Федеральное агентство по образованию

Государственное образовательное учреждение

Высшего профессионального образования

«Волгоградский государственный педагогический университет»

ФАКУЛЬТЕТ СОЦИАЛЬНОЙ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

КОММУНИКАТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТЕЙ С ДЦП

Курсовая работа

Исполнитель:

СЕРКОВА МАРИНА

ВАДИМОВНА

Студентка группы ПЛ – 31

Научный руководитель:

АНДРОПОВА АННА

ВЛАДИМИРОВНА

Волгоград

2007

**Содержание**

Введение

Глава 1. Теоретический анализ нарушения коммуникативных возможностей у детей с ДЦП

§1.1. Клинические особенности ДЦП: определение понятия, этиология и патогенез, формы ДЦП

§1.2. Особенности коммуникации нормальных детей и детей с ДЦП

Глава 2. Коммуникативные возможности детей с ДЦП

§2.1. Методические рекомендации к формированию коммуникативных возможностей у детей с ДЦП

§2.2. Пути разрешения проблемы формирования коммуникативных возможностей у детей с ДЦП

Заключение

Список литературы

Приложение

**Введение**

Речевая функция является одной из важнейших психических функций человека. В процессе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Овладение способностью к речевому общению создает предпосылки для специфически человеческих социальных контактов, благодаря которым формируются и уточняются представления ребенка об окружающей действительности, совершенствуются формы ее отражения.

Проблемы нарушения общения ребенка с ДЦП со сверстниками, сложности адаптации в группе сверстников в современном обществе приобретают все большее социальное значение. Для полноценного психического развития ребенка важен не только сам процесс общения со взрослым, особенно с родителями, но также велика и роль общения со сверстниками. Развитие коммуникативных навыков, и их значение для общего психического развития детей с ДЦП изучены намного меньше, чем общение здорового ребенка со сверстниками и со взрослыми, причем потребностно - мотивационный аспект общения больного ребенка с ровесниками мало привлекал внимание исследователей.

Нарушения речи в той или иной степени (в зависимости от характера речевых расстройств) отрицательно влияют на все психическое развитие ребенка, отражаются на его деятельности, поведении.

Изучению нарушения общения у детей с детским церебральным параличом посвящено много специальных исследований, в которых рассматриваются вопросы их патофизиологии, клиники и коррекции. Этой проблеме посвящены работы Даниловой Л.А., Мастюковой Е.М., Ипполитовой М.В., ШипицинойЛ.М., и др. По данным Мастюковой Е.М. коммуникативные расстройства наблюдаются у 70 – 80 % детей с ДЦП.

В связи с этим актуальным представляется изучение проблемы развития коммуникативных возможностей детей с ДЦП.

С учетом актуальности этой проблемы мы избрали тему исследования: «Коммуникативные возможности детей с детским церебральным параличом».

Объект исследования: дети дошкольного возраста с детским церебральным параличом.

Предмет исследования: процесс формирования коммуникативных возможностей у детей дошкольного возраста с ДЦП.

Цель исследования - выявление коммуникативных возможностей у детей с ДЦП.

Цель и предмет исследования обусловили необходимость решения следующих задач:

определить сущностные характеристики детского церебрального паралича;

выявить уровень развития коммуникативных возможностей нормальных детей и детей с ДЦП;

рассмотреть принципы и методики коррекции нарушения общения у детей с ДЦП;

экспериментально проверить эффективность выбранных методик.

Гипотеза исследования: формирование коммуникативных возможностей у детей с ДЦП будет эффективно реализовано, если:

- коммуникативный компонент будет выделен как центральный, обеспечивающий вхождение ребенка с ДЦП в общение с окружающими;

- будут учитываться особенности психофизического развития детей с ДЦП;

- специальные методики, используемые для формирования коммуникативных возможностей у детей с ДЦП, будут вводиться с постепенным усложнением.

В ходе исследования были использованы следующие группы методов:

- теоретический: анализ психолого – педагогической литературы по теме исследования;

- эмпирические методы: наблюдение за процессом общения у детей с ДЦП.

База исследования: государственное учреждение здравоохранения «Волгоградский областной детский психоневрологический санаторий», г. Волгоград.

По своей структуре курсовая работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

**1. Теоретический анализ нарушения коммуникативных возможностей у детей с ДЦП**

**1.1 Клинические особенности ДЦП: определение понятия, этиология и патогенез, формы ДЦП**

Термин «детский церебральный паралич» (ДЦП) объединяет ряд синдромов, которые возникают в связи с повреждением мозга. ДЦП развивается в результате поражения головного и спинного мозга от разных причин на ранних стадиях внутриутробного развития плода и в родах. Основным клиническим симптомом ДЦП является нарушение двигательной функции, связанной с задержкой развития и неправильным развитием статокинетических рефлексов, патологией тонуса, парезами. Помимо нарушений в центральной нервной системе вторично в течение жизни возникают изменения в нервных и мышечных волокнах, суставах, связках, хрящах.

Косновному симптому ДЦП — двигательным расстройствам — в большой части случаев присоединяются нарушения психики, речи, зрения, слуха и др. У некоторых детей наблюдается судорожный синдром. Первое клиническое описание ДЦП было сделано В. Литтлем в 1853 г. В течение почти 100 лет ДЦП назывался болезнью Литтля. Однако термин «детский церебральный паралич» принадлежит З.Фрейду. В 1893 г. он предложил объединить все формы спастических параличей внутриутробного происхождения со сходными клиническими признаками в группу церебральных параличей.

В 1958 г. на заседании ВОЗ в Оксфорде в классификации болезней этот термин утвердили и дали следующее определение: «Детский церебральный паралич - непрогрессирующее заболевание головного мага, поражающее его отделы, которые ведают движениями и положением тела, заболевание приобретается на ранних этапах развития головного мозга».

Обозначая данное заболевание как «детский церебральный паралич», следует иметь в виду нарушения осанки и двигательных функций, приобретенных в первые годы жизни, не прогрессирующих, отчасти поддающихся функциональной корректировке и объясняющихся недостаточным развитием либо повреждением головного мозга.

М.Я. Брейтман (1902) первым описал патолого-анатомическую и клиническую картину ДЦП и отметил, что при данном заболевании страдает не только двигательная сфера, но и интеллект, и речь.

В 60—80-х гг. XX в, появились работы, посвященные изучению познавательных процессов и речи у детей с церебральным параличом [Эйдинова и Правдина-Винарская, 1959; Тардье, 1961; Кириченко. 1902; Абрамович-Лехтман, 1962; 1905; Ипполитова, 1967; Данилова, 1969; 1977; Семенова, Мастюкова, Смуглин, 1972; Мамайчук, 1976: Симонова, 1981; Калижнюк, 1987 и др.].

В настоящее время ДЦП рассматривают как заболевание, возникшее в результате поражения мозга, перенесенного в пренатальном периоде или в периоде незавершенного процесса формирования основных, структур и механизмов мозга, что обусловливает сложную сочетанную структуру неврологических и психических расстройств. Наблюдается не только замедленный темп психического развития в целом, но и неравномерный, диспропорциональный характер формирования отдельных психических функций [Семенова, Мастюкова, Смуглин, 1972; Калижнюк, 1987; Ковалев, 1985, и др.].

Важным звеном в патогенезе психических нарушений у детей с церебральным параличом является недоразвитие или аномальное развитие фило- и онтогенетически наиболее молодых мозговых структур, развивающихся уже в постнатальном периоде. У детей с ДЦП в той пли иной степени выключена из деятельности важнейшая функциональная система — двигательная. Выраженная двигательная патология нередко в сочетании с сенсорной недостаточностью, может быть одной из причин недоразвития познавательной деятельности и интеллекта.

Этиология и патогенез ДЦП

Причины развития ДЦП многообразны. Принято выделять: пренатальные, перинаталные и постнатальные неблагоприятные факторы, имеющие отношение к происхождению ДЦП. На практика чаще всего встречаются комбинации таких факторов, действующих на разных этапах развития.

Причинами родовых травм могут быть механические повреждения при рождении, неправильное предлежание плода, скоротечные роды, длительные потуги, искусственные роды и др.

На натальной стадии могут быть и другие факторы риска развития ДЦП: патология плаценты или пуповины обвитие пуповины, длительные потуги, слабость родовой деятельности, преждевременные роды.

На постнатальной стадии выделяются следующие причины отклонений:

- травмы: черепа и костей, субдуральные гематомы и т. д.;

- инфекции: менингит, энцефалит, абсцесс мозга;

- интоксикации: лекарственными веществами, антибиотиками (стрептомицин), свинцом, мышьяком и др.;

- кислородная недостаточность: при удушении, утоплении и др.;

- при новообразованиях и других приобретенных отклонение в мозге:

опухоли мозга, кисты, гидроцефалия и т. д.

Патогенез ДЦП

Структурные изменения мозга у детей с ДЦП подразделяются на 2 группы:

неспецифические изменения самих клеток;

изменения, связанные с нарушением развития мозга, т.е. дизонтогенезом.

Клинические формы ДЦП

Первая четко оформленная классификация ДЦП принадлежит 3. Фрейду (1897). В основе ее лежат клинические критерии. Классификация ДЦП по 3. Фрейду (1961):

- гемиплегия;

- церебральная диплегия (двусторонний церебральный паралич);

- генерализованная ригидность;

- параплегическая ригидность;

- двусторонняя параплегия;

- генерализованная хорея;

- двойной атетоз.

Эта классификация впервые позволила выделить типы ДЦП, которые потом были положены в основу всех последующих классификаций.

Выделяют пять основных форм ДЦП: ( Семенова К. С.)

- двойная гемиплегия;

- спастическая диплегия;

- гемипатическая форма:

- гиперкинетическая форма;

- атонически-астатическая форма.

На практике выделяют еще смешанную форму ДЦП.

Двойная гемиплегия

Это самая тяжелая форма ДЦП возникает при значительном поражении мозга в периоде внутриутробной жизни.

Двигательные нарушения выявляются уже в периоде новорожденности, как правило, отсутствует защитный рефлекс, резко выражены все тонические рефлексы: лабиринтные, шейные, рефлекс с головы на туловище и с таза на туловище. Не развиваются цепные установочные рефлексы, т.е. ребенок не может научиться самостоятельно сидеть, стоять и ходить. Функции рук и ног практически отсутствуют. Всегда преобладает ригидность мышц, усиливающаяся под влиянием сохраняющихся интенсивных тонических рефлексов. Из-за повышенной активности тонических рефлексов ребенок в положении на животе или спине имеет резко выраженные сгибательную или разгибательную позы. При поддержке в вертикальном положении наблюдается разгибательная поза при свисании головы. Все сухожильные рефлексы очень высокие, тонус мышц в руках и ногах резко нарушен. Произвольная моторика совсем или почти не развита.

Психическое развитие, детей находится на уровне умственной отсталости в умеренной или тяжелой степени.

Речь отсутствует: анартрия или тяжелая дизартрия.

Прогноз дальнейшего развития двигательной, речевой и психических функций крайне неблагоприятен. Диагноз «двойная гемиплегия» указывает на полную инвалидность ребенка.

Спастическая диплегия

Это распространенная форма ДЦП, известная под названием болезни, или синдрома, Литтля.

У детей со спастической диплегией часто наблюдается вторичная задержка психического развития, которая при рано начатом и правильно проводимом лечении к 6—8 годам может быть устранена; 30—35% детей со спастической диплегией страдают умственной отсталостью в легкой степени. У 70% наблюдаются речевые расстройства в форме дизартрии, значительно реже — в форме моторной алалии.

Тяжесть речевых, психических и двигательных нарушений варьируется в широких пределах. Это связало с временем и силой действия вредных факторов. В зависимости от степени тяжести поражения мозга уже в периоде новорожденности слабо выражены и вовсе не возникают врожденные двигательные рефлексы: защитный, ползания, опоры, шаговые движения новорожденного и др., т. е. нарушается основа, на базе которой формируются установочные рефлексы. Хватательный рефлекс чаще всего усилен, так же как и тонические рефлексы: шейные, лабиринтный; причем степень их выраженности может нарастать к 2 – 4 мес. жизни.

Резко повышен тонус мышц языка, так что он оказывается приведенным к корню, а подвижность его резко ограничивается. Глаза ребенка поднимаются вверх. Т.о. в порочный круг оказывается втянутыми функции зрения и речь.

При выраженности симметричного шейно-тонического рефлекса при сгибании головы возникает сгибательная поза в руках и разгибательная в ногах, а при разгибании головы, возникает разгибание рук и сгибание ног. Эта связь тонических рефлексов с мышцами к 2-3 годам приводит к стойким прочным позам и установкам.

К 2-3 годам порочные позы и установки становятся стойкими, и с этого времени в зависимости от степени тяжести двигательных нарушений различают тяжелую, среднюю и легкую степени спастической диплегии.

Дети с тяжелой степенью самостоятельно не передвигаются или передвигаются с помощью костылей. Манипулятивная деятельность рук у них значительно снижена. Эти дети себя не обслуживают или обслуживают частично.

У 70-80 % детей наблюдаются речевые нарушения, у 50—60% — задержка психического развития, у 25—35 % — умственная отсталость. У этих детей на протяжении 3—7 и более лет не редуцируются тонические рефлексы и с трудом формируются установочные выпрямительные рефлексы.

Дети со средней степенью тяжести двигательного поражения передвигаются самостоятельно, хотя с дефектной осанкой. У них неплохо развита манипулятивная деятельность рук. Тонические рефлексы выражены незначительно. Контрактуры и деформации развиваются в меньшей степени. Речевые нарушения наблюдаются у 65- -75% детей, ЗПР — у 45—55% , у 15—25 % — умственная отсталости.

Дети с легкой степенью тяжести двигательного поражения отмечают неловкость и замедленность темпа движении в руках, относительно легкое ограничение объема активных движений в ногах, преимущественно в голеностопных суставах, незначительное повышение тонуса мышц. Дети самостоятельно передвигаются, но походка их остается несколько дефектной. Речевые нарушения наблюдаются у 40— 50% детей, ЗПР — у 20—30%, умственная отсталость — у 5% .

