. Когда Андрею исполнилось 14 лет, в Воронеже открылась секция адаптивной физкультуры. Тренеры увидели, как парень умело занимается на снарядах, и взяли его, несмотря на особенности развития. Так Андрей Востриков стал одним из первых людей с синдромом Дауна в России, кто начал профессионально заниматься спортивной гимнастикой. На своих первых международных соревнованиях он выиграл шесть золотых медалей из семи возможных. Сегодня Андрей многократный чемпион Специальных олимпийских игр, абсолютный чемпион России и мира по спортивной гимнастике среди людей с ограниченными возможностями. Он является самым титулованным спортсменом в российской команде, в его копилке уже более 100 наград международных турниров и это не предел. Андрей доказал, что синдром Дауна не приговор, а ограниченные возможности могут быть безграничными.

5. Рональд Дженкис – гений электронной музыки.

У него не было друзей, он не мог рассчитывать на внимание девушек и расположение парней, но у него была своя комната и инструмент, на котором он начал писать музыку. Имея под рукой подаренный родителями скромный синтезатор, компьютер и вебкамеру, за короткое время стал сверхпопулярным, набрал десятки миллионов просмотров на Ютубе и выпустил два альбома. Музыка Рональда Дженкиса совершенно неземная. Он использует как простейшие гармонии, так и сложные импровизации, которые удивляют даже опытных музыкальных преподавателей. Кстати играет он исключительно на слух, пренебрегая нотами (хотя сольфеджио знает неплохо). Молодой человек обладает невероятным обаянием, а его коронная фраза Hello Youtubes и легендарная шляпа стали своеобразной модой среди интернет-видеоманов. То что он делает - завораживает! Вы должны это услышать!

Список полезной литературы

1. Дэвид Митчелл. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования (*Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве*). Главы их книги./Перевод: И.С. Аникеев, Н.В. Борисова – РООИ «Перспектива», 2009.

Для знакомства с книгой Дэвида Митчелла «Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования», с любезного согласия автора, специалистами РООИ «Перспектива» были выбраны некоторые педагогические стратегии и технологии инклюзивного образования, описание которых позволит педагогам, психологам, специалистам в области управления образованием, всем заинтересованным лицам полнее себе представить научную основу и практику осуществления педагогического процесса в условиях применения инклюзивного подхода.

2. Кэрл Сток Крановиц. Разбалансированный ребенок. Как распознать и справиться с нарушениями процесса обработки сенсорной информации. – Редактор, 2012. – 396с.

Благодаря основательно проработанной теории сенсорной интеграции, автор помогает разобраться, как лучше взаимодействовать с так называемыми «трудными детьми», а также указывает на основные моменты в поведении детей, на которые необходимо обращать внимание, чтобы на ранних стадиях замечать их основные проблемы. Также в книге предлагается множество способов решения выявленных трудностей в развитии и взаимодействии с внешним миром, приводятся эффективные и веселые техники и упражнения для решения детских проблем в школе и дома.

3. Улла Кислинг. Сенсорная интеграция в диалоге. Понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. – М.: Теревинф, 2016. – 240с.

Книга немецкого эрготерапевта Уллы Кислинг продолжает публикации, посвященные сенсорно-интегративной терапии. Автор - специалист с огромным опытом практической работы - рассказывает читателям о своих находках и о том, как теоретические принципы сенсорной интеграции могут быть применены в конкретных ситуациях. Книга адресована родителям и специалистам - неврологам, психологам, реабилитологам, педагогам и др.

4. В.С. Колганова, Е.В. Пивоварова. Нейропсихологические занятия с детьми. Практическое пособие. В 2 частях. – М., Айрис-пресс, 2016.

В первой части книги представлены основные программы нейропсихологического сопровождения развития детей 3 — 12 лет по методу замещающего онтогенеза. Это базовая нейропсихологическая технология коррекции, профилактики и абилитации детей с разными вариантами развития. Авторы: Колганова В.С. — клинический психолог, руководитель детского нейропсихологического центра «Добрые руки», Пивоварова Е.В. — клинический психолог, руководитель детского психолого-логопедического объединения «Содружество». Адресовано родителям, психологам, логопедам, дефектологам, учителям и другим специалистам, работающим с детьми.

