

Оценивание и поддержка развития детей дошкольного возраста



Государственный экзаменационный и
квалификационный центр

**Оценивание и поддержка
развития детей
дошкольного возраста**

Таллинн 2009

Составитель и редактор Эне Кульдеркнуп

Перевод с эстонского: Сергей Митюрёв

Литературный редактор: Наталья Ауг

Оформление и верстка: Эло Реннит


Оформление обложки: Эве Курм

Фотографии подготовил Андеро Курм

Фотографии из частных архивов, публикуются с разрешения родителей детей

На обложке: Занятия по труду в детском саду Пийлупеса в Виймси (*фото: Майре Туул*)

Издательство Studium

Рийа 15b, 51010 Тарту  **Studium**

www.studium.ee

Отпечатано в типографии OÜ Greif

Кастани 38, 50410 Тарту

Справочник издан при поддержке Министерства образования и науки.

В комплект справочника входит также

«Организация учебно-воспитательной деятельности»,

«Направления учебно-воспитательной деятельности»,

«Развитие общих навыков в дошкольном возрасте».

Авторское право: Государственный экзаменационный и квалификационный центр, 2008

ISBN 978-9949-436-51-4

Содержание

Оценивание развития ребенка	5
<i>Марика Вейссон</i>	
<i>Кристина Нугин</i>	
Развитие ребенка в контексте теорий развития	5
Квалитативные аспекты развития ребенка	8
Исходные положения при оценивании развития ребенка	10
Оценивание развития ребенка в детском учреждении	16
Использованная литература	19
Приложение. Таблица оценивания ребенка 3–5 лет	21
Дети с особыми потребностями в дошкольных детских учреждениях	24
<i>Пилле Хяйдкинд</i>	
<i>Юлле Куусик</i>	
Введение	24
Дети с особыми потребностями и раннее вмешательство	26
Раннее вмешательство в детских садах Эстонии	31
Развитие детей с особыми потребностями и поддержка развития	48
Заключение	77
Использованная литература	78
Приложение 1. Карта готовности к школе	81
Приложение 2. Основные сферы развития ребенка	83
Приложение 3. Индивидуальная программа развития по сферам учебной и воспитательной деятельности и общим умениям	84
Приложение 4. Индивидуальная программа развития по основным сферам	86

Оценивание развития ребенка

Марика Вейссон

*руководитель отдела дошкольной педагогики
Таллиннского университета,
руководитель центра исследования ребенка*

Кристина Нугин

*доцент отдела дошкольной педагогики
Таллиннского университета*

Развитие ребенка в контексте теорий развития

Общие понятия

Развитие – процесс роста и изменения организма, который начинается с момента оплодотворения яйцеклетки и длится до смерти индивида. Самые большие изменения в развитии человека проходят в эмбриональном периоде, в младенчестве и детстве (Smith, Cowie, Blades, 2008). В развитии ребенка постоянно происходят как качественные, так и количественные изменения (кавалитативные и квантитативные). Изменения в развитии упорядочены. Развитие состоит из двух процессов: обучение и взросление. В развитии различаются три (некоторые авторы выделяют больше) компонента. Это, во-первых, интеллектуальное, духовное, когнитивное развитие, во-вторых, социальное и эмоциональное развитие, в-третьих, физическое и психомоторное развитие. Развитие человека включает как биологический, так и социальный и культурный процессы, но в то же время является целостным процессом. У человека есть ряд наследственных предпосылок развития, но важнейшим условием развития является постоянное взаимодействие с окружающей средой.

Учение – это постоянное овладение новыми понятиями и значениями, которые вызывают относительно устойчивые изменения в развитии. Учение – это процесс, в котором результатом опыта становятся устойчивые изменения в поведении. Учиться можно методом проб и ошибок или путем наблюдения. В настоящее время под учением понимается переработка информации.

В ходе взросления наследственность и окружающая среда определяют физическое и когнитивное развитие ребенка. Взросление – такой процесс развития, в ходе которого происходят изменения, которые проявляются у всех нормальных членов данного биологического вида. Это биологический процесс.

Когнитивное (познавательное) развитие связано с познанием и осмыслением мира. Когниция – это духовная деятельность – мышление, рассуждение, анализ, восприятие, определение, атрибутирование, а также овладение информацией, организация, сохранение

и воспроизведение информации, которая качественно отличается от эмоциональных и психомоторных процессов.

Под психосоциальным развитием понимается личностное развитие ребенка и отношения детей между собой, а также с окружающими взрослыми (Lindgren & Suter, 1994; Veisson, 2005).