Прогностически спастическая диплегия — это благоприятная форма заболевания в отношении преодоления психических и речевых расстройств и менее благоприятная в от ношении становления локомоций.

Ребенок, страдающий спастической диплегией, может научиться обслуживать себя, писать, овладеть рядом трудовых навыков.

Гемипаретическая форма

Эта форма заболевания характеризуется поражением односторонних руки и ноги. В 80% случаев развивается у ребенка в ранний постнатальный период, когда вследствие травм, инфекций и пр. поражаются формирующиеся пирамидные пути головного мозга. При этой форме поражена одна сторона тела: левая при правостороннем поражении мозга и правая при левостороннем. При данной форме ДЦП обычно тяжелее поражается верхняя конечность. Правосторонний гемипарез встречается, чаще чем левосторонний.

У 25-35% детей наблюдается легкая степень умственной отсталости, у 45— 50% — вторичная задержка психического развития, преодолеваемая при своевременно начатой восстановительной терапии. Речевые расстройства наблюдаются у 20—35% детей, чаще по типу псевдобульбарной дизартрии, реже — моторной алалии.

После рождения у ребенка с такой формой ДЦП все врожденные двигательные рефлексы оказываются сформированными. Однако уже в первые недели жизни можно выявить ограничение спонтанных движений и высокие сухожильные рефлексы в пораженных конечностях; рефлекс опоры, шаговые движения, ползание хуже выражены в паретичной ноге. Хватательный рефлекс менее выражен в пораженной руке. Сидеть ребенок начинает вовремя или с небольшим запозданием, при этом поза оказывается асимметричной, что может привести к сколиозу. Проявления гемипареза формируются к 6 – 10 месяцам жизни ребенка постепенно нарастают.

Выделяют 3 степени тяжести гемипаретической формы ДЦП: тяжелую, среднюю и легкую.

При тяжелой степени поражения в верхней и нижней конечности наблюдаются выраженные нарушения тонуса мышц по типу спастичности и ригидности. Объем активных движений, особенно в предплечье, кисти, пальцах и стопе, минимален. Манипулятивная деятельность верхней конечности практически отсутствует. Уменьшены кисть, длина всех фалангов пальцев, лопатка, стопа. В паретичной руке и ноге отмечается гипотрофия мышц и замедление роста костей. Дети начинают ходить самостоятельно только с 3—3,5 лет, при этом наблюдается грубое нарушение осанки, формируется сколиоз позвоночного столба и перекос таза. У 25— 35% детей выявляется умственная отсталость, у 55 — 60%о — речевые расстройства, у 40—50%о — судорожный синдром.

При средней тяжести поражения двигательной функции нарушения тонуса мышц, трофические расстройства, ограничение объема активных движений менее выражены Функция верхней конечности значительно нарушена, однако больной может брать предметы рукой. Дети начинают ходить самостоятельно с 1,5—2,5 лет, прихрамывая на больную ногу, с опорой на передние отделы стоны. У 20—80% детей наблюдается ЗПР, у 15—20% -умственная отсталость, у 40—50% — речевые расстройства, у 20—30% — судорожный синдром.

При легкой степени поражения нарушения тонуса мышц и трофики незначительны, объем активных движений в руке сохранен, но отмечается неловкость движений. Дети начинают ходить самостоятельно с 1 г. 1 мес. — 1 г. 3 мес. без переката стопы в больной ноге. У 25—30% детей отмечается ЗПР, у *5%* — умственная отсталость, у 25—30% - речевые расстройства.

Гиперкинетическая форма

Причиной этой формы ДЦП чаще всего является билирубиновая энцефалопатия как результат гемолитической болезни новорожденных. Реже причиной может быть недоношенность с последующей черепно-мозговой травмой во время родов, при которой происходит разрыв артерий, снабжающих кровью подкорковые ядра.

В неврологическом статусе у этих больных наблюдаются гиперкинелы (насильственные движения), мышечная ригидность шеи, туловища, ног. Несмотря на тяжелый двигательный дефект, ограниченную возможность самообслуживания уровень интеллектуального развития при данной форме ДЦП выше, чем при предыдущих.

После рождения у такого ребенка врожденные двигательные рефлексы оказываются нарушенными: врожденные движения вялые и ограниченные. Сосательный рефлекс ослаблен, нарушена координация сосания, глотания, дыхания. Задержка формирования установочных рефлексов, мышечная дистония, а впоследствии и гиперкинезы нарушают формирование нормальных поз и приводит к тому, что ребенок длительное время не может научиться самостоятельно сидеть, стоять, ходить.

Выделяют типы гиперкинезов: хореиформный, атетоидный, хореатетоз, паркинсоноподобный тремор. Хореиформный гиперкинез характеризуется быстрыми и отрывочными движениями. Атетоз характеризуется медленными, червеобразными движениями, одновременно возникающими в сгибателях и разгибателях.

Нарушения речевой функции встречаются у 90 % больных, чаще в форме гиперкинетической дизартрии, ЗПР — у 50%), нарушения слуха - у 25 -30%. Интеллект в большинстве случаев развивается вполне удовлетворительно, а трудности в обучении могут быть связаны с тяжелыми расстройствами речи и произвольной моторики из-за гиперкинезов.

Прогностически это вполне благоприятная форма в отношении обучения и социальной адаптации. Прогноз заболевания зависит от характера и интенсивности гиперкинеза: при хореическом — дети, как правило, овладевают самостоятельным передвижением к 2—3 годам: при двойном атетозе прогноз крайне неблагоприятенен.

Атонически - астатическая форма

Эта форма характеризуется парезами, низким тонусом мышц при наличии патологических тонических рефлексов, нарушением координации движений, равновесия.

С момента рождения выявляется несамостоятельность врожденных двигательных рефлексов: отсутствуют рефлексы опоры, автоматической походки, ползанья, слабо выражены или отсутствуют, защитный и хватательный рефлексы. Снижен тонус мышц. Такие больные начинают самостоятельно сидеть к 1-2 годам, ходить - к 6 годам.

Речевые расстройства в форме мозжечковой или псевдобульбарной дизартрии наблюдается у 60 - 75 % детей, имеет место ЗПР.

При этой форме ДЦП поражается лобно-мосто-мозжечковый путь, лобные доли и мозжечок. Характерными симптомами являются атаксия, гиперметрия, интенционный тремор.

Эта форма прогностически тяжелая.

Смешанная форма

При этой форме имеются сочетания всех перечисленных выше форм. Нарушения речи и интеллекта встречаются с той же частотой.

По двигательному дефекту различаются три степени тяжести ДЦП всех перечисленных формах заболевания:

- легкая - физический дефект позволяет передвигаться, пользоваться городским транспортом, иметь навыки самообслуживания;

- средняя - дети нуждаются в частичной помощи окружающих при движении и самообслуживании;

- тяжелая - дети целиком зависят от окружающих.

**1.2 Особенности коммуникации у нормальных детей и у детей с ДЦП**

Общение - это взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Общение есть взаимодействие людей, вступающих в него как субъекты. Для общения необходимы, по крайней мере, два человека, каждый из которых выступает именно как субъект. Общение есть не просто действие, а именно взаимодействие - оно осуществляется между участниками, каждый из которых равно является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах.

Понятие коммуникации связано с информационными обменами, которые существуют между людьми в процессе совместной деятельности и общения. Коммуникация – это акт и процесс установления контактов между субъектами взаимодействия посредством выработки общего смысла передаваемой и воспринимаемой информации. Действия, целью которых является смысловое восприятие, называют коммуникативными. Главной задачей межличностной коммуникации выступает достижение социальной общности. Коммуникация рассматривается как социальный процесс, связанный либо с общением, обменом мыслями, сведениями, идеями и так далее, либо с передачей содержания от одного сознания к другому посредством знаковых систем. Функция коммуникации проявляется в передаче и принятии информации. Эта функция играет важную роль в межличностных отношениях, поскольку информационные процессы в современном мире определяют значительную часть жизнедеятельности человека. Передача любой информации возможна лишь посредством знаков, точнее знаковых систем. Существует несколько знаковых систем, которые используются в коммуникативном процессе. Различают вербальную и невербальную коммуникацию, использующие различные знаковые системы.

Вербальная коммуникация использует в качестве знаковой системы человеческую речь, естественный звуковой язык, то есть систему фонетических знаков, включающую два принципа: лексический и синтаксический. Речь является самым универсальным средством коммуникации, поскольку при передаче информации при помощи речи менее всего теряется смысл сообщения. Правда, этому должна сопутствовать высокая степень общности понимания ситуации всеми участниками коммуникативного процесса.

Невербальная коммуникация включает следующие основные знаковые системы:

1) оптико-кинетическую;

2) пара- и экстралингвистическую;

3) организацию пространства и времени коммуникативного процесса;

4) визуальный контакт.

Совокупность этих средств призвана выполнять следующие функции: дополнение речи, замещение речи, репрезентация эмоциональных состояний партнёров по коммуникативному процессу.

Оптико-кинетическая система знаков включает в себя жесты, мимику, пантомимику. В целом оптико-кинетическая система предстаёт как более или менее отчётливо воспринимаемое свойство общей моторики различных частей тела.

Паралингвистическая и экстралингвистическая системы знаков представляют собой также добавки к вербальной коммуникации. Паралингвистическая система – это система вокализации, то есть качество голоса, его диапазон, тональность. Экстралингвистическая система – включение в речь пауз, других вкраплений, например покашливания, плача, смеха, сам темп речи. Все эти дополнения увеличивают семантически значимую информацию, но не посредством дополнительных речевых включений, а около речевыми приёмами.

Организация пространства и времени коммуникативного процесса выступает также особой системой, несёт смысловую нагрузку как компонент коммуникативной ситуации.

Общение осуществляется с помощью разнообразных средств.

Выделяют три основные категории средств общения:

1. экспрессивно - мимические средства общения (взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации);

2. предметно - действенные средства общения (локомоторные и предметные движения; позы, используемые для целей общения; приближения, удаления, вручения предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контактов с взрослыми или стремление приближаться к нему, быть взятым на руки);

3. речевые средства общения (высказывания, вопросы, ответы, реплики). Эти категории средств общения появляются у ребенка в том порядке, в котором перечислены, и составляют основные коммуникативные операции в дошкольном детстве.

В общении с окружающими людьми дети используют средства общения всех категорий, которыми уже овладели, в совокупности, выдвигая на передний план те или иные из них в зависимости от решаемой в данный момент задачи и своих индивидуальных особенностей. Из мнения отдельных аспектов, характеризующих развитие разных структурных компонентов общения - потребностей, мотивов, операций и т.п., в совокупности порождают интегральные, целостные образования, представляющие собой уровни развития коммуникативной деятельности. Эти качественно специфические образования, являющиеся этапами онтогенеза общения были названы формами общения (А.В.Запорожец, М.И.Лисина ).

Одновременное изменение потребностей, мотивов и средств общения детей ведет к изменению форм коммуникативного развития.

В современных исследованиях выделяются 4 формы общения детей со взрослыми (М.И.Лисина и др):

1. ситуативно-личностная (непосредственно эмоциональная);

2. ситуативно- деловая (предметно-действенная);

3. внеситуативно-познавательная;

4. внеситуативно-личностная.

В общении детей со сверстниками выделяют также ряд последовательно сменяющих друг друга форм общения (М.И.Лисина):

1. эмоционально-практическая;

2. ситуативно-деловая;

3. внеситуативно-деловая.

Эмоционально-практическая форма общения возникает на третьем году жизни ребенка. От сверстника ребенок ожидает соучастия в своих забавах и самовыражениях. Основные средства общения являются экспрессивно- мимические.

Примерно в 4 года возникает вторая форма общения со сверстниками - ситуативно-деловая. Роль общения со сверстниками у детей старше 4-х лет заметно возрастает среди других видов активности ребенка. Это связано с преобразованием ведущей деятельности дошкольников - сюжетно-ролевой игры. Основным средством общения становится речь.

В развитии общения выделяется ряд этапов (М.И. Лисина и др.):

1 этап. Установление отношений ребенка с взрослым, причем взрослый выступает в данном случае в роли взрослого как взрослого. Он является носителем нормативов деятельности и образцом для подражания.

2 этап. На этом этапе взрослый выступает уже не носителем образцов. А равным партнером по совместной деятельности.

3 этап. Между детьми устанавливаются отношения равноправных партнеров по совместной деятельности.

4 этап. На этом этапе ребенок в коллективной деятельности выступает в роли носителя образцов и нормативов деятельности. Эта позиция позволяет реализовывать максимально активное отношение ребенка к осваиваемой деятельности и решать известную проблему трансформации "знаемого" в "реально действующее". Данный этап, с одной стороны, позволяет ребенку использовать усвоенный материал не шаблонно, а творчески, способствует развитию позиций субъекта деятельности, помогает увидеть смысл предметов и явлений; с другой стороны, - задавая товарищам нормы и образцы деятельности, демонстрируя способы ее выполнения, ребенок учится контролировать и оценивать других, а затем и себя, что исключительно важно в плане формирования психологической готовности к школьному обучению.

Общение следует рассматривать в качестве специфической формы деятельности человека и одного из главных регуляторов его социального поведения. Общение оказывает решающее влияние на формирование личности, ее содержательных и формальных характеристик, психических процессов свойств и состояний.

Обязательным компонентом общения является гностический компонент — познание людьми друг друга в совместной жизни и деятельности. Способность к общению складывается из умения разбираться в людях и верно оценивать их психологию, адекватно эмоционально откликаться на состояние и поведение окружающих, умения выбора способа обращения с окружающими, адекватного с точки зрения, как общественной морали, так и индивидуальных особенностей общения.

Общение — это многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности. Он включает обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

В первые годы жизни речь ребенка возникает и развивается в процессе общения. Общение у новорожденных и у детей раннего возраста подразумевает способность останавливать внимание на лице, речи, зрительных и слуховых раздражителях. Уже в доречевом периоде формируются разные способы общения.