Во второй части книги представлены дополнительные программы нейропсихологического сопровождения развития детей 5-12 лет по методу замещающего онтогенеза. Это базовая нейропсихологическая технология коррекции, профилактики и абилитации детей с разными вариантами развития.

5. ДебраЛич. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС. – М: Оперант, 2015. – 176с.

Данное учебно-методическое пособие адресовано широкому кругу специалистов, от которых зависит успешность инклюзии учащихся с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательный процесс. Пособие предоставляет читателю все необходимые справочные сведения и методики, которым нужно следовать при внедрении прикладного анализа поведения в инклюзивных классах общеобразовательной школы. В пособии рассматриваются вопросы совместной работы специалистов, проведения оценки потребностей учащихся с РАС, постановки основанных на этой оценке целей, планирования прикладных поведенческих вмешательств, сбора и анализа данных для наблюдения за успеваемостью учащихся с РАС. В пособие включены образцы планов обучения из области академических занятий, поведения, общественного взаимодействия, общения и самостоятельного функционирования, которые можно использовать в неизменном виде, либо адаптировать к потребностям отдельных учащихся.

6. Ольга Мелешкевич, Юлия Эрц. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения.– Бахрах-М, 2015. – 208с.

Данная книга является первым пособием на русском языке, в котором подробно изложены основные принципы прикладного анализа поведения (АВА): усиления, ослабления и гашения поведения. Данные принципы применяются в коррекции проблемного поведения и формировании социально приемлемого поведения. Книга также описывает стратегии обучения навыкам ребенка с особенностями развития: метод блоков, пошаговый анализ заданий, обучение в натуральной среде, шейпинг.

Книга будет полезна педагогам, дефектологам, логопедам и родителям, воспитывающим и обучающим особого ребенка (аутизм, умственная отсталость, задержки в развитии, проблемное поведение).

7. Мэри Линч Барбера. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 304с.

Описанный в книге Мэри Барберы вербально-поведенческий подход на сегодняшний день зарекомендовал себя как наиболее оптимальный способ коррекции и развития детей с диагнозом "аутизм". Будучи сама матерью аутичного ребенка и одновременно сертифицированным специалистом по прикладному анализу поведения, Мэри Барбера смогла изложить весьма непростые концепции и методы этой науки языком, понятным каждому родителю, воспитывающему аутичного ребенка. Книга содержит множество конкретных рекомендаций и примеров. В этом смысле она может быть рекомендована как специалистам, так и самой широкой родительской аудитории - не только тем, кто воспитывает аутичного ребенка, но и тем, кто просто сталкивается с проблемами "трудных" детей.

8. Рон Лиф, Джон Макэкен. Идет работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме./ Перевод: О.Поборцева, А.Вустянюк.–М.: ИП Толкачев, 2016. – 608с.

Прикладной поведенческий анализ, или АВА-терапия, успешно используется для улучшения жизни людей с аутизмом. Аккуратное и систематическое применение поведенческих принципов способно эффективно развить значимые виды поведения - познавательные способности, речь, социальное взаимодействие, адаптивные навыки и практические умения. Кроме того, используя эти принципы, поведенческие аналитики успешно снижают проблемное поведение, которое либо опасно, либо мешает человеку полноценно участвовать в жизни семьи и общества. Предлагаемое вам руководство разработано и написано руководителями международной компании AutismPartnership, одной из старейших научных и экспериментальных групп, внедривших АВА для

модификации поведения детей и подростков с аутизмом и создания учебных программ для их развития.

Первая часть книги посвящена построению интенсивной поведенческой терапии, с предложением программ по преодолению неприемлемого поведения: истерик, аутистимуляций, проблем сна, нарушений пищевого поведения, гигиенических проблем, а также с описанием принципов и примеров обучения игре и социальным навыкам.

Во-второй части содержится описание метода обучения отдельными блоками (DTT) и 57 учебных программ с примерами, начиная от построения сотрудничества и невербальной имитации и до обучения гигиеническим навыкам, навыкам самопомощи и начальным академическим навыкам. Рекомендуем для специалистов, занимающихся обучением детей с РАС, супервизоров, АВА-терапевтов, родителей и студентов дефектологических, психологических и педагогических факультетов. Все программы адаптированы для обучения на русском языке.