Подходы к теориям развития различных авторов

Пиаже (1963) разделил детское развитие на этапы: период сенсомоторного интеллекта (до 2 лет), период дооперационного мышления (2–7 лет), период конкретного мышления (7–11 лет) и период абстрактного, то есть формально-логического мышления (с 12 лет). Последователи Пиаже развили теорию дальше.

Л. Выготский (1982) в соответствии с теорией о развитии высших психических функций в своем культурно-историческом подходе к когнитивному развитию выдвигает идею, что работа (действия человека с орудиями труда) вызвала изменения в типах поведения человека, которые отличают его от животных. Это отличие состоит в опосредничестве человеческой деятельности, говоря по-другому, человек использует в психической деятельности знаки (слова, числа) и в физической деятельности подручные средства. Переход к опосредованной деятельности переустраивает психику человека. Ребенок развивается, учась использовать подручные средства. Развитие не может происходить вне социальной среды, где человек овладевает знаковой системой, которая дает возможность познать опыт предыдущих поколений. Каждая функция культурного развития реализуется в социальном, затем в психологическом плане, вначале между людьми как интерпсихическая, затем в детской психике как интрапсихическая категория.

Одна из центральных идей теории Выготского – понятие зоны ближайшего развития. Зона образуется между уровнями актуального и потенциального развития. Другими словами, есть два особых уровня: 1) ребенок способен выполнить задание самостоятельно и 2) ребенок выполняет задание при помощи взрослого или компетентного сверстника. В процессе обучения Выготский уделяет большое значение роли взрослого, который умнее ребенка, другими словами, вмешательству или помощи руководителя. Игра также связана с понятием зоны ближайшего развития. По утверждению Выготского, в игре ребенок преодолевает свой реальный возраст и свое каждодневное поведение. Можно утверждать, что в игре ребенок выше самого себя.

В главном произведении Выготского «Язык и мышление» особенное внимание уделяется языковому развитию ребенка. Язык отражает культуру и ее различные формы, будь то тексты, искусство, фольклор или традиции. Также важно и взаимодействие между ребенком, важными для него «другими» и средой, то есть культурным контекстом. Выготский видел душевное функционирование как деятельность. Прежде чем развиваются сознание и самоконтроль, ребенок реагирует на мир через действия. В ходе обучения важно присутствие учителя, родителей, ровесников, всех важных для ребенка «других». Искусство, язык, игра, песни, метафоры и модели есть символы культуры, с помощью которых происходит учение. Социально организованные средства культуры – это язык, искусство, карты, знаки и модели. Это двусторонний процесс, при котором ребенок отражает культурный опыт мира, и наоборот, культурный опыт запечатлевается в структуре интеллекта ребенка. Выготский подчеркивает роль межличностного общения, а так же роль общества в развитии.

Основываясь на теории Выготского, Д. Эльконин разработал периодизацию детского развития, в которой каждый период характеризует какой-то один вид деятельности. На первом году жизни важно удовлетворение физических потребностей ребенка, прямой эмоциональный контакт с матерью; ребенок привыкает к речи. От года до трех ребенок манипулирует предметами, выясняет их свойства, происходит быстрое речевое развитие, появляется понятие «Я», развивается самосознание. От трех до семи ребенок играет в ролевые игры, изучает разные социальные роли, обретает социальный статус, кооперируется с окружающими и овладевает понятиями и стремится к знаниям.

Дж. Брунер (1986) развил теорию Выготского дальше. Брунер использовал понятие «подпорок», для обозначения своих гибких по сути и исходящих от ребенка стратегий, которые поддерживают ребенка в изучении нового. При помощи стратегии «подпорок» взрослый или осведомленный ровесник помогают учащемуся достичь цели, которая в противном случае осталась бы недостигнутой. Брунер и его коллеги при изучении роли «подпорок» начали реальные исследования учебного процесса, например, изучали, что происходит, если руководитель пытается передать свои знания.

Во-первых, надо пробудить у ребенка интерес и ободрить его попробовать выполнить задания. Во-вторых, задание важно упростить и уменьшить количество шагов, ведущих к решению. Затем руководитель выделяет самые важные аспекты задания. После следует презентация, цель которой заставить ребенка все повторить, чтобы добиться лучшего результата. В-третьих, руководитель должен сохранить мотивацию ребенка. Ребенок ждет ободрения, и в конце решение проблемы для него уже должно стать интересным. Ребенок должен видеть, что он в состоянии выполнить требования задания.

Учение происходит в социуме – в детском саду, дома, в других местах. Так же как и Выготский, Брунер находит, что роль руководителя в процессе обучения очень существенна. Также важна роль поддерживающих друг друга сверстников. Особое внимание он уделяет совместной и групповой работе. В наши дни возросла роль компьютерного обучения и компьютер стал партнером ребенка.