М.И. Лисиной (1974- -1981) были выделены три основных этана в процессе овладения речью как средством общения: довербальный, этан возникновения речи и этап развития речевого общения. Эмоциональное ситуативно-личностное общение со взрослым, доминирующее в первом полугодии жизни ребенка, является необходимой предпосылкой для формирования речи. При этом важное место в развитии общения играют его невербальные формы: крик, плач, улыбка, взгляд.

Крик протекает на фоне отрицательных эмоций и является активным средством коммуникации. Плач становится средством общения постепенно.

Плач детей с церебральным параличом в возрасте нескольких месяцев жизни значительно отличается от плача здоровых детей. Характер плача ребенка, его выразительность, тональность, интонационная окраска, сила, продолжительность и ритм, позволяет установить характер расстройств. Плач больных детей обычно затухающий, монотонный, аритмичный, быстро прерывающийся, фрагментарно однотипный [Е.С. Маслюкова, 1973].

Речь как основное средство общения развивается через движение и в социальном контакте, и ее основа закладывается еще на первом году жизни ребенка. Когда у ребенка при ДЦП имеются отклонения сенсомоторной сферы, управления мимикой лица и жестами, кинестетического восприятия, контроля за дыханием и передвижением, артикуляции, звукопроизношения, исчезает возможность самостоятельно реализовывать себя в окружающем мире. Все это оказывает непосредственное влияние на развитие коммуникативной деятельности и психическое развитие в целом.

У детей с ДЦП функция общения развивается неравномерно, в отличие от здоровых детей. Наиболее развитыми при ДЦП в 2—3 года оказываются мотивы, формы и потребности общения. Последнее место занимают средства общения. Нарушение артикуляции и координации движений неблагоприятно отражается на процессе общения со взрослым. Также отрицательно сказывается на общении неспособность выразить собственное эмоциональное состояние [К. Стока, 2001].

В отличие от здоровых детей первых трех дет жизни дети с ДЦП ведут себя пассивно и не проявляют особого желания к сотрудничеству со взрослым. Они не стремятся по собственной инициативе к общению, но при настойчивом побуждении и поддержке устанавливают контакты. При обращении к ним взрослого дети обмениваются впечатлениями и периодически ищут поддержки и внимания взрослого. Экспрессивно-мимической речью, в отличие от здоровых детей пользуются крайне редко, чаще употребляют жесты.

Детям, страдающим ДЦП, требуются побуждения взрослого, для того, чтобы принять участие в процессе общения. Их действия с игрушками и предметами носят единоличный характер, редко появляется желание действовать совместно со взрослым или подражать его действиям. Дети не обращают внимание на взрослого, игрушка или какое – нибудь новое занятие интересуют их больше, чем вступление в контакт со взрослым. Не наблюдается активного стремления разделить игру с партнером или обратиться к нему.

В процессе общения дети 2—3 лет с ДЦП крайне редко пользуются речью. Экспрессивно-мимические средства общения, оживленный взгляд, двигательные спонтанные реакции появляются не сразу и являются кратковременными, монотонными и маловыразительными. В процессе общения дети с ДЦП предпочитают использовать жесты, сопровождают их резкой мимикой и гримасами подчеркнуто восклицательного характера, выражая таким образом свои эмоции (например, вместо слова «дай» дети используют гримасы, как бы разговаривая сами с собой). Установление контакта со взрослым происходит только при его инициативе и поддержке. Слабо проявляется эмоциональное состояние или желание поделиться впечатлениями.

Таким образом, у детей с ДЦП в возрасте первых трех лет формируются те же мотивы и формы общения, что и у здоровых детей. Однако потребность в общении выражена менее интенсивно. Это можно объяснить как естественной гиперопекой взрослых по отношению к больному ребенку, так и слабой познавательной активностью детей, обусловленной сенсомоторной недостаточностью и социальной изоляцией в домашних условиях. Отставание в развитии средств общения связано также с малой коммуникативной активностью ребенка с ДЦП и с недостаточным развитием функций, включающих моторные компоненты.

Дети с церебральным параличом в дошкольном и школьном возрасте обычно еще менее многословны, и их ответы менее разнообразны.

Выделяют пять типов коммуникативных нарушений при ДЦП:

— связанных с нарушением движений;

— связанных с нарушением мозга;

— из-за длительной госпитализации;

— из-за социально-эмоциональных проблем;

— в связи с физическим дефектом.

Нарушение дыхания, работы мышц гортани и горла, артикуляторных мышц отрицательно влияет на формирование плача, гуления и лепета в доречевой период. Ослабленная когнитивная деятельность и отсутствие коммуникативного опыта - основные факторы, влияющие на формирование коммуникативных навыков.

Когда ребенок с двигательными нарушениями пытается начать разговор, ему приходится сталкиваться с разными сложностями. Кроме того, ему сложно зачастую установить контакт, так как нередко его взгляды, движения, слова бывают неверно поняты. После неудач в контактах у детей с ДЦП редко появляется желание инициативы.

Двигательные нарушения влияют и на невербальное общение. Если руками невозможно делать понятные жесты, передача сообщений усложняется. Навыки невербального общения будут развиваться только тогда, когда окружающие встретят подобные попытки с пониманием.

Впервые в специальной психологии описание развития личности ребенка с дефектом было дано Л.С. Выготским. Он убедительно показал, что любой дефект, любой телесный недостаток является фактором, в известной степени изменяющим отношения человека с окружающим миром, что в результате дает «социальную ненормальность поведения». Следовательно, психологическим фактом двигательный недостаток при ДЦП становится только тогда, когда человек вступает в общение с отличающимися от него здоровыми людьми.

Нарушение социальных контактов приводит к ряду отклонений в формировании личности у детей с патологией опорно-двигательного аппарата и при отсутствии или недостаточно квалифицированной психолого-педагогической коррекции могут вызвать появление негативных черт характера.

Эффективность коррекционно - логопедической работы при разных формах дизартрии зависит от правильного определения вида дизартрии и, соответственно, от использования дифференцированных методов коррекции. При разработке методов коррекции учитываются ведущие расстройства при различных формах дизартрии.

Вывод по первой главе

Детский церебральный паралич - непрогрессирующее заболевание головного мозга, поражающее его отделы, которые ведают движениями и положением тела, заболевание приобретается на ранних этапах развития головного мозга.

Термин «детский церебральный паралич» (ДЦП) объединяет ряд синдромов, которые возникают в связи с повреждением мозга. ДЦП развивается в результате поражения головного и спинного мозга от разных причин на ранних стадиях внутриутробного развития плода и в родах. Основным клиническим симптомом ДЦП является нарушение двигательной функции, связанной с задержкой развития и неправильным развитием статокинетических рефлексов, патологией тонуса, парезами. Помимо нарушений в центральной нервной системе вторично в течение жизни возникают изменения в нервных и мышечных волокнах, суставах, связках, хрящах.

К основному симптому ДЦП — двигательным расстройствам — в большой части случаев присоединяются нарушения психики, речи, зрения, слуха и др.

Проблемы нарушения общения ребенка с ДЦП со сверстниками, сложности адаптации в группе сверстников в современном обществе приобретают все большее социальное значение. Для полноценного психического развития ребенка важен не только сам процесс общения со взрослым, особенно с родителями, но также велика и роль общения со сверстниками.

Основными направлениями в коррекционно-педагогическом процессе являются: развитие игровой деятельности; развитие речевого общения с окружающими (со сверстниками и взрослыми). Увеличение пассивного и активного словарного запаса, формирование связной речи. Развитие и коррекция нарушений лексического, грамматического и фонетического строя речи; расширение запаса знаний и представлений об окружающем; развитие сенсорных функций. Формирование пространственных и временных представлений, коррекция их нарушений. Развитие кинестетического восприятия и стереогноза; развитие внимания, памяти, мышления (наглядно-образного и элементов абстрактно-логического); формирование математических представлений; развитие ручной умелости и подготовка руки к овладению письмом; воспитание навыков самообслуживания и гигиены; подготовка к школе.

**Глава 2. Коммуникативные возможности детей с ДЦП**

**2.1 Методические рекомендации и оценка сформированности коммуникативных возможностей у детей с ДЦП**

В последние годы, с учетом новейших достижений науки и практики, делаются попытки построения комплексов диагностических методик с определенными теоретическими обоснованиями, рекомендациями к обработке и количественными показателями, значительно облегчающими оценку получаемых результатов. Значительный интерес представляет применение комплекса нейропсихологических методик, предложенных А.Р. Лурия, которые выявляют неврологическую симптоматику у ребенка, что уточняет диагноз и коррекционную методику. Для исследования детей, имеющих речевые нарушения, И.Ф. Марковская использует количественные показатели выполнения отдельных заданий, что, естественно, также уточняет диагноз.

Несомненное значение в дефектологии представляет опыт создания диагностических систем для оценки речевого развития у дошкольников.

Диагностические и коррекционные методики предполагают системное воздействие, состоящее из нескольких взаимосвязанных блоков. Для каждого присущи свои цели, задачи, методы, приемы, своя стратегия и тактика.

Блок I — диагностический.

Цель: диагностика факторов риска для каждой семьи, разработка коррекционной программы.

Методы: анализ биографической информации, медицинской документации, обследование детей с помощью наблюдений, бесед, выявление речевых нарушений (фонетических, лексических, грамматических) и неврологической симптоматики, разработка перспективного плана.

Блок II — коррекционный.

Цель: гармонизация коррекционного процесса; преодоление внутрисемейного кризиса; расширение сферы осознанности мотивов воспитания; снятие противоречий; изменение родительских установок и позиций, обучение родителей новым формам общения с ребенком...

Коррекционный блок включает два этапа:

— подготовительный, цель которого — создание установки на коррекционную работу, повышение уверенности, под готовка артикуляционного аппарата, воспитание фонематического слуха, самоконтроля, формирование речевого ключично-диафрагмального дыхания;

— основной этап, включает коррекцию речевых нарушений: постановку, автоматизацию и введение звуков в самостоятельную речь; работу над лексико-грамматическими категориями. У ребенка появляются уверенность, чувство полноценности. Параллельно с коррекцией речи происходит коррекция личности.

Методы: методика групповой и индивидуальной коррекции для детей, методика групповой родительской коррекции: «Родительский семинар», методика совместных занятий родителей с детьми.

Блок III— оценочный, контрольный.

Цель: оценка динамики речевого и личностного развития, степени устойчивости, отсутствие рецидивов.

Методы: отчеты родителей, повторное обследование, сравнительный анализ результатов первичного и повторного обследований.

Диагностика проводилась в группе состоящей из 10 детей. Площадью для экспериментальной работы стало государственное учреждение здравоохранения «Волгоградский областной детский психоневрологический санаторий».

Таблица 1. Медицинский анализ

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Ф.И.О. | Возраст | Медицинский диагноз |
| 1. | Валерия В. | 5 | ДЦП, спастическая диплегия, выраженное расстройство психологического развития с расстройством экспрессивной речи. |
| 2. | Афик И. | 6 | ДЦП, спастическая диплегия, дизартрия, расстройство психологического развития. |
| 3. | Наташа М. | 6 | ДЦП, спастическая диплегия, дизартрия. |
| 4. | Дима Т. | 6 | ДЦП, спастическая диплегия, расстройство психологического развития, расстройство экспрессивной речи. |
| 5. | Валерия З. | 6 | ДЦП, спастическая диплегия, задержка психоречевого развития. |
| 6. | Саша Л. | 5 | ДЦП, спастическая диплегия, расстройство психологического развития. |
| 7. | Юра Ч. | 5 | ДЦП, спастическая диплегия, расстройство психологического развития, анартрия. |
| 8. | Анна Р. | 5 | ДЦП, спастическая диплегия, дизартрия. |
| 9. | Андрей С. | 6 | ДЦП, спастическая диплегия, дизартрия, расстройство психологического развития. |
| 10. | Екатерина К. | 5 | ДЦП, спастическая диплегия, расстройство психологического развития, дизартрия. |

Для оценки уровня сформированности коммуникации детей использовались следующие методики:

Методика 1. «Изучение уровня речевой коммуникации» (приложение 1).

Методика 2. «Изучение уровня связанной речи детей» (приложение 2).

Изучение уровня речевой коммуникации

Методические указания:

Для изучения коммуникативных умений детей проводятся наблюдения за их свободным общением. В процессе наблюдения обращается внимание на:

1.Характер общения.

2.Инициативность.

3. Умение вступать в диалог.

4. Поддерживать и вести диалог.

5.Слушать собеседника.

6. Понимать собеседника.

7. Ясно выражать свои мысли.

Протоколы обследования представлены в приложении (приложение 3).

При проведении данной методики были выявлены следующие результаты:

Таблица 2. Уровень коммуникативных умений

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Оценка в баллах | Уровень речевой коммуникации |
| 1. | Валерия В. | 2,1 | Средний |
| 2. | Афик И. | 1,7 | Низкий |
| 3. | Наташа М. | 1,4 | Низкий |
| 4. | Дима Т. | 1,2 | Низкий |
| 5. | Валерия З. | 2 | Средний |
| 6. | Саша Л. | 1,1 | Низкий |
| 7. | Юра Ч. | 3 | Высокий |
| 8. | Анна Р. | 1,5 | Низкий |
| 9. | Андрей С. | 1,1 | Низкий |
| 10. | Екатерина К. | 2 | Средний |

Вывод: в результате проведения данной методики было выявлено, что 6 детей имеют низкий уровень речевой коммуникации; 3 ребенка имеют средний уровень речевой коммуникации и лишь 1 имеет высокий уровень речевой коммуникации.

Изучение уровня связанной речи

Методические указания:

Для изучения уровня связной речи используется методика «пересказа текста». Детям предлагается прослушать небольшие по объему незнакомые рассказ или сказку.

Пересказы детей записываются и анализируются по следующим показателям:

Понимание речи.

Структурирование текста.

Лексика.

Грамматика.

Правильность речи.

Примечание.

Каждый показатель оценивается отдельно. Высшая оценка воспроизведения текста — 10 баллов. 2 балла — правильное воспроизведение; 1 балл — незначительные отклонения от текста, отсутствие грамматических ошибок, длительных пауз, небольшое количество подсказок; 0 баллов — неверное воспроизведение, нарушение структуры текста, бедность лексики, многочисленные паузы, необходимость в подсказках.