9. Стивен фон Течнер, Харальд Мартинес. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию. Жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также расстройствами аутистического спектра./Первод: И.А. Чистович—М.: Теревинф, 2014. – 432с.

Книга норвежского лингвиста и психолога Стивена фон Течнера и психолога Харальда Мартинсена является первым подробным учебником по альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) на русском языке. Авторы обобщают и систематизируют различные формы и средства АДК, рассказывают о том, как в разных случаях подбирать эти техники общения в контексте целостной программы обучения и сопровождения человека с особенностями развития, а также о стратегиях обучения детей, по разным причинам лишенных возможности говорить. Такими причинами могут быть разные формы церебрального паралича и другие двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра, нарушения зрения, слуха, речи (в том числе после травмы, инсульта и т.п.), множественные нарушения развития и др.

Книга может быть полезна для логопедов, специальных педагогов, школьных учителей, психологов и других специалистов, а также для семей, в которых есть дети и взрослые с ограниченными возможностями общения и речи.

10. Лори Фрост, Энди Бонди. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов./Переводчик:Е.Мельникова—М.:Теревинф, 2011. – 416с.

Система общения при помощи обмена карточками (ThePictureExchangeCommunicationSystem; сокращенно - PECS) была разработана Лори А. Фрост и Энди Бонди для быстрого обучения детей с аутизмом и сопутствующими нарушениями развития целенаправленному, самостоятельно иницилируемому общению. Теоретическая основа системы сочетает в себе принципы прикладного анализа поведения, представления о нормальном языковом и речевом развитии, а также методические разработки в области дополнительной и альтернативной коммуникации.

В книге представлены подробные инструкции по применению системы общения при помощи обмена карточками. Руководство начинается с описания принципа пирамиды в обучении, на основе которого разработаны все занятия PECS. Описание каждого из шести этапов обучения целенаправленному общению включает обоснование, шаги обучения, ответы на часто задаваемые вопросы, полезные советы и образцы таблиц для записи данных. Авторы подробно останавливаются на том, как можно внедрить программу в повседневную жизнь учащегося в любой обстановке. В обширном приложении помещены диагностические листы и таблицы для учета данных, оценки подкреплений и планирования общения, которые удобно копировать и использовать в работе.

11. Фред Волкмар и Лиза Вайзнер «Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей». В 3-х частях – Екатеринбург:Рама Паблишинг, 2014.

Доктор Волкмар — профессор детской психиатрии, педиатрии и психологии, директор Центра исследований детства при Школе медицины Йельского университета. Его супруга и соавтор, доктор медицины Лиза Вайзнер, педиатр с многолетней практикой лечения детей с аутизмом, профессор педиатрии в Йельском университете. Книга представляет собой всесторонний обзор последних научных разработок в области аутизма, которые объясняются простым, прямолинейным и легко понятным языком. Для лучшего понимания авторы активно используют таблицы, формат вопросов и ответов, список ссылок на дополнительные ресурсы. Авторы приложили максимум усилий, чтобы помочь родителям и педагогам получить максимум от прочтения книги, которая переводит данные научных исследований в рекомендации для повседневной жизни и практической работы. Издание давно стало бестселлером в области аутизма за рубежом.

12. Ольга Богдашина. Расстройство аутистического спектра: введение в проблему аутизма: учебное пособие. - Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т, 2012. – 245с.

В книге описаны основные теоретические и практические отечественные и зарубежные направления диагностики и коррекции аутизма; автор знакомит нас с ключевыми понятиями и причинными теориями расстройств аутистического спектра; с историей становления проблемы диагностики и коррекции аутистических состояний.

Для заметок

[illegible]

УРОКИ ДОБРОТЫ

*Рекомендации педагогам
общеобразовательных учреждений,
работающим с детьми с ОВЗ и инвалидностью*

Верстка: В.Пицхелаури

Подписано в печать 01.08.2016.

Формат Бумага Гарнитура

Печать

Тираж Заказ

Отпечатано ООО «Дельтаплан»

634041, г.Томск, ул.Тверская, 81

(3822) 435-400, 435-600