У. Бронфенбреннер (1979, 2000) говорит о необходимости исследования экологии учения, под которой он подразумевает условия среды, где ребенок приобретает опыт. Бронфенбреннер рассматривает эту экологическую среду как совокупность четырех находящихся друг в друге систем. Микросистему образует домашняя среда с родителями, братьями, сестрами или среда детсада (школы) с учителями и ровесниками. Метосистема – это связи между условиями, в которых ребенок непосредственно взаимодействует, например, домашняя среда может влиять на его успешность в садике или школе. Экосистема связана с условиями, с которыми ребенок напрямую не связан, но которые на него отдаленно влияют. Макросистема – это идеология социальных институтов общества и общая модель или субкультура организации, в которых находится индивид.

Барбара Рогофф (1995) рассматривает ребенка в общественном, межличностном и индивидуальном планах. Развивая теорию Выготского дальше, она утверждает, что когнитивное развитие одной личности неотделимо от процессов, происходящих в межличностном общении и в общине. Анализ развития на уровне общины концентрируется на людях, которые вместе с другими участвуют в деятельности, основанной на культурной организации и культурных ценностях и целях. Анализ развития на уровне межличностного общения сосредотачивается на общении людей в ситуации с глазу на глаз и на том, как они координируют свою деятельность в подобной ситуации. Анализ развития на уровне отдельной

личности сосредоточен на изменениях, которые происходят в людях в процессе деятельности. Учителю отводится роль наблюдателя, который устраивает вызовы и умеет критически выслушивать. Рогофф делала видеонаблюдения в различных культурных контекстах среди большого количества детей и их учителей.

Квалитативные аспекты развития ребенка

Что определяет качество воспитания и заботы о ребенке?

Этот вопрос очень часто задают родители, учителя и руководители детских садов. Тем самым они высказывают беспокойство в отношении деятельности учителей. Их интересует инфраструктура, обстановка, суть деятельности учителя, методы и стиль обучения. Ожидания политиков и правительства в отношении качества образования достаточно велики. Следует выработать требования к тому, чтобы система образования и воспитания работала эффективно. Как достичь того, чтобы самые важные части системы взаимодействовали и образовывали целостный процесс с тем, чтобы обеспечить желаемые результаты.

Основная проблема современного образования – поверхностное обучение, не связанное с реальной жизнью и не дающее ребенку необходимых для жизни умений. К сожалению, часто основное внимание в детских учреждениях под нажимом родителей уделяется когнитивному развитию. Но эмоциональное развитие не менее важно. В интересах целостного и уравновешенного развития следует большее значение придавать развитию личности ребенка, создавать условия для реализации его личностного потенциала.

Усилия в области воспитания и образования в значительной мере ориентированы на содержание обучения. Это объясняет, почему исследовательский подход не получает такого внимания, которое он заслуживает. Если усилить эту сторону обучения, можно увидеть, как у детей возникает потребность в постоянном учении, ребенок включается в процесс обучения, лучше сосредотачивается, становится открытым. Наличие мотивации – важный образовательный вызов.

Понимание мира, вещей и людей

Ядро программы обучения – это приобретение знаний о вещах и людях. Главные схемы обучения определяют, какие реальные знания приобретаются. Углубленное обучение ведет к изменению парадигм, через которые мир можно понять и изменить его значимость. Основательное обучение ведет к изменению парадигмы, через которую можно изучить и осмыслить мир. Основная суть рефлексии когнитивных процессов – мышление, которое базируется на интуиции и противостоит логико-математическому. Под интуицией подразумевается реальное понимание мира, при котором логико-математическое мышление помогает понять то, что воспринимается, и ускоряет процесс ассимиляции. Интуиция – это возможность представить реальность при помощи силы воображения, конструирующей значения. Интуиция не является уровнем дознаниевого развития, но она крайне важна для познания окружающего мира. Следовательно, различия в компетенциях у людей определены уровнем развития их интуиции. Как у взрослых, так и у детей интуиция – это важная часть развивающегося сознания.

Коммуникативные умения

Языковому общению обычно уделяется много внимания. Кажется, что надо переопределить цели обучения языковому общению. Формальное обучение применяет компетенции отдельно, фокусируясь на отдельных элементах. Например, в области вербального самовыражения можно видеть, что большой словарный запас не гарантирует эффективного общения. Коммуникативные умения – это способность понимать то, что происходит в сознании, и использовать слова и символы, которые, в свою очередь, связаны со значением. Это главное в самовыражении.