Таким образом, оценка 10 баллов соответствует высокому уровню воспроизведения текста, свыше 5 баллов — среднему уровню, меньше 5 баллов — низкому уровню.

Протоколы обследования представлены в приложении (приложение 4).

При проведении данной методики были выявлены следующие результаты:

Таблица 3. Уровень воспроизведения текста

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Оценка в баллах | Уровень воспроизведения текста |
| 1. | Валерия В. | 7 | Средний |
| 2. | Афик И. | 3 | Низкий |
| 3. | Наташа М. | 9 | Средний |
| 4. | Дима Т. | 2 | Низкий |
| 5. | Валерия З. | 6 | Средний |
| 6. | Саша Л. | 5 | Средний |
| 7. | Юра Ч. | 8 | Средний |
| 8. | Анна Р. | 4 | Низкий |
| 9. | Андрей С. | 2 | Низкий |
| 10. | Екатерина К. | 7 | Низкий |

Вывод: в результате проведения данной методики было выявлено, что у 4 детей низкий уровень воспроизведения текста; у 4 детей средний уровень воспроизведения текста и ни у одного ребенка нет высокого уровня воспроизведения текста.

Проанализировав результаты данных методик можно сделать вывод о том, что у большинства детей плохо сформирован уровень речевой коммуникации и уровень связанной речи. Это проявляется в следующем: дети в основном малоразговорчивы с воспитателем и со сверстниками, невнимательны, не умеют последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание, участвуют в общении часто по инициативе других, хотя понимают обращенную к ним речь; некоторые дети могут последовательно и достаточно точно строить пересказ, правильно строить предложения, но в тоже время пользуются в основном простыми предложениями, при пересказе текста часто пользуются подсказками педагога.

**2.2 Рекомендации и пути разрешения проблемы сформированности коммуникативных возможностей у детей с ДЦП**

Для того чтобы помочь детям решить проблему общения с окружающими можно использовать образовательные программы. Они построены таким образом, чтобы в процессе их реализации можно было решать весь спектр педагогических задач.

Мы предлагаем следующие образовательные программы которые можно использовать в нашей работе по формированию коммуникативных возможностей у детей с ДЦП:

Программа «Сказка» (приложение 5).

Программа «Адаптация» (приложение 6).

Программа «Сказка»

Эта программа была разработана педагогом В. М. Ивановой. В программе «Сказка» на первый план выступают задачи формирования коммуникации и первичных познавательных интересов.

Программа «Сказка», прежде всего направлена на то, чтобы сформировать интерес к прослушиванию сказок, научить воспринимать иллюстрации и приобщить ребенка к чтению. Детей сразу обучают не только восприятию (слушанию) сказок, но и их драматизации, что в дальнейшем будет способствовать развитию коммуникативной деятельности и сюжетно-ролевой игры. При этом учитывается ситуативно - личностный характер общения детей со взрослыми в этом возрасте, ведущая роль предметно – манипулятивной деятельности.

Психофизиологическая основа программы состоит в развитии ориентировачно-позновательной деятельности с использованием эмоционально-значимого материала.

Опираясь на уже имеющиеся у детей функции отображения, передвижения, манипулирования, педагог стимулирует развитие функций имитирования, соотнесения, обозначения, осмысления и замещения в процессе работы со сказочными сюжетами.

Требуется специальная работа по вовлечению детей в сказку, формированию интереса к ней, способности к осмыслению сюжета и включению в сказочное действие.

Основная цель этой программы состоит в формировании первичной коммуникации, направленной на развитие духовных интересов личности

Работа ведется поэтапно. Выделяют 5 этапов.

На первом этапе формируются предпосылки к восприятию сказки. Педагог разыгрывает перед детьми элементарные сюжеты с речевым сопровождением, при этом достигает сосредоточения внимания детей и проявления положительной эмоциональной реакции. Короткие сюжеты составляются педагогом (например, «Кто в домике живет?»), могут быть использованы стихотворения-потешки для малышей, стихи А. Барто «Игрушки» и т.п. В качестве наглядного материала используются сюжетные игрушки.

На втором этапе педагог обучает детей восприятию простых сказок, содержащих повторы, связанные с поочередным появлением персонажей. Эти повторы позволяют заучивать речевые обороты и осуществлять перенос коммуникативных умений. Здесь могут использоваться сказки «Репка», «Теремок», «Колобок». Возможна первоначальная работа с сокращенными вариантами сказок. Педагог изображает сказку с использованием игрушек или различных видов кукольного театра.

На третьем этапе педагог начинает обучение запоминанию сюжета сказки.

Используются те же сказки, что и на предыдущем этапе, и короткие сказки с простыми сюжетами (например, сказки В, Сутеева). Педагог рассказывает сказку с использованием плоских предметных изображений и фланелеграфа. Далее педагог повторяет сказку, стимулируя детей к совместному рассказу с опорой на полученное изображение. Затем педагог предлагает детям найти персонажей сказки и расположить их на фданелеграфе в последовательности появления. Эта работа сопровождается совместным рассказыванием сказки.

Только на четвертом этапе можно приступить к обучению детей слушанию и пониманию текста сказки. Используются сказки «Маша и медведь», «Волк и семеро козлят», сказка Н. Лаачовой «Чьи башмачки?», сказки В.Сутеева. Педагог читает сказки с показом иллюстраций и последующей беседой по содержанию. После чтения педагог предлагает детям разыграть отдельные элементы сюжета с помощью кукольного театра (приложение 7).

На пятом этапе детей обучают драматизации сказок. Используются сказки В. Сутеева, другие занимательные простые сказки. Педагог постепенно включает детей в драматизацию со сменой ролей, исполняемых каждым ребенком.

В результате работы с детьми по этой программе достигаются следующие первичные умения:

— слушать педагога;

— отвечать на вопрос педагога;

— воспроизводить речевой материал с соответствующей интонацией и мимикой:

— аккуратно обращаться с игровыми предметами:

— подражать манипуляциям с игровыми предметами;

— воспринимать отдельные плоские изображения и видеоряд;

— воспринимать сюжет с опорой на наглядность.

Однако, главным достижением в усвоении этой программы следует считать не перечисленные умения, а формирование познавательных интересов, что в дальнейшем позволит ребенку перейти к внеситуативно-познавательному общению.

Программа «Адаптация»

Социальная адаптация предполагает наличие способности активного приспособления личности к меняющимся социальным условиям. Эта способность развивается по мере ознакомления с окружающим и включает умение объективно оценивать обстановку и приводить свое поведение в соответствие с условиями окружающей среды. При этом у человека должен быть набор алгоритмов поведения в разных ситуациях, умение выбирать наиболее оптимальный вариант поведения и способность к самостоятельному принятию решения. Безусловно, в дошкольном возрасте возможно сформировать лишь первичную базу для социальной адаптации. Создание предпосылок к социальной адаптации и интеграции, собственно, и составляет сущность процесса психолго-педагогической абилитации ребенка дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Целью данной программы является обеспечение оптимального вхождения детей в общественную жизнь.

Программа средней группы включает темы:

— Человек: тело человека, одежда, личность и семья (приложение 8).

— Квартира: комната, кухня, ванная и туалет, прихожая и коридор.

— Двор и улица: части двора, растительный и животный мир, улицы, проспекты, площади, транспорт.

В программе старшей группы темы:

— Городской дом: квартира, подъезд, дом.

— Город: магазин, парикмахерская, почта, ателье по ремонту обуви, швейная фабрика, больница, кафе, школа, театр.

— Село: сельский дом, усадьба, совхоз или ферма.

В подготовительной группе изучаются темы:

— Город и село.

— Лес и луг.

— Вода и воздух.

— Земля и космос.

— Личность и общество.

Одним из важнейших условий успешной работы является совместная реализация программы персоналом учреждения и семьей ребенка. Для этого педагоги проводят консультации, дают задания родителям. В процессе работы формируется правильное отношение детей и их родителей к болезни и возможностям ребенка, дается установка на то, что все люди (и здоровые тоже) различны и имеют разные возможности реализации своих желании. Все люди имеют разные способности, главное — найти свое место в жизни с оптимальным учетом возможностей и наклонностей.

**Выводы по второй главе**

Эксперимент в данной главе был проведен с помощью следующих методик: «Изучение уровня речевой коммуникации», «Изучение уровня связанной речи». В ходе проведения этих методик было выявлено, что дети в основном малоразговорчивы с воспитателем и со сверстниками, невнимательны, не умеют последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание, участвуют в общении часто по инициативе других, хотя понимают обращенную к ним речь; некоторые дети могут последовательно и достаточно точно строить пересказ, правильно строить предложения, но в тоже время пользуются в основном простыми предложениями, при пересказе текста часто пользуются подсказками педагога.

Для успешной коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у детей с ДЦП, мы предлагаем использовать такие образовательные программы, как «Сказка» разработанная В.М. Ивановой, а также программа «Адаптация».

Данные программы мы взяли из разработок Минестерства образования Российской Федерации Правительство Ленинградской области, Ленинградский государственный областной университет им. А.С.Пушкина.

По данным программам много лет работают педагоги, студенты факультета коррекционной педагогики, а также эти программы могут использовать родители имеющие детей с различными формами детского церебрального паралича.

Одним из важнейших условий успешной работы по формированию коммуникативных навыков является совместная работа педагога и родителей.

**Заключение**

Термин «детский церебральный паралич» (ДЦП) объединяет ряд синдромов, которые возникают в связи с повреждением мозга. ДЦП развивается в результате поражения головного и спинного мозга от разных причин на ранних стадиях внутриутробного развития плода и в родах. Основным клиническим симптомом ДЦП является нарушение двигательной функции, связанной с задержкой развития и неправильным развитием статокинетических рефлексов, патологией тонуса, парезами. Помимо нарушений в центральной нервной системе вторично в течение жизни возникают изменения в нервных и мышечных волокнах, суставах, связках, хрящах.

К основному симптому ДЦП — двигательным расстройствам — в большой части случаев присоединяются нарушения психики, речи, зрения, слуха и др.

Детский церебральный паралич - непрогрессирующее заболевание головного мага, поражающее его отделы, которые ведают движениями и положением тела, заболевание приобретается на ранних этапах развития головного мозга.

На данный момент большое количество детей страдают детским церебральным параличом.

Речевая функция является одной из важнейших психических функций человека. Проблемы нарушения общения ребенка с ДЦП со сверстниками, сложности адаптации в группе сверстников в современном обществе приобретают все большее социальное значение. Для полноценного психического развития ребенка важен не только сам процесс общения со взрослым, особенно с родителями, но также велика и роль общения со сверстниками.

Все это позволило сделать нам выводы о том что, общение следует рассматривать в качестве специфической формы деятельности человека и одного из главных регуляторов его социального поведения. Общение оказывает решающее влияние на формирование личности, ее содержательных и формальных характеристик, психических процессов свойств и состояний. Коммуникативный компонент является центральным, способствующим вхождению ребенка с ДЦП в мир взрослых людей и сверстников; социально-личностный компонент обеспечивает социальную насыщенность и направленность общения, взаимосвязь потребности личности и ожидания социума; психолого-дидактический компонент, определяет содержание и методическое сопровождение образовательного процесса, психологическую поддержку, способы выполнения действий, которыми должен овладеть ребенок. Критериями формирования коммуникативных навыков у детей с ДЦП выступают следующие компоненты: базовые (умение выразить просьбу, требование, желание), социоэмоциональные (выражение чувств, эмоций, навыки социального поведения) и диалоговые (умение начать, поддержать и завершить разговор).

Особенность формирования коммуникативных навыков у детей с ДЦП заключается в том, процесс протекает постепенно, с прикреплением дополнительных, альтернативных средств, стимулирующих речевую активность.

А для того чтобы коррекционная работа по формированию коммуникативных навыков была успешной можно использовать следующие образовательные программы: «Сказка» В.М. Ивановой, «Адаптация».

Также необходимо отметить, что одним из важнейших условий успешной работы по формированию коммуникативных навыков является совместная работа педагога и родителей, их взаимодействие. Для этого педагоги проводят консультации, дают задания родителям. В процессе работы формируется правильное отношение детей и их родителей к болезни и возможностям ребенка, дается установка на то, что все люди (и здоровые тоже) различны и имеют разные возможности реализации своих желании. Все люди имеют разные способности, главное — найти свое место в жизни с оптимальным учетом возможностей и наклонностей.

Таким образом цель нашей работы достигнута, гипотеза доказана.

**Список литературы**

1. Шипицина Л.М. Социальная и педагогическая интеграция. Проблемы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Психолог – педагогическое медико – социальное сопровождение развития ребенка. СПб., 2001, с. 15 – 19

2. Смирнова И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП. Учебно – методическое пособие. СПб., 2003

3. Выгодский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960

4. Данилова Л.А. Методы коррекции речевого и психического развития у детей с церебральным параличом. Л., 1977

5. Данилова Л.А., Стока К., Казицына Г.Н. Особенности логопедической работы при детском церебральном параличе. СПб., 1997

6. Ипполитова М.В. Коррекционно – воспитательная работа с детьми дошкольного возраста, страдающими церебральными параличами // В сборнике: Очерки по патологии речи и голоса. Под ред. С.С. Ляпидевского. Вып. 3. М., 1985, С. 214 – 223.

7. Ипполитова М.В., Мастюкова Е.М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. М., 1985

8. Ермоленко Н.А., Скворцов И.А., Неретина А.Ф. Клинико – психологический анализ развития, двигательных, перцептивных, интеллектуальных и речевых функций у детей с церебральными параличами // Журнал неврологии и психиатрии, 2000, № 3, с. 19 – 23.

9. Малофеев Н.Н. Характеристика лексического запаса у детей с церебральным параличом // Дефектология, 1985, № 1 с. 29 – 33.

10. Приходько О.Г. Специальное образование лиц с нарушениями опорно – двигательного аппарата / Специальная педагогика – М., Академия, 2000, с. 31 – 32.

11. Приходько О.Г. Воспитание и обучение детей раннего дошкольного возраста с нарушениями опорно – двигательного аппарата / Специальная дошкольная педагогика, М., Академия, 2001, с. 183 – 219.

12. Поваляева М.А. Справочник логопеда. Ростов – на – Дону, 2006

13. Волкова Л.С. Логопедия. М., 2004

14. Мамайчук И.И. Динамика некоторых видов познавательной деятельности у дошкольников с церебральным параличом // Дефектология, 1976, № 3

15. Мастюкова Е.М. О развитии познавательной деятельности у детей с церебральными параличами // Дефектология, 1973, № 6

16. Мастюкова Е.М. Речевые нарушения у учащихся с гиперкинетической формой церебрального паралича и медицинское обследование логопедических мероприятий // Дефектология, 1979, № 3

17. Мастюкова Е.М. Особенности логопедической работы при детском церебральном параличе. // Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. М., 1989, с. 419 – 436.

18. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи. М., 1980

19. Халилова Л.Б. Основные направления лексической работы в специальной школе для детей с церебральным параличом // Дефектология, 1986, № 5, с. 46

20. Шипицина Л.М. Нейропсихологическое исследование детей с проблемами в развитии // Дефектология, 1999, № 1

21. Шипицина Л.М., Иванов Е.С., Данилова Л.А., Смирнова И.А. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии. СПб., Образование, 1995, с. 80

22. Шипицина Л.М, Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. М.

23. Журнал «Воспитание и обучение детей с нарушением развития». М.

24. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. М., 2005

25. Акош К., Акош М. Помощь детям с церебральным параличом. Кондуктивная педагогика: Книга для родителей / Пер. с англ. С. Вишневской. М., 1994

26. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. М., Просвещение, 1989

27. Комплексная реабилитация детей с детским церебральным параличом. Методические рекомендации. М. – СПб., НВТ «БИМК – Д», 1998

28. Семенова К.А., Махмудова Н.М. Медицинская реабилитация и социальная адаптация больных детским церебральным параличом. Ташкент, 1979

29. Семенова К.А., Мастюкова Е.М., Смуглин М.Я. Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей. М., 1972

**Приложение 1**

Изучение уровня речевой коммуникации

Методические указания:

Для изучения коммуникативных умений детей проводятся наблюдения за их свободным общением. В процессе наблюдения обращается внимание на характер общения, инициативность, умение вступать в диалог, поддерживать и вести его, слушать собеседника, понимать, ясно выражать свои мысли.

Оценка коммуникативных умений проводится с учетом следующих критериев:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Критерии оценки коммуникативных умений детей | Оценка в баллах | Уровень речевой коммуникации |
| 1 | Ребенок активен в общении, умеет слушать и понимать речь, строит общение с учетом ситуации, легко входит в контакт с детьми и взрослыми, ясно и последовательно выражает свои мысли, пользуется формами речевого этикета | 3 | Высокий |
| 2 | Ребенок слушает и понимает речь, участвует в общении, чаще по инициативе других; умение пользоваться формами речевого этикета неустойчивое | 2 | Средний |
| 3 | Ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми и педагогом, невнимателен, редко пользуется формами речевого этикета, не умеет последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание | 1 | Низкий |

**Приложение 2**

Протоколы обследования уровня коммуникативных умений

Валерия В.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Критерии оценки коммуникативных умений | Оценка в баллах |
| 1. | Характер общения | 3 |
| 2. | Инициативность | 2 |
| 3. | Умение вступать в диалог | 2 |
| 4. | Умение поддерживать и вести диалог | 2 |
| 5. | Умение слушать собеседника | 2 |
| 6. | Умение понимать собеседника | 2 |
| 7. | Умение ясно выражать свои мысли | 2 |
|  | Средний балл | 2,1 |

Афик И.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Критерии оценки коммуникативных умений | Оценка в баллах |
| 1. | Характер общения | 2 |
| 2. | Инициативность | 3 |
| 3. | Умение вступать в диалог | 2 |
| 4. | Умение поддерживать и вести диалог | 2 |
| 5. | Умение слушать собеседника | 1 |
| 6. | Умение понимать собеседника | 1 |
| 7. | Умение ясно выражать свои мысли | 1 |
|  | Средний балл | 1,7 |

Наташа М.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Критерии оценки коммуникативных умений | Оценка в баллах |
| 1. | Характер общения | 1 |
| 2. | Инициативность | 1 |
| 3. | Умение вступать в диалог | 1 |
| 4. | Умение поддерживать и вести диалог | 2 |
| 5. | Умение слушать собеседника | 2 |
| 6. | Умение понимать собеседника | 2 |
| 7. | Умение ясно выражать свои мысли | 1 |
|  | Средний балл | 1,4 |

Дима Т.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Критерии оценки коммуникативных умений | Оценка в баллах |
| 1. | Характер общения | 1 |
| 2. | Инициативность | 1 |
| 3. | Умение вступать в диалог | 1 |
| 4. | Умение поддерживать и вести диалог | 1 |
| 5. | Умение слушать собеседника | 2 |
| 6. | Умение понимать собеседника | 2 |
| 7. | Умение ясно выражать свои мысли | 1 |
|  | Средний балл | 1,2 |

Валерия З.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Критерии оценки коммуникативных умений | Оценка в баллах |
| 1. | Характер общения | 2 |
| 2. | Инициативность | 2 |
| 3. | Умение вступать в диалог | 2 |
| 4. | Умение поддерживать и вести диалог | 2 |
| 5. | Умение слушать собеседника | 2 |
| 6. | Умение понимать собеседника | 2 |
| 7. | Умение ясно выражать свои мысли | 2 |
|  | Средний балл | 2 |

Саша Л.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Критерии оценки коммуникативных умений | Оценка в баллах |
| 1. | Характер общения | 1 |
| 2. | Инициативность | 1 |
| 3. | Умение вступать в диалог | 1 |
| 4. | Умение поддерживать и вести диалог | 2 |
| 5. | Умение слушать собеседника | 1 |
| 6. | Умение понимать собеседника | 1 |
| 7. | Умение ясно выражать свои мысли | 1 |
|  | Средний балл | 1,1 |

Юра Ч.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Критерии оценки коммуникативных умений | Оценка в баллах |
| 1. | Характер общения | 3 |
| 2. | Инициативность | 3 |
| 3. | Умение вступать в диалог | 3 |
| 4. | Умение поддерживать и вести диалог | 3 |
| 5. | Умение слушать собеседника | 3 |
| 6. | Умение понимать собеседника | 3 |
| 7. | Умение ясно выражать свои мысли | 3 |
|  | Средний балл | 3 |

Анна Р.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Критерии оценки коммуникативных умений | Оценка в баллах |
| 1. | Характер общения | 2 |
| 2. | Инициативность | 1 |
| 3. | Умение вступать в диалог | 2 |
| 4. | Умение поддерживать и вести диалог | 1 |
| 5. | Умение слушать собеседника | 2 |
| 6. | Умение понимать собеседника | 1 |
| 7. | Умение ясно выражать свои мысли | 2 |
|  | Средний балл | 1,5 |

Андрей С.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Критерии оценки коммуникативных умений | Оценка в баллах |
| 1. | Характер общения | 1 |
| 2. | Инициативность | 1 |
| 3. | Умение вступать в диалог | 1 |
| 4. | Умение поддерживать и вести диалог | 1 |
| 5. | Умение слушать собеседника | 1 |
| 6. | Умение понимать собеседника | 1 |
| 7. | Умение ясно выражать свои мысли | 2 |
|  | Средний балл | 1,1 |

Екатерина К.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Критерии оценки коммуникативных умений | Оценка в баллах |
| 1. | Характер общения | 2 |
| 2. | Инициативность | 2 |
| 3. | Умение вступать в диалог | 2 |
| 4. | Умение поддерживать и вести диалог | 1 |
| 5. | Умение слушать собеседника | 2 |
| 6. | Умение понимать собеседника | 2 |
| 7. | Умение ясно выражать свои мысли | 2 |
|  | Средний балл | 2 |

**Приложение 3**

Изучение уровня связанной речи

Методические указания:

Для изучения уровня связной речи используется методика «пересказа текста». Детям предлагается прослушать небольшие по объему незнакомые рассказ или сказку.

Пересказы детей записываются и анализируются по следующим показателям:

|  |  |
| --- | --- |
| 1. Понимание текста | Правильно ли ребенок формулирует основную мысль |
| 2. Структурирование текста | Умение последовательно и точно строить пересказ (базируется на основе сопоставления пересказа со структурой текста) |
| 3. Лексика | Полнота использования лексики текста, замена авторских выразительных средств собственными |
| 4. Грамматика | Правильность построения предложений, умение использовать сложные предложения |
| 5. Плавность речи | Наличие или отсутствие подсказок педагога по ходу пересказа, необходимость повторного чтения текста |

Примечание.

Каждый показатель оценивается отдельно. Высшая оценка воспроизведения текста — 10 баллов. 2 балла — правильное воспроизведение; 1 балл — незначительные отклонения от текста, отсутствие грамматических ошибок, длительных пауз, небольшое количество подсказок; 0 баллов — неверное воспроизведение, нарушение структуры текста, бедность лексики, многочисленные паузы, необходимость в подсказках.

Таким образом, оценка 10 баллов соответствует высокому уровню воспроизведения текста, свыше 5 баллов — среднему уровню, меньше 5 баллов — низкому уровню.

**Приложение 4**

Протоколы обследования связанной речи

Валерия В.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Критерии оценки уровня связанной речи | Оценка в баллах |
| 1. | Понимание текста | 2 |
| 2. | Структурирование текста | 2 |
| 3. | Лексика | 1 |
| 4. | Грамматика | 1 |
| 5. | Плавность речи | 1 |
|  | Итого | 7 |

Афик И.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Критерии оценки уровня связанной речи | Оценка в баллах |
| 1. | Понимание текста | 1 |
| 2. | Структурирование текста | 1 |
| 3. | Лексика | 1 |
| 4. | Грамматика | 0 |
| 5. | Плавность речи | 0 |
|  | Итого | 3 |

Наташа М.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Критерии оценки уровня связанной речи | Оценка в баллах |
| 1. | Понимание текста | 2 |
| 2. | Структурирование текста | 2 |
| 3. | Лексика | 2 |
| 4. | Грамматика | 2 |
| 5. | Плавность речи | 1 |
|  | Итого | 9 |

Дима Т.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Критерии оценки уровня связанной речи | Оценка в баллах |
| 1. | Понимание текста | 2 |
| 2. | Структурирование текста | 0 |
| 3. | Лексика | 0 |
| 4. | Грамматика | 0 |
| 5. | Плавность речи | 0 |
|  | Итого | 2 |

Валерия З.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Критерии оценки уровня связанной речи | Оценка в баллах |
| 1. | Понимание текста | 2 |
| 2. | Структурирование текста | 1 |
| 3. | Лексика | 1 |
| 4. | Грамматика | 1 |
| 5. | Плавность речи | 1 |
|  | Итого | 6 |

Саша Л.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Критерии оценки уровня связанной речи | Оценка в баллах |
| 1. | Понимание текста | 1 |
| 2. | Структурирование текста | 1 |
| 3. | Лексика | 1 |
| 4. | Грамматика | 1 |
| 5. | Плавность речи | 1 |
|  | Итого | 5 |

Юра Ч.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Критерии оценки уровня связанной речи | Оценка в баллах |
| 1. | Понимание текста | 2 |
| 2. | Структурирование текста | 2 |
| 3. | Лексика | 2 |
| 4. | Грамматика | 2 |
| 5. | Плавность речи | 0 |
|  | Итого | 8 |

Анна Р.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Критерии оценки уровня связанной речи | Оценка в баллах |
| 1. | Понимание текста | 2 |
| 2. | Структурирование текста | 1 |
| 3. | Лексика | 1 |
| 4. | Грамматика | 0 |
| 5. | Плавность речи | 0 |
|  | Итого | 4 |

Андрей С.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Критерии оценки уровня связанной речи | Оценка в баллах |
| 1. | Понимание текста | 2 |
| 2. | Структурирование текста | 0 |
| 3. | Лексика | 0 |
| 4. | Грамматика | 0 |
| 5. | Плавность речи | 0 |
|  | Итого | 2 |

Екатерина К.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Критерии оценки уровня связанной речи | Оценка в баллах |
| 1. | Понимание текста | 1 |
| 2. | Структурирование текста | 1 |
| 3. | Лексика | 1 |
| 4. | Грамматика | 2 |
| 5. | Плавность речи | 2 |
|  | Итого | 7 |

**Приложение 5**

Программа «Сказка»

В программе «Сказка» на первый план выступают задачи формирования коммуникации и первичных познавательных интересов. Эта программа была разработана педагогом В. М. Ивановой.

Конечно, все родители пытаются рассказывать и читать детям сказки. Но многие дети с проблемами в развитии в раннем возрасте не только не способны воспринимать речевой материал на слух, но и не могут воспринимать содержание картинок — иллюстраций к сказкам. Неудивительно при этом, что дети начинают рвать книжки, а родители раздражаются и тем самым формируют негативное отношение детей к чтению.

Программа «Сказка», прежде всего направлена на то, чтобы сформировать интерес к прослушиванию сказок, научить воспринимать иллюстрации и приобщить ребенка к чтению. Детей сразу обучают не только восприятию (слушанию) сказок, но и их драматизации, что в дальнейшем будет способствовать развитию коммуникативной деятельности и сюжетно-ролевой игры. При этом учитывается ситуативно - личностный характер общения детей со взрослыми в этом возрасте, ведущая роль предметно – манипулятивной деятельности.

Психофизиологическая основа программы состоит в развитии ориентировачно-позновательной. Деятельности с использованием эмоционально-значимого материала.

Опираясь на уже имеющиеся у детей функции отображения, передвижения, манипулирования, педагог стимулирует развитие функций имитирования, соотнесения, обозначения, осмысления и замещения в процессе работы со сказочными сюжетами.

Требуется специальная работа по вовлечению детей в сказку, формированию интереса к ней, способности к осмыслению сюжета и включению в сказочное действие.