Воображение, фантазия и творчество

Воображение играет значительную роль в понимании смысла. Воображение – это психический процесс, который отличается тем, что образы и ситуации появляются из памяти, но без участия органов чувств. Фантазия также высший психический процесс, промежуточная ступень между чувственным познанием и абстрактным мышлением. При помощи фантазии на раннем чувственном опыте создаются новые психические образы. Творчеству также принадлежит существенная роль в развитии. При создании нового творческое воображение не является эквивалентом познавательных процессов, так как в области духовной деятельности логическое мышление, целенаправленное воспоминание и внимание не могут заменить воображение и фантазию. В дошкольном возрасте воображение, фантазия и творчество играют важную роль в развитии (Bachmann, Maruste, 2003).

Компетенция саморегуляции

Детям часто сложно жить в гармонии с другими в предложенном взрослыми окружении. Основная причина этого – эмоциональные проблемы. Предложенная взрослыми деятельность может не совпадать с интересами самого ребенка или с уровнем его развития. Поэтому важна компетенция саморегуляции, которую можно определить как возможность организовать свою жизнь таким образом, чтобы использовать все свои ресурсы и умения. Здесь различают следующие компоненты: силу воли, способность себя определить, способность делать выбор, способность воспроизводить сценарий деятельности и развивать его во время деятельности, способность отступать и оценивать ситуацию в зависимости от поставленных целей.

Из наблюдений за взрослыми и детьми выяснилось, что компетенция саморегуляции значит гораздо больше, чем умение планировать и быть дисциплинированным. Это искусство жить. Саморегуляция в сочетании с творчеством дает обществу такого человека, в котором оно нуждается сегодня и будет нуждаться всегда (Laevers, 2006).

Ценности

Позитивная ориентация и связь с реальностью основываются на системе ценностей. Что такое ценности? Это присущие индивиду или группе представления, которые влияют на выбор возможных видов деятельности и самой деятельности (Begley, 2003:3), это то, что имеет цену, которая может основываться на любых подходящих содержательных

критериях: интересе, полезности, статусе, социальной акцептированности и т.д. (Lindgren & Suter, 1994).

Упомянув ценности, мы говорим о чем-то, связанном с практическим опытом человека. Откуда появляются ценности? Для их формирования нужна моральная и этическая база, которая закладывается в ходе социализации. Значимыми ценностями многие люди считают справедливость, правду, доброту, здоровье, счастье и любовь. Ценностями могут быть чьи-то личные предпочтения, которые важны для конкретной личности. Ценности – это понятия или идеи, которые связаны с конкретным языком и культурой. Ценности вырабатываются сообща и в соответствии с нормами данного общества. Общество нуждается в гражданах, которые способны мыслить самостоятельно, принимать решения, вести себя так, как себя ведет большинство членов этого общества, уважать традиции и культурные нормы, быть толерантными в отношении разных людей и идей. Важно и формирование национального идентитета, и уважение к законам и нормам (Haydon, 2007).

Ценностные оценки – это относительно стабильные убеждения в отношении каких-то целей и способов доброго и справедливого поведения. Это фильтры, которые определяют, как человек трактует какую-то информацию и, исходя из этого, строит свое поведение.

В образовательной системе существует целый ряд вызовов для поддержания развития ребенка с самого рождения. Пытаясь отождествить показатели достижения качественного образования и его результаты, выясняется, что результативнее всего сосредоточиться на двух деменциях – эмоциональном благополучии ребенка и его включенности в процесс обучения.

Исходные положения при оценивании развития ребенка

Когда ребенок переходит из домашней среды воспитания в среду детского сада, способы оценивания его развития сильно меняются, эти новые способы оценивания часто затем применяются в школе, потом в университете и на работе. Как оценивается развитие ребенка в домашней среде? Родители сосредоточены на достижениях ребенка. Каждый новый результат развития ожидается, будь это переворот со спины на живот, первое слово, предложение из двух слов, первые шаги и так далее. Каждый успех ребенка значим, ему радуются. Знакомым и родственникам рассказывают, что ребенок умеет делать, дети друзей сравниваются между собой: кто, что, когда и как начал делать. Развитие ребенка происходит в позитивной атмосфере, где каждый успех ребенка замечается, где им восхищаются.