Основная цель этой программы состоит в формировании первичной коммуникации, направленной на развитие духовных интересов личности

Задачи:

1. Учить воспринимать сюжет сказки.

2. Развивать эмоциональную сферу.

3. Развивать восприятие, внимание, память, мышление.

4. Развивать импрессивную и экспрессивную речь.

5. Развивать подражательные способности.

6. Учить осмысливать отдельные действия и сюжет в целом.

7. Развивать двигательную сферу, сопровождая текст движениями.

8. Формировать первичные навыки театрализации и драматизации, обучать имитированию характерных особенностей сказочных персонажей (походка, жесты, мимика, интонация),

Отбор литературного материала зависит от уровня развития детей, наличия необходимой наглядности, творческих наклонностей педагогов и возможности реализовать на этом материале программное содержание.

Работа ведется поэтапно.

На первом этапе формируются предпосылки к восприятию сказки. Педагог разыгрывает перед детьми элементарные сюжеты с речевым сопровождением, при этом достигает сосредоточения внимания детей и проявления положительной эмоциональной реакции. Короткие сюжеты составляются педагогом (например, «Кто в домике живет?»), могут быть использованы стихотворения-потешки для малышей, стихи А. Барто «Игрушки» и т.п. В качестве наглядного материала используются сюжетные игрушки.

Далее педагог раздает детям аналогичные игрушки и повторяет сюжет, вызывая ответную реакцию подражания своим действиям. При повторении сюжета педагог выдерживает паузы, стимулируя договаривание отдельных слов и фраз детьми.

На втором этапе педагог обучает детей восприятию простых сказок, содержащих повторы, связанные с поочередным появлением персонажей. Эти повторы позволяют заучивать речевые обороты и осуществлять перенос коммуникативных умений.

Здесь могут использоваться сказки «Репка», «Теремок», «Колобок». Возможна первоначальная работа с сокращенными вариантами сказок.

Педагог изображает сказку с использованием игрушек или различных видов кукольного театра.

Далее педагог раздает детям аналогичные игрушки и привлекает детей к театрализации, при этом стимулируя подговаривание.

Для развития двигательных умений необходимо использовать разные варианты кукол. В зависимости от необходимости куклы должны быть легкими и тяжелыми. Они могут быть сшиты в виде головы на заполненном конусе, и в этом случае отрабатываются умения захвата и удержания конуса — легкого или тяжелого.

Если кукольная голова расположена на полом конусе, в который вставляется рука, то тренируется противопоставленность работы указательного пальца и остальных пальцев руки. Для работы двумя руками ребенку нужно дать две куклы.

Полезно использовать куклы в виде напальчников — объемные или плоские, прикрепляющиеся к пальцам на круглых резинках. Перчатка может изображать, например, 5 цыплят, что потребует от ребенка содружественной работы всех пальцев.

На третьем этапе педагог начинает обучение запоминанию сюжета сказки.

Используются те же сказки, что и на предыдущем этапе, и короткие сказки с простыми сюжетами (например, сказки В. Сутеева).

Педагог рассказывает сказку с использованием плоских предметных изображений и фланелеграфа. Далее педагог повторяет сказку, стимулируя детей к совместному рассказу с опорой на полученное изображение.

Затем педагог предлагает детям найти персонажей сказки и расположить их на фданелеграфе в последовательности появления. Эта работа сопровождается совместным рассказыванием сказки.

Только на четвертом этапе можно приступить к обучению детей слушанию и пониманию текста сказки.

Используются сказки «Маша и медведь», «Волк и семеро козлят», сказка Н. Лаачовой «Чьи башмачки?», сказки В.Сутеева.

Педагог читает сказки с показом иллюстраций и последующей беседой по содержанию. После чтения педагог предлагает детям разыграть отдельные элементы сюжета с помощью кукольного театра.

На пятом этапе детей обучают драматизации сказок. Используются сказки В. Сутеева, другие занимательные простые сказки. Педагог постепенно включает детей в драматизацию со сменой ролей, исполняемых каждым ребенком.

В результате работы с детьми по программе «Сказка» достигаются следующие первичные умения:

— слушать педагога;

— отвечать на вопрос педагога;

— воспроизводить речевой материал с соответствующей интонацией и мимикой:

— аккуратно обращаться с игровыми предметами:

— подражать манипуляциям с игровыми предметами;

— воспринимать отдельные плоские изображения и видеоряд;

— воспринимать сюжет с опорой на наглядность.

Однако, главным достижением в усвоении этой программы следует считать не перечисленные умения, а формирование познавательных интересов, что в дальнейшем позволит ребенку перейти к внеситуативно-познавательному общению.

**Приложение 6**

Программа «Адаптация»

Социальная адаптация предполагает наличие способности активного приспособления личности к меняющимся социальным условиям. Эта способность развивается по мере ознакомления с окружающим и включает умение объективно оценивать обстановку и приводить свое поведение в соответствие с условиями окружающей среды. При этом у человека должен быть набор алгоритмов поведения в разных ситуациях, умение выбирать наиболее оптимальный вариант поведения и способность к самостоятельному принятию решения. Безусловно, в дошкольном возрасте возможно сформировать лишь первичную базу для социальной адаптации. Создание предпосылок к социальной адаптации и интеграции, собственно, и составляет сущность процесса психолого-педагогической абилитации ребенка дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Целью данной программы является обеспечение оптимального вхождения детей в общественную жизнь. Реализации этой цели способствует решение следующих задач:

1. Обогащение представлений об окружающем мире,

2. Развитие познавательной деятельности путем: формирования способов познания окружающего.

3. Развитие речи.

4. Развитие игровой деятельности,

5. Формирование умений ориентироваться в окружающем.

6. Формирование навыков общения в различных ситуациях,

7. Формирование навыков самообслуживания.

8. Формирование культурно-гигиенических навыков.

9. Формирование навыков поведения в различных ситуациях с коррекцией эмоционально-волевых нарушений.

10. Формирование самосознания личности.

Знакомство с окружающим миром осуществляется в системе и последовательности от близкого к далекому. Программа средней группы включает темы:

— Человек: тело человека, одежда, личность и семья.

— Квартира: комната, кухня, ванная и туалет, прихожая и коридор.

— Двор и улица: части двора, растительный и животный мир, улицы, проспекты, площади, транспорт.

В программе старшей группы темы:

— Городской дом: квартира, подъезд, дом.

— Город: магазин, парикмахерская, почта, ателье по ремонту обуви, швейная фабрика, больница, кафе, школа, театр.

— Село: сельский дом, усадьба, совхоз или ферма.

В подготовительной группе изучаются темы:

— Город и село.

— Лес и луг.

— Вода и воздух.

— Земля и космос.

— Личность и общество.

Материал изучается концентрически. В процессе курса обеспечивается повторение и закрепление материала в разных системах связей. Так, например, овощи изучаются как продукт питания в темах «Кухня» и «Магазин», затем как растения и продукты труда в темах «Село», «Город и село». Животный мир представлен в темах «Квартира», «Двор и улица», «Село», «Город и село», «Лес и луг», «Вода и воздух», «Земля и космос». Человек выступает как индивидуум, как член коллектива, как субъект и объект коммуникации, как субъект производственных отношений, как часть Вселенной, как личность в системе общественных отношений.

Система расположения материала в программе позволяет максимально охватить тот круг явлений, с которыми сталкивается ребенок, и провести знакомство с ним и на. уровне, доступном детям.

В разных возрастных группах различен характер изучения материала. Возрастает круг знаний в связи с расширением радиуса изучаемого пространства. Качественно меняется уровень познания окружающей действительности, т.к. у детей развиваются познавательные интересы и способности. Развитие общения и деятельности побуждает к использованию новых методов и приемов.

В средней группе обеспечивается первичная социально-бытовая адаптация в ближнем пространстве. Педагог помогает детям сориентироваться в схеме своего тела, в квартире, во дворе, на улице. Его усилия направлены на осознание детьми воспринима-емого, связь восприятия со словом, формирование первичных обобщений. Установление тождеств и различий в объектах позволяет детям проводить их первичную классификацию, что в дальнейшем явится базой для формирования понятий. Обращается внимание на регулярность в следовании друг за другом некоторых явлений, т.е. закладывается основа первоначальных представлений о причинности.

В этом возрасте многие дети с церебральным параличом предпочитают более ранние формы общения и деятельности. В связи с этим педагог так организует занятия, чтобы обеспечить постепенный переход детей от ситуативно-делового общения в ведущей предметно-практической деятельности к внеситуативно-познавательному общению и ведущей игровой деятельности.

В старшей группе предусматривается адаптация в пределах населенного пункта — города и села. Формирующиеся у детей познавательные интересы создают потребности в объяснении окружающей действительности и стремление к пониманию сути вещей и явлений. В связи с этим рассматривается назначение изучаемых объектов. Выделение существенных и несущественных признаков предметов и явлений обеспечивает переход от наглядных форм мышления к мышлению понятийному.

Овладение элементарными отношениями между понятиями начинается с постижения отношений подчинения частного общему. Поэтому в теме «Город» каждый раздел предусматривает изучение общего на примере частного. Так, магазин рассматривается как тип учреждения торговли. Одновременно уточняются знания детей о других типах торговых учреждений: киосках, ларьках, рынках. Систематизируются знания о специализации магазинов, их устройстве, профессиональных функциях работников торговли, отрабатывается алгоритм поведения для приобретения товаров в магазине.

Аналогично парикмахерская рассматривается как учреждение гигиенического назначения, почта как средство связи, ателье по ремонту' обуви как учреждение бытового назначения, швейная фабрика как тип производственного предприятия, кафе как учреждение общественного питания, школа как учреждение системы образования, больница как учреждение здравоохранения, театр как учреждение, культурного назначения.

Постижение логики существования различных сфер жизнедеятельности человека, основ их устройства и функционирования связано с осознанием элементарных причинно-следственных зависимостей.

Преобладающими формами общения и деятельности становятся внеситуативно-познавательное общение и сюжетно-ролевые игры. От бесед, экскурсий, моделирования фрагментов окружающей действительности к свободным сюжетно-ролевым играм должен вести детей педагог.

В подготовительной группе радиус изучаемой действительности выходит за пределы чувственного познания детей. Однако все изучение строится на близком и понятном детям материале с использованием максимального количества наглядности.

В познавательной деятельности детей активно используется прием сравнения, что заложено уже в самих названиях тем: «Город и село», «Лес и луг», «Вода и воздух», «Земля и космос», «Личность и общество». Отмечая сходное и различное в этих фрагментах действительности, педагог подчеркивает неразрывность их существования, их диалектическое взаимодействие.

Развитие логического мышления детей позволяет им постигать некоторые причинно-следственные отношения в природе, делать первичные умозаключения.

В то же время сохраняется направленность на первичную адаптацию, т. е. в центре находится формирование навыков ориентирования в природе, стереотипов поведения в различной обстановке.

В этом возрасте осуществляется переход от внеситуативно-познавательного общения к внеситуативно-личностному. Ребенок начинает осознавать себя как часть целостного мира и свое место в социуме.

Игровая деятельность становится менее зависимой от наличия атрибутов и больше сплетается с познавательной деятельностью.

Таким образом, к концу занятий в подготовительной группе не только формируется база для первичной социальной интеграции, но и создаются предпосылки к учебной деятельности.

При прохождении программных тем во всех группах педагог должен учитывать возрастные особенности детей. Нужно помнить, что формулировки, использованные в программе, даны для педагогов, а не для воспитанников. В дошкольном возрасте формируются лишь первичные понятия, которые в дальнейшем будут углубляться и расширяться. Так, изучая «Личность и общество», с детьми следует побеседовать о потребностях личности. Человеку нужны не только еда, вода, воздух, но и музыка, книги, театр, друзья... Герои сказок, фильмов, рассказов, либо какие-то конкретные люди могут быть идеалами детей, и анализ их характеров и поведения поможет внести коррективы в поведение дошкольников. Психотерапевтическую направленность должно иметь обсуждение вопроса о способностях и силе воли человека, эмоциях и чувствах. В процессе всей этой работы закладываются основы самооценки.

Понятия государства и общественного строя в примитивных формах всем знакомы с раннего детства. Во многих сказках фигурируют царь, бояре, министры и т.д. По телевидению и радио, я речи взрослых часто называются президент, депутаты. Дети знают об армии, милиции, пожарных. Упорядочить эти знания — задача педагога.

О взаимодействии личности и общества речь идет при обсуждении прав и обязанностей гражданина. И, конечно же, особый акцент следует сделать на семью как ячейку общества, т.к. патриотическое воспитание начинается с воспитания любви к своим родным и близким.

В этой теме интегрируются знания, полученные детьми при прохождении всей программы, закладываются основы мировоззрения, формируется отношение к труду, образованию, науке, искусству, религии.

Известно, что дети с церебральным параличом могут иметь различные интеллектуальные способности в силу разного характера органического поражения головного мозга. Занятия по данной программе могут проводиться одновременно с детьми, имеющими сохранный интеллект, задержку психического развития и легкую степень умственной отсталости.

Основой адаптационного воспитания является создание у ребенка типовых моделей поведения в разных ситуациях, что, безусловно, необходимо для детей с разным уровнем развития интеллекта. В то же время, объем и глубина усвоенных знаний об окружающем у этих детей будут различим.

Реализуя программу, нужно помнить о ее пропедевтическом характере. В каждой ситуации нужно «проигрывать» несколько моделей поведения, формируя активную жизненную позицию, ориентировать детей на самостоятельное принятие решений. В этих ситуациях ребенок должен выступать в разных ролях с тем, чтобы он мог не только осваивать различные варианты поведения, «о и учиться понимать окружающих его людей.

Важным моментом в адаптации является развитие инициативы детей, поэтому нужно все занятия строить так, чтобы у детей была возможность выбора деятельности. Например, при изучении комнаты педагог может предложить нарисовать ее, сконструировать из какого-либо материала, поиграть в «семью», инсценировать короткий рассказ или стихотворение.

Планируя работу, воспитатель должен учитывать коррекционную направленность связь с программой дефектолога по развитию познавательной деятельности детей. Ознакомление с окружающим в любом случае связано с развитием сенсомоторной сферы, речи, внимания, памяти, мышления, математических представлений. Нужно, чтобы этот процесс носил систематический и планомерный характер.

В то же время важно учитывать и необходимость создания компенсаторных приемов у детей-инвалидов. Среди них большое значение имеет формирование установки на взаимодействие с окружающими людьми в трудных ситуациях. Здесь нужно проводить работу таким образом, чтобы эта установка не оборачивалась позицией иждивенчества. Так, обращается внимание да поиск помощи со стороны окружающих людей лишь после оценки собственных возможностей. Отрабатываются формулировки просьб и выражения благодарности. Необходимо настраивать ребенка и на заботу об окружающих, оказание помощи им. При этом подчеркиваемся значимость не только материальной, но и психологической поддержки.

Анализ поведения людей в сложных ситуациях, знание путей решения некоторых проблем повышает уверенность ребенка в себе. Коррекции эмоциональных нарушений способствует и само знакомство с окружающим миром.

Вместе с тем нужно дать детям сведения о доступных им предметах и явлениях, представляющих опасность для человека: ядовитых веществах, огне, травматизме и т. п. Здесь также важно сформулировать простейшие алгоритмы поведения в случаях угрозы жизни и здоровью людей.

Одним из важнейших условий успешной работы является совместная реализация программы персоналом учреждения и семьей ребенка. Для этого педагоги проводят консультации, дают задания родителям. В процессе работы формируется правильное отношение детей и их родителей к болезни и возможностям ребенка, дается установка на то, что все люди (и здоровые тоже) различны и имеют разные возможности реализации своих желании. Все люди имеют разные способности, главное — найти свое место в жизни с оптимальным учетом возможностей и наклонностей.

Родителям разъясняется необходимость развития у детей стремления к максимальному самообслуживанию и выполнению работы, значимой для окружающих.

Воспитание детей проводится с одновременной коррекцией внутрисемейных отношений. Воспитатель проводит с родителями обсуждение различных моделей поведения ребенка в семье, анализирует типичные и атипичные, но реально имевшие: место в семьях детей группы ситуации. Предлагая родителям создать дома ту или иную ситуацию для формирования навыков поведения у ребенка, воспитатель тактично подсказывает, какие взаимоотношения в семье наиболее приемлемы,

В целом вся работа по адаптации должна быть направлена на формирование нравственного осознания человеческих отношений, восприятие эстетики окружающего и стремление к ней в быту, оптимистической позиции.

Содержание программы реализуется в форме занятий, построенных в едином сюжете. Сюжетная линия может быть придумана педагогом, а может быть заимствована из художественных произведений.

Рекомендуется максимально использовать практические методы, предполагающие активную деятельность детей в сопровождении речи. Это может быть:

1. Рисование и аппликация,

2. Дополнение изображений деталями.

3. Обводка и раскрашивание.

4. Составление изображения из плоских фигур на фланелеграфе.

5. Составление схем, планов на фланелеграфе.

6. Составление целого из частей.

7. Конструирование из различного материала.

8. Лепка.

9. Сюжетно-ролевые игры «День рождения», «Детский сад», «Поможем бабушке». «Новая квартира» (расстановка мебели), «Дома вечером», «Приготовление обеда», «Прием гостей», «Купание собаки», «Детский сад на прогулке», «Поездка на автобусе по городу», «Строим город» и т. п.

10. Экскурсии по детскому саду.

11. Экскурсии во время прогулок.

12. Выполнение действий по самообслуживанию и уборке помещений.

13. Работа со стендом бытовой ориентировки.

14. Театрализация детских произведений, басен, сказок с персонажами - насекомыми.

Средняя группа

Человек.

Тело человека.

Названия частей тела: голова, шея, туловище, спина, живот, руки, ноги.

Названия частей туловища, рук и ног: плечи, лопатки, грудь, локти, ладони, пальцы, колени, пятки, носки, ступни.

Названия частей головы: затылок, лицо, волосы, брови, ресницы, глаза, лоб, уши, нос, щеки, подбородок, рот, зубы, язык.

Правая и девая стороны тела. Верхняя и нижняя стороны тела. Передняя и задняя стороны тела.

Навыки:

Показ и называние частей тела на себе, на другом ребенке, на взрослом, на кукле, на картинках.

Право—лево—сторонняя ориентировка в собственном теле. Выполнение физкультурных упражнений по инструкциям, содержащим названия частей тела.

Адекватная оценка мимики окружающих, развитие мимических реакций.

Формирование элементарных приемов аутогенной тренировки: релаксация, ощущение тепла в конечностях.

Формирование элементарных приемов самомассажа: поглаживание лица и конечностей.

Причесывание волос.

Использование носового платка.

Аккуратное обращение с окружающими: нельзя трогать за волосы, лицо, толкать или дергать детей.

Одежда:

Трусы, майка, футболка, носки, гольфы, колготки, платье, юбка, блуза, рубашка, брюки, шорты, кофта, свитер.

Правая и левая, верхняя и нижняя, передняя и задняя стороны одежды.

Навыки:

Показ и называние предметов одежды и некоторых их частей (рукава, штанины, карманы, воротник, застежки, пояс) на собственной одежде, на одежде человека и куклы.

Раздевание и одевание куклы.

Раздевание я надевание собственной одежды. Складывание одежды на стул.

Аккуратное обращение с собственной одеждой и одеждой других детей. Застегивание молний, пряжек, пуговиц, крючков.

Личность и семья.

Имя, отчество, фамилия. Возраст людей.

Называние членов семьи:: мама, папа, дети - сын и дочь, дедушка, бабушка, внук, внучка, брат, сестра.

Навыки:

Называние собственного имени, отчества, фамилии.

Различение имен и фамилий детей группы.

Обращение к персоналу детского сада по имени и отчеству, а к другим детям — по имени.

Вежливое обращение к членам семьи, родственникам, знакомым и незнакомым людям. Обращение к старшим на «вы».

Помощь пожилым членам семьи.

Квартира.

Комната.

Части комнаты окно, дверь. сачил, потолок, пол.

Мебель: стол, с гул, шкаф, диван, кровать, кресло, трюмо.

Назначение мебели.

Приборы, бытовая техника, оборудование: батарея, лампа, розетка, пылесос, телефон, радио, телевизор, магнитофон, часы.

Комнатные растения и уход за ними. Домашние животные (кошка, собака) и их детеныши. Содержание рыб в аквариумах и птиц в клетках. Уход за домашними животными.

Домашние занятия: игры, чтение, увлечения. Правила просмотра телепередач.

Навыки:

Вытирание пыли, подметание и протирание пода. Уборка постели.

Использование выключателей и розеток. Использование дверных ручек разного типа. Включение и выключение светильников и радио. Ответ на телефонный звонок.

Уход за комнатными растениями и животными. Кухня.

Оборудование кухни: плита, мойка с краном, холодильник. Правила обращения с мойкой, холодильником, плитой.

Кухонная мебель: стол, табурет, шкафы.

Посуда для приготовления пищи: кастрюля, сковорода, чайник, ковш, миска, дуршлаг, поварешка, ножи, ложки, вилки.

Посуда для сервировки стола: тарелки, чашки, блюдца, ложки, вилки, ножи, масленка, сахарница. Правила, сервировки стола и поведение за столом.

Основные блюда и продукты питания.

Приготовление, каш, супов. Варка и жарение. Необходимость осторожного обращения с кипятком, специями (уксус, перец), острыми предметами.

Овощи и фрукты.

Навыки:

Сервировка стола, уборка посуды со стола, сметывание крошек. Использование передников и салфеток.

Мытье небьющейся посуды.

Эстетичный прием пищи, жевание с закрытым ртом.

Ванная и туалет.

Оборудование ванной и туалета: ванна, раковина, край, душ,, унитаз, ведра и талы. Стиральная машина и стиральная доска.

Туалетные принадлежности и моющие средства: мыло, зубная паста и порошок, шампунь, стиральный порошок, зубная щетка, губка, мочалка, мыльница, туалетная бумага.

Умывание и стирка. Осторожность в работе с моющими средствами.

Правила чистки зубов.

Навыки:

Умывание, чистка зубов.

Стирка кукольной одежды.

Уборка пролитой воды с пола.

Прихожая и коридор.

Оборудование: вешалки для верхней одежды, полки для обуви, зеркало.

Уличная одежда по сезонам.

Домашняя обувь и уличная обувь по сезонам.

Навыки:

Надевание и снимание уличной одежды (на кукле и на себе),

Помощь другим детям в надевании и снимании уличной одежды. Застегивание и. расстегивание молний, кнопок, пуговиц.

Обувание и разувание со шнуровкой.

Двор и улица.

Двор.

Газоны, места для отдыха, игровые площадки, спортивные площадки. Бытовые части двора: для сушки белья, для выбивания ковров, для мусора.

Растительность двора: травы, кусты, деревья. Названия частей растений, их практическое распознавание. Название некоторых видов растений, их практическое распознавание.

Животный мир двора. Некоторые виды птиц, их практическое распознавание. Виды насекомых: бабочка, жук, муха, оса, комар, гусеница. Улитки, черви, лягушки.

Правила поведения во дворе. Игры с детьми. Общение со знакомыми людьми. Общение с незнакомыми людьми.

Навыки:

Ориентирование в назначении частей двора. Распознавание растений и животных.

Поведение во дворе.

Улицы, проспекты, площади.

Проезжая часть. Места для пешеходов. Переход проезжей части. Перекрестки, светофоры.

Названия улиц, проспектов, площадей.

Эстетика города: архитектура, зеленое убранство, памятники. Навыки:

Поведение на улице, переход улицы. Обращение к посторонним на улице.

Транспорт.

Грузовой и пассажирский, наземный и подземный транспорт. Основные виды транспорта.

Основные части автомобиля и их назначение.

Профессии водителя и кондуктора.

Правила проезда в городском пассажирском транспорте.

Навыки:

Вход и выход из транспорта, поведение в общественном транспорте.

Старшая группа

Городской дом.

Квартира.

Назначение квартиры.

Части квартиры и их назначение: комнаты, кухня, ванная, туалет, коридор, прихожая, кладовая или чулан, балкон, лоджия, антресоли.

Виды комнат по назначению: гостиная, спальня, кабинет.

Дифференциация мебели по назначению: кухонная, мебель для гостиной, спальная, кабинетная.

Эстетика и гигиена квартиры: расстановка мебели, отделка стен, дверей, окон, ковры и паласы, украшения, комнатные цветы, чистота и порядок.

Население квартиры. Отношения родства и соседства.

Правила поведения в квартире. Отношения с членами семьи и соседями.

Поддержание чистоты и порядка.

Модели поведения в различных ситуациях: приход гостей, болезнь одного из членов семьи, конфликт между ребенком и членом семьи, конфликт между взрослыми членами семьи, звонок в дверь во время отсутствия взрослых в квартире.

Навыки:

Моделирование квартиры в игровом уголке.

Уборка квартиры. Работа с пылесосом.

Стирка и глажение носовых платков.

Общение с членами семьи и соседями.

Поведение в различных ситуациях.

Открывание и закрывание входных дверей.

Разговор по телефону.

Подъезд.

Назначение подъезда.

Части подъезда и их назначение: парадная, лестница, лифт, лестничная площадка, этаж, подвал, чердак, мусоропровод.

Правила поведения в подъезде. Поддержание чистоты и порядка.

Самостоятельный подъем и спуск по лестнице.

Правила пользования лифтом.

Общение с посторонними в подъезде в присутствии родителей и без них.

Навыки:

Ориентирование в подъезде.

Ходьба по лестнице.

Пользование лифтом.

Общение с посторонними.

Использование дверного звонка.

Открывание задвижек, замков.

Дом.

Назначение дома. Виды домов по назначению: жилище, общественное учреждение.

Части дома: фундамент, стены, двери, окна, крыша.

Разнообразие внешнего вида дома и внутреннего устройства.

История жилища. Эстетика архитектуры.

Строительство домов. Строительные материалы, инструменты, техника. Строительные профессии.

Навыки:

Конструирование домов различных типов из игрушечного строительного материала.

Определение назначения дома по внешнему виду.

Город.

Магазин.

Назначение магазина. Другие типы учреждений торговли: ларек, киоск, рынок.

Специализация магазинов: продуктовые, промтоварные, универсальные магазины, аптеки.

Устройство магазина: торговый зал, прилавок, касса, склад или подсобные помещения.

Профессии работников торговли. Приобретение товаров в магазине. Навыки:

Выбор необходимого магазина и товара. Общение с кассиром и продавцом. Соблюдение очереди.

Использование пакетов для приобретенного товара. Складывание товаров в сумку, аккуратный перенос сумки.

Парикмахерская.

Назначение парикмахерской. Другие типы учреждений гигиенического назначения: баня, прачечная, химчистка.

Необходимость соблюдения личной гигиены и эстетики. Виды причесок у мальчиков и девочек. Эстетика прически. Оборудование парикмахерской и инструменты.

Профессия парикмахера.

Навыки:

Причесывание. Плетение кос (при формировании навыков плетения могут быть использованы шнуры, сутаж и др. материал).

Завязывание бантов.

Почта.

Назначение почты. Другие средства связи: телефон, радио, компьютер.

Отделы почты: прием и доставка писем, посылок, бандеролей, переводов, телеграф, доставка газет и журналов.

Отправление и получение письма или открытки. Конверты и марки. Адрес. Почтовые ящики для отправления и получения корреспонденции.

Профессия почтальона.

Навыки:

Использование таксофона, отправление поздравительной открытки в конверте своим родителям.

Ателье по ремонту обуви.

Назначение ателье. Другие учреждения бытового назначения: ателье по ремонту часов, одежды, бытовой техники, мебели.

Аккуратность в обращении с вещами. Ремонт и восстановление вещей.

Оборудование ателье по ремонту обуви. Инструменты и материалы для починки обуви.

Профессия сапожника, приемщицы ателье.

Навыки:

Чистка одежды щеткой.

Уход за обувью: мытье, просушивание, чистка щеткой.

Швейная фабрика.