При соприкосновении с детским учреждением, где оценивается развитие ребенка, становятся видимыми слабые стороны, ошибки и то, с чем ребенок не справляется. Часто становится заметным, что ребенок плохо говорит, не умеет одеваться, не умеет спускаться по лестнице и т.д. Список может получиться длинным. Это же происходит и в школе (например, ответы на уроке, контрольные работы). В том, что ребенок делает, начинают искать недостатки. Почему происходят такие изменения в оценивании развития ребенка? Мы считаем, что ребенка как в детском саду, так и в школе важно оценивать в позитивном ключе, так как такое оценивание его не пугает, а воодушевляет и поддеживает. Но в то же время важно видеть в развитии те стороны, которые требуют поддержки и усиления. Далее попытаемся представить некоторые положения, которые учитываются при оценивании развития ребенка в наши дни.

Цели, содержание и порядок оценивания развития ребенка

Оценивание развития ребенка нужно для того, чтобы

- 1) обозначить достижения в развитии ребенка;
- 2) выяснить особые потребности ребенка, особенности учения и обучения;
- 3) составить индивидуальную программу обучения ребенка;
- 4) помочь ребенку видеть продвижение в его развитии;
- 5) поддержать учение ребенка (Katz, 1997, Kagan, 1998).

Оценка развития ребенка дошкольного возраста сложна, потому что степени активности ребенка меняются, он не может долго сохранять внимание, может бояться чужого человека или чужого окружения. Оценка развития требует предварительных знаний о ребенке, о его поведении, а время тестирования ограничено. При оценивании информация о развитии ребенка собирается из разных областей. Сегодня модель оценивания развития ребенка меняется от модели «один оценивающий» в сторону модели «окружение». Это значит, что к оцениванию привлекается как можно больше людей, связанных с ребенком (родитель, учитель, учитель музыки, учитель движения, логопед, психолог и т.д.). В центре процесса оценивания должен быть ребенок; также необходимо оценивать множество областей, чтобы в итоге получить целостную картину, а не представление о развитии в какой-то отдельной области.



По мнению исследователей NAEYC (1998), оценивание развития ребенка дошкольного возраста – длительный процесс, когда идет наблюдение за всеми видами деятельности ребенка в естественной для него среде, а все результаты сохраняются, отслеживаются, фиксируются и документируются всеми возможными способами. Для оценивания развития ребенка специалисты выработали следующие руководства:

1. Измерения должны охватывать специфические, существенные для детской самостоятельности области развития: социальную компетенцию, подход к обучению и необходимые когнитивные умения.
2. Измерения должны учитывать целостность развития ребенка, не ограничиваться простыми пометками «ДА» и «НЕТ» в графах соответствующих умений. Измерения должны отразить процесс развития.
3. Результаты измерений должны быть незамедлительными, простыми и легко интерпретироваться, чтобы учитель мог поделиться ими с родителями. Процедуру оценивания возможно провести в ходе происходящей в группе деятельности.
4. Измерения повторяют после определенного периода. В непринужденной учебной обстановке способности детей раскрываются лучше, а оценивание общих способностей, базовых умений, учебной мотивации и умения решать проблемы облегчается.

Что является лучшим опытом в практике оценивания развития детей? Хемметер (2001) выдвигает три ключевых момента:

1. Участие семьи: профессионалы должны увидеть и оценить роль родителей в процессе оценивания развития ребенка и необходимость вмешательства.
2. Оценивание, соответствующее развитию: тип и методы оценивания должны соответствовать индивидуальным потребностям ребенка и уровню его развития.
3. Командная работа: в команду должны входить все связанные с жизнью ребенка люди. Они должны участвовать в планировании оценивания и трактовке его результатов.

Оценивание саморегуляции ребенка

Р. Дональд, С. Рейвер, Т. Хойс и Б. Ричрдсон (2007) считают необходимым оценивать саморегуляцию дошкольника. Оценивание саморегуляции должно происходить в трех основных областях: эмоциональная саморегуляция, саморегуляция внимания и саморегуляция поведения. Оценивание саморегуляции очень важно при выяснении готовности к школе. У многих детей есть проблемы с контролем поведения, эмоций и внимания, что делает учение в школе для них очень сложным. На эти проблемы стоит обратить внимание уже в дошкольном возрасте, чтобы снизить возможные риски и поддержать развитие ребенка. Например, способность ребенка справляться с эмоциями в возбуждающей, фрустрирующей или стрессовой ситуации связана с тем, как его воспринимают учитель и ровесники. Эмоциональная саморегуляция также соотносится с социальной компетенцией, выражением эмоций и знаниями об эмоциях и предвещает позднейшую социальную и академическую компетенцию. Эмоциональная компетенция отдаленно влияет на учение. Дети, у которых преобладают позитивные эмоции и которые избегают негативных эмоций, получают в школе лучшие оценки. Способность дошкольника справиться в новой, эмоциональной и стрессовой ситуации в свою очередь зависит от развития регуляции внимания. Способность ребенка овладевать новой информацией и формировать учебные стратегии также связана с регуляцией внимания.

Для оценивания социоэмоциональной и поведенческой регуляции ребенка используют структурированные и полуструктурированные лабораторные оценивания, неструктурированные исследования в естественной среде, отчеты учителей и родителей. Лучшими стратегиями исследования считаются те, в которых используются разные методы и задействовано много оценивающих. В данный момент нет доступных материалов, которые можно было бы использовать при оценивании саморегуляции ребенка дошкольного возраста.

В Чикаго исследовали готовность к школе детей в возрасте от 41 до 70 месяцев. В рамках проекта Chicago School Readiness Project (CSRП) было выбрано 10 коротких и не требующих затрат заданий PSRA (The Preschool Self-Regulation Assessment), с их помощью были собраны данные о саморегуляции 88 детей в лабораторных условиях. Результаты подтвердили, что саморегуляция связана с академическими возможностями детей. Особенно сильной была связь между контролем импульсов, общим контролем внимания, общим позитивным настроением и математическими и вербальными умениями ребенка. Контроль импульсов был связан с умением называть разные названия букв. При сравнении исследований PSRA с другими исследованиями, обнаружили, что результаты получились похожие. Они показали, что саморегуляция детей не зависит от пола и лучше у детей старшего возраста. Следующая таблица содержит десять заданий, которые использовались при оценивании саморегуляции

детей. Как видно из таблицы, задания на саморегуляцию проверяют устойчивость внимания и умение ждать, что для ребенка дошкольного возраста довольно сложно.

Задание	Описание даваемых ребенку инструкций
Упаковывание игрушки	Детей просили не подглядывать, когда оценивающий шумно упаковывал игрушку.
Ожидание игрушки	Ребенка просили подождать и не трогать упакованный сюрприз.
Откладывание угощения	Ребенка просили подождать сигнал, прежде чем искать угощение под тканью.
Языковое задание	Ребенок и оценивающий ждали с лакомством на языке, чтобы посмотреть, кто съест его первым.
Равновесие	После прохождения по линии ребенка просили еще раз медленно выполнить задание.
Башня	Ребенок получал инструкцию, как, ставя кубики по очереди с оценивающим, совместно с ним строить башню.
Карандаш	Ребенка просили стукнуть карандашом один раз, когда оценивающий стукнет два раза, и два раза, когда оценивающий стукнет один раз.
«Убирание» башни	Ребенка просили «убрать» кубики из башни.
Сортировка игрушек	Ребенка просили собрать и убрать маленькие игрушки, не играя с ними.
Возвращение игрушки	Ребенка просили вернуть игрушки после того, как он с ними немного поиграл.

Из исследований Дж. Котлер и Р. МакМахон (2002) выяснилось, что у девочек социальные навыки развиты лучше, чем у мальчиков, и у неагрессивных детей выше, чем у агрессивных.

Оценивание развития – предпосылка поддержки развития и позитивного учебного опыта

Ряд исследователей (J. Fantuzzo и др., 2002) полагает, что каждому ребенку в школе необходимо обеспечить опыт успешности. Они называют это приоритетом номер один. Для достижения этого крайне важно иметь целостную картину развития ребенка уже в дошкольном возрасте. Важно отслеживать, по крайней мере, шесть дименций в развитии ребенка: инициативу, социальные отношения, творчество, музыку и движение, речевые и письменные, а также логические и математические умения. При наблюдении за развитием важно делать заметки о существенных изменениях в развитии ребенка в данных областях, чтобы видеть развитие как процесс и поддержать его продолжение.

В дошкольном возрасте дети приобретают первый опыт в области общения, работы, впервые сталкиваются с понятиями общество и медиа. Детям не надо предлагать формальную деятельность, задача родителей и учителей расширить то, что дети уже умеют. Оценивание – это основа организации и планирования учебно-воспитательной работы. В руководстве по обучению учителей С. Контос и А. Вилкоккс-Херцог (1997) сосредотачиваются на двух аспектах воспитательной среды группы:

- а) стимулировать деятельность, которая требует от детей активного участия,
- б) взаимодействовать с учителем.

Наблюдение за тем, как ребенок общается со сверстниками и обращается с предметами во время игры, признается экологическим направлением в оценивании развития. Оно дает обзор уровня развития ребенка и его умений. Например, компетенция ребенка в предметной деятельности соотносится с познавательными способностями, измеренными стандартизированными тестами, то есть наблюдения за игрой, отношениями и деятельностью ребенка дают корректную картину его развития.

Исследователи (Farver и др., 2006) замечают, что в детский сад и школу ходят дети с очень разным уровнем развития. Разные умения детей в чтении, различия в знаниях и в социоэмоциональном поведении значат то, что у детей был разный успех в учении. Это повышает роль оценивания, которое позволяет выявить, кто из детей какого уровня достиг и учитывать индивидуальные особенности детей.

М. Сутерленд (2005) говорит об оценивании и поддержке развития талантливых детей в дошкольных детских заведениях и замечает, что существует опасность того, что дошкольные детские заведения могут начать предлагать похожее на школьное формальное образование. Обучение – это социальная деятельность. Как оценивать обучение детей, которые справляются с учебной в дошкольном возрасте успешно? Если мы хотим поддержать обучение ребенка, нам надо знать, что влияет на его жизнь. От того, во что дети верят и что на них влияет, зависят их ценности и взгляды на жизнь. В дошкольном возрасте следует оценивать учение, а не пробелы в знаниях и умениях. Задача учителя и родителя – создать целостную картину детских возможностей и интересов, а не концентрироваться на отдельных аспектах развития.

Полезнее выяснить, что дети в состоянии выучить с посторонней помощью, чем сосредоточиваться на уже приобретенных знаниях. Для этого с ребенком надо обсудить цели обучения и то, что у него получается делать хорошо и над чем еще придется поработать. Процесс учения не менее важен, чем результаты.

Источники и возможности получения информации о ребенке



День в детском саду очень насыщен распланированной деятельностью (еда, прогулка, сон). Ребенку нужно время и для игры. Этим усложняется оценивание ребенка, выявление его интересов и способностей. Иногда допускается ошибка: детям не задают вопросов об окружающем мире. Беседы с ребенком не должны ограничиваться происходящим дома, в детском саду и кружке по интересам. Важно выслушать мысли ребенка об окружающем мире, о том, что для него существенно, что он ценит. Слушание в начальном образовании и процессе оценивания ребенка очень важно.

М. Сутерленд (2005) предлагает оценивать умения ребенка слушая, а не заполняя тесты или таблицы развития. Дети сами хорошо дают оценку.

Инструкция для взрослого

Перед началом оценивания учитель говорит примерно следующее:

«У меня много дел, чтобы с ними справиться, мне понадобится помощь девочек и мальчиков из нашей группы. Скажите, кто из вас мог бы мне помочь. Если вы думаете, что при выполнении какого-то одного задания мне может помочь несколько человек, то вы можете назвать имена всех тех, кто может это сделать».

Вопросы для детей

Кто мог бы мне помочь вырезать фигурки из бумаги?

Кто мог бы выступить на спортивных соревнованиях?

Кто мог бы спеть мне песню?

Если я поранюсь, кто мог бы мне помочь?

Кто мог бы мне помочь посчитать?

Кто бы мог бы мне помочь рисовать?

Кто мог бы мне помочь читать книгу?

Кто мог бы поговорить с мальчиками и девочками?

Мне надо найти того, кто играет на каком-то музыкальном инструменте. Кто это мог бы быть?

Кто мог бы мне помочь собрать пазлы?

Кто будет моим хорошим другом, если мне надо с кем-то поговорить?

При оценивании развития детей, то есть при составлении т.н. «большой картины», нужна помощь многих причастных к жизни ребенка людей. Учитель может записать свои наблюдения за ребенком. У родителя свои представления о ребенке. Обязательно надо спросить и самого ребенка, что у него хорошо получается. Из вышеописанного задания можно узнать, как оценивают ребенка ровесники. Суть «большой картины» и состоит в том, что информация о ребенке собирается из разных источников. В итоге составляется целостная картина способностей и умений ребенка. Дж. Бьюти (2006) утверждает, что сегодня при оценивании ребенка исходят из следующих вопросов: что с ребенком не в порядке, какие у него проблемы, как мы можем скорректировать свою деятельность, чтобы ему помочь. В действительности предпосылки такого оценивания неправильны, следует скорее ставить противоположные вопросы: что у ребенка в порядке, как мы можем поддержать развитие ребенка, используя его каждодневную деятельность. То есть взрослый должен сосредотачиваться не на поиске нарушений в развитии ребенка, а на том, что у него в порядке.

При оценивании развития ребенка можно собирать информацию из разных источников. Один из важнейших источников – эксперт. Экспертом может быть знакомый ребенку взрослый – родитель, учитель детского сада или другой специалист. Но мнения и утверждения эксперта о ребенке, по сути, являются говорением за другого человека. Взрослый видит ребенка и все относящееся к нему под своим углом зрения. Такая информация искажена. Правильнее спросить ребенка самого о том, что с ним связано. Для этого используется интервьюирование. Обычно у ребенка спрашивается о том, что существенно для взрослого. Если ребенок хочет говорить о другом, интервьюер принуждает ребенка вернуться к первоначальной теме. Таким образом, с помощью интервью находят ответы на вопросы, которые важны для взрослого, но не для ребенка. Методы исследования детей подвергаются критике по той причине, что они исходят от взрослых, и исследуют то, что важно для них.

Л. Карлссон (2006) предложил исследовать детей по-новому. По мнению Л. Карлссона и М. Леркканена, беседа – это такой метод, который выявляет мысли ребенка. Выбрав тему разговора, ребенок может говорить о том, что его интересует, что для него важно. Такой рассказ охватывает представления ребенка о жите-бытие, разных вещах и явлениях. Роль взрослого – слушать и услышать то, что ребенок хочет сказать. Метод беседы требует, чтобы ребенку были даны точные инструкции. Например: *«Пожалуйста, расскажи мне о том, что тебе интересно. Я запишу твою историю слово в слово. Когда ты закончишь рассказ, я тебе его прочитаю, чтобы ты смог исправить то, что сочтешь нужным».*

Затем взрослый должен точно записать рассказ и дать ребенку возможность его исправить, если он захочет. Рассказ – важный документ того, как и о чем думает ребенок, что он считает существенным и как он понимает разные вещи. В рассказе также проявляются языковые способности ребенка. Как рассказ построен, какие предложения используются, встречаются ли грамматические ошибки – все это дает довольно четкое представление о речи ребенка. Положительной стороной этого метода является то, что ребенок может ощутить собственную ценность. Слушая ребенка, мы даем ему понять, что он важен и значим, и то, что он говорит и думает, для нас, взрослых, важно и значимо. Современные дети живут в обществе, где все спешат и уделяют друг другу мало времени. Этот метод заставляет нас найти время для ребенка. Используя этот метод взрослые часто бывают удивлены, что у детей такие красивые истории и неожиданные мысли.

Если хотите узнать о ребенке больше, следует выслушать то, что он хочет сказать. Дети сильные и компетентные личности, взрослым следовало бы доверять детям больше.

Оценивание развития ребенка в детском учреждении

Развитие ребенка следует отслеживать регулярно, желательно два раза в год, и на основе результатов проводить беседы по развитию. В детском саду оценку развития ребенка дает учитель и другие специалисты. Важно, чтобы учитель сотрудничал с родителями, логопедами, психологами, медработниками, социальными работниками, специалистами по защите ребенка и при необходимости также и с другими специалистами. Развитие ребенка можно эффективно поддержать только тогда, когда потребности ребенка хорошо известны и процесс оценивания развития выстроен последовательно. При возникновении проблемы желательно проконсультироваться с разными специалистами, которые дополнят оценку учителя своими наблюдениями. Во многих случаях требуется логопед, который оценит уровень развития речи ребенка и определит необходимость лечения. Иногда требуется, чтобы психолог провел свое исследование. Психологи при помощи тестов оценивают уровень развития ребенка и предлагают методы поддержки. В некоторых сложных случаях, когда наблюдаются отклонения в развитии, требуется консультация психиатра. Немаловажно и консультирование родителей. Ему в последнее время в развитых странах уделяется все больше внимания. Для этого лучше всего подходят беседы по развитию, которые рекомендуется проводить два раза в год и тогда, когда родителям нужна помощь в решении текущих проблем. Беседа по развитию предоставляет возможность непосредственного контакта между учителем и родителем (родителями). Ни одна из сторон не должна воспринимать это как обязанность, это просто хорошая возможность сотрудничества. Беседа по развитию – это не монолог учителя о развитии ребенка, а беседа партнеров, в ходе которой обе

стороны обмениваются информацией о ребенке. Учитель узнает о том, как ребенок ведет себя дома. А родитель – о том, чем занимается ребенок в детском саду. Беседа должна проходить в непринужденной обстановке. Хорошо, если в беседе участвуют оба родителя. Место беседы могут выбрать родители, причем одно из возможных мест – у ребенка дома (см. Timo, Alemann, 2006).

Наблюдение

Для оценивания развития следует регулярно наблюдать за ребенком, а наблюдения протоколировать и сохранять. Преимущество наблюдения – возможность получить непосредственную информацию о деятельности и поведении ребенка, группы детей или учителя. Наблюдение обеспечивает возможность исследовать ребенка в естественной среде. Наблюдатель может участвовать в деятельности группы, таким наблюдателем