Назначение швейной фабрики. Другие типы производств: хлебозавод, мебельная фабрика, завод по производству игрушек и т.п.

Виды одежды. Эстетика одежды. Аккуратность в ношении одежды.

Оборудование, швейной фабрики. Инструменты и материалы. Виды тканей. Профессии закройщицы и швеи.

Навыки:

Использование вешалок-плечиков.

Выбор одежды для кукол с учетом размера, сезона, обстановки (деловая, праздничная), сочетание предметов одежды по цвету и фасону.

Пришивание пуговицы.

Больница.

Назначение больницы. Другие типы учреждений здравоохранения: поликлиника, санаторий.

Здоровый образ жизни — профилактика заболеваний. Гигиена.

Режим дня. Вредные привычки детей и взрослых, отношение к ним.

Причины травм и инфекционных заболеваний. Основные симптомы заболеваний: боль, краснота, сыпь, расстройство стула.

Причины отравлений и их симптомы

Поведение больного, отношение к больному.

Содержание домашней аптечки, осторожность в обращении с лекарствами.

Устройство больницы: приемный покой, отделения, палаты, кабинеты врачей.

Лечебные процедуры и средства: медикаментозное лечение, физиотерапия, лечебная физкультура.

Медицинское оборудование и инструменты.

Профессии врача, медсестры, санитарки, массажистки.

Навыки:

Общение с больным и врачом.

Измерение температуры.

Оказание первой медицинской помощи: смазывание пореза йодом, применение лейкопластыря.

Самомассаж.

Кафе.

Назначение кафе. Другие учреждения общественного питания: столовая, буфет, ресторан.

Сервировка стола. Использование столовых приборов.

Поведение за столом. Культура питания.

Школа.

Назначение школы. Другие учреждения системы образования: ясли-сад, гимназия, лицей, училище, техникум, институт, университет, академия.

Содержание обучения в школе.

Школьный класс, его оборудование.

Школьные принадлежности.

Профессия учителя.

Обязанности ученика. Правила поведения в школе.

Навыки:

Работа с книгой и тетрадью. Общение в учебной ситуации.

Театр.

Назначение театра. Другие учреждения культурного назначения: музей, кинотеатр, цирк, зоопарк, ботанический сад, парк.

Формы проведения досуга, рациональная организация досуга.

Правила повеления в местах культурного назначения.

Устройство театра: зрительный зал, сиена, партер, ложи, ярусы, фойе, гардероб, буфет.

Поведение во время спектакля и антракта.

Профессии актера: режиссера, балерины, певца, декоратора, билетера, гардеробщика.

Эстетическое оформление театра.

Навыки:

Поведение в местах культурного назначения.

Театрализация сказки.

Село.

Сельский дом.

Внешний вид и внутреннее устройство дома.

Печь. Устройство печи и правила пользования ею.

Колодец. Устройство колодца.

Навыки:

Конструирование сельского дома. Усадьба.

Постройки на усадьбе: колодец, хлев, сарай.

Сад и огород. Растения сада и огорода. Уход за садом и огородом.

Сельскохозяйственные животные и птицы. Их детеныши. Содержание домашних животных и уход за ними. Кормление домашних животных. Назначение домашних животных для человека.

Навыки:

Распознавание садовых и огородных растений.

Распознавание домашних животных и птиц.

Посадка огородных растений в группе и на участке.

Совхоз и ферма.

Назначение совхозов и ферм. Совхозные поля. Полевые сель-скохозяйственные культуры.

Животноводческие фермы.

Вилы селъекохозяйс1веппой техники.

Профессии работников сельского хозяйства.

Навыки:

Распознавание полевых культур.

Подготовительная группа

Город и село

Внешний вид города и села. Городские и сельские улицы и дома. Сравнение по размерам, внешнему виду, численности населения, занятиям населения.

Сравнение растительного и животного мира города и села.

Навыки:

Ориентирование в городе и селе но адресу.

Конструирование городских и сельских домов.

Лес и луг.

Лес. Растительный мир леса: мхи, кустарники, деревья, грибы.

Съедобная лесная растительность: ягоды, грибы: орехи. Правила сбора лесных даров.

Ядовитые лесные растения.

Лекарственные растения.

Животный мир леса: насекомые, шины, звери и их детеныши, змеи. Образ жизни и типы питания животных леса. Поведение человека при встрече с животными.

Правила поведения в лесу. Одежда для посещения леса. Ориентирование в лесу.

Луг. Растительный мир дуга.

Съедобные травы.

Ядовитые травы.

Лекарственные травы.

Животный мир луга. Образ жизни и типы питания животных луга.

Сравнение растительного и животного мира леса и дуга.

Навыки:

Распознавание некоторых съедобных, лекарственных, ядовитых растений.

Ориентирование в природе.

Вода и воздух

Вода.

Водоемы: река, пруд, озеро, море, океан.

Растительный мир водоемов.

Животный мир водоемов: рыбы, мелкие водные животные, морские водные животные. Образ жизни и питание водных животных.

Необходимость воды для жизни.

Охрана водоемов от загрязнения.

Очистка воды методами кипячения и фильтрования.

Свойства воды: прозрачность, текучесть, вода—растворитель, агрегатные состояния поды — лед, вода, пар.

Правила поведения на воде.

Водный транспорт. Профессии работников водного транспорта.

Навыки:

Очистка воды фильтрованием.

Уход за рыбами в аквариуме.

Воздух.

Наличие воздуха. Необходимость воздуха для жизни. Ветер как движение воздуха.

Гигиена дыхания. Проветривание помещений. Опасность вдыхания ядовитых веществ.

Воздушный транспорт. Профессии работников воздушного Транспорта,

Навыки:

Использование респиратора.

Взаимосвязь воды и воздуха.

Испарение воды.

Вода в атмосфере: облака, тучи, дождь, снег, град, иней.

Использование воды и воздуха в работе мельниц, ветряков, электростанций.

Земля и космос.

Земной шар.

Материки, острова, океаны.

Разнообразие природы земного шара. Климат, некоторые растения и животные природных зон Арктики, тундры, тайги, пустыни, тропиков.

Человеческие расы и национальности, их равноправие.

Названия некоторых стран и их столиц. Разнообразие языков и обычаев.

Навыки:

Распознавание растений и животных.

Космос.

Космическое пространство. Виды небесных тел: планеты,

звезды, кометы.

Освоение космоса человеком. Космическая техника и профессии.

Земля — планета Солнечной системы. Луна — спутник Земли.

Личность и общество.

Личность.

Материальные и духовные потребности личности. Интересы и увлечения человека. Идеалы. Способности. Сила воли. Эмоции и чувства.

Положительные и отрицательные черты характера: доброта, сочувствие, смелость, жадность и т.д.

Навыки:

Самооценка.

Общество.

Государство. Типы управления государством: монархия и демократия.

Искусство. Наука. Образование. Религия. Материальное производство.

Средства защиты общества: армия, милиция, спасательные службы (пожарная служба).

Права и обязанности гражданина.

Семья — ячейка общества.

Навыки:

Обращение в спасательную службу в чрезвычайной ситуации.

**Приложение 7**

Конспект занятия по программе «Сказка»

Тема. Пересказ сказки «Три медведя» (в обработке Л.Н. Толстого) с опорой на серию картинок.

Цель: Развитие диалогической стороны речи, развитие просодической стороны речи, составление предложений по сюжетным картинкам, объединение их в связный рассказ, развитие логического мышления, воспитание культуры речи.

Оборудование: Иллюстрации к сказке «Три медведя» (стулья, тарелки, кровати), предметные картинки, текст сказки «Три медведя».

Ход занятия

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ЭТАП | СОДЕРЖАНИЕ | ПРИМЕЧАНИЕ |
| I.  II.  III. | *Воспитатель:* Здравствуйте дети! Сегодня мы будем знакомиться со сказкой «Три медведя», а для начала давайте вспомним каких диких зверей наших лесов вы знаете?  *Дети:* Волк, лиса, заяц, медведь.  *Воспитатель:* Правильно молодцы! А давайте-ка вспомним, как называются детеныши этих зверей.  *Дети:* Волчонок, лисенок, зайчонок, медвежонок.  *Воспитатель:* Молодцы всех правильно назвали.  А вы когда-нибудь видели медведя? Какой он, опишите мне его.  *Дети:*Он коричневый, мягкий, большой, пушистый.  *Воспитатель:* Правильно.  Значит вы уже готовы и мы можем переходить к нашей сказке, которая называется «Три медведя».  *Воспитатель:* А теперь после того как вы послушали сказку вы можете ответить мне на несколько вопросов.  Воспитатель задает вопросы детям:  Что случилось с Машей?  В чей домик она попала?  Почему Маша оказалась в домике медведей?  Как зовут медведей?  Чья похлебка понравилась Маше?  На чьей кровати Маша уснула?  Одинаковые или разные голоса у медведей?  А давайте попробуем представить какой голос у медведя, у медвежонка, у медведицы.  *Воспитатель:* А сейчас давайте проведем игру. Я буду показывать вам движения, а вы будете повторять за мной.  Мишка нес домой малину -  Переступание с ноги на ногу.  Ягод полную корзину.  Шел, устал, на пень присел,  Сладких ягодок поел.  Сидя на стуле, вытянуть ноги вперед, оттягивать носки ног, сгибать в голеностопном суставе.  Глядь, бежит Лиса с лукошком,  Говорит она ему:  Можно, Мишенька, немножко  Ягод я твоих возьму?  Мишка не жадный. Он с радостью угостил Лису.  *Воспитатель:* Вы все отлично справились с заданием. А теперь я предлагаю вам выполнить следующее упражнение. Я раздам вам картинки, которые иллюстрируют нашу сказку, а вы разложите их так, чтобы по картинкам вы смогли рассказать мне сказку.  *Воспитатель:* Молодцы и с этим заданием вы справились. Я думаю, что вы уже готовы пересказать мне сказку по разложенным вами картинкам.  Маша возле домика медведей.  Маша в столовой.  Маша в спальне.  *Педагог:* Молодцы вы очень хорошо справились со всеми заданиями. | Воспитатель приветствует детей, объясняет, чем они будут заниматься на занятии.  Педагог рассказывает сказку детям.  Беседа по содержанию сказки с целью усвоения сюжетной линии, последовательности событий, упражнение в полных ответах на вопросы.  Имитация педагогом и детьми голосов медведей.  Проведение физкультминутки.  Игра «Расставим картинки по порядку» — упражнение с серией иллюстраций в установлении причинно-следственных связей и логической последовательности в тексте сказки.  Пересказ сказки с опорой на серию иллюстраций. Составление предложений, близких к тексту сказки, к каждой из первых 3 картинок по цепочке.  Воспитатель подводит итоги занятия, отмечает на сколько хорошо дети работали. |

**Приложение 8**

Конспект занятия по программе «Адаптация»

Тема. Одежда: одеваем куклу на прогулку.

Цель: развитие речеслуховой памяти детей, зрительного и слухового внимания, закрепление в словаре некоторых частей тела, деталей одежды, называние детьми своих имен и имен других детей, развитие тонкой моторики (точные движения кистями и пальчиками обеих рук), закрепление коммуникативных жестов (махать ручкой при прощании), воспитание культуры речи.

Оборудование: кукла, кукольная одежда (шапочка, туфельки, шарфик, кофточка), игрушечная коляска, маленькое зеркальце, расческа, столик, стульчики.

Ход занятия

Занятие проводится в игровой комнате, все дети сидят за столом, на котором лежат шапочка, туфельки, шарфик, кофточка, маленькое зеркальце, расческа. Кукольная коляска стоит в противоположном углу комнаты.

Занятие строится как игра-эстафета, в которой каждый ребенок выполняет свое задание, отличное от задания других детей. При этом детям, у которых хороший уровень понимания речи, дается речевая инструкция, регламентирующая выполнение игрового действия, которое в игре другими детьми еще не выполнялось («причесать куклу», «показать кукле зеркало»).

Задания для детей, хуже понимающих речевую инструкцию, должно содержать просьбу выполнить то же самое действие с другим предметом или просто еще раз повторить сделанное другим ребенком.

Ход занятия

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ЭТАП | СОДЕРЖАНИЕ | ПРИМЕЧАНИЕ |
| I.  II.  III. | *Воспитатель:* Здравствуйте дети! Сегодня к нам пришла в гости кукла Катя. Она хочет, чтобы мы помогли ей одеться на прогулку. Мы ведь поможем ей, правда?  *Дети:* Да!  *Воспитатель:* Наташа, где кукла Катя? Дай мне Катю. Молодец Наташа.  Затем педагог последовательно дает следующие задания:  1. «... посади Катю на стул».  2. «... покажи, где у Кати голова?»  3. «... причеши Катю»  4. «... дай мне шапочку»  5. «... надень Кате шапочку». (Если уровень развития моторики у ребенка недостаточен, тогда действие выполняется совместно с педагогом: «Давай наденем Кате шапочку».)  6. «... дай мне шарфик».  7. «... завяжи Кате шарфик».  8. «... дай мне ботиночек».  9. «... обуй Кате ботиночек» (или «Давай оденем Кате ботиночек»).  10. «... дай мне другой ботиночек».  11. «... обуй Кате другой ботиночек»,  12. «... посади Катю в коляску».  13. «... подержи Кате зеркало» (или «Давай подержим Кате зеркало»).  14. «… сходи погуляй с Катей».  *Воспитатель:* Катя погуляла, теперь она будет говорить «спасибо» всем кто ей помогал.  А теперь Кате пора уходить. Давайте помашем ей на прощание.  *Воспитатель:* Вы все молодцы и очень хорошо справились со всеми заданиями. | Воспитатель приветствует детей, объясняет , чем они будут заниматься на занятии.  Ребенок катает коляску с куклой около 2 мин.  Все дети «прощаются» с Катей: машут ей ручками.  После окончания этой игры необходимо оценить участие в ней каждого ребенка, и каждого ребенка кукла поблагодарит за помощь (кукла кланяется и прощается с каждым ребенком: жест «пока-пока»).  Воспитатель подводит итог занятия, отмечает насколько хорошо дети работали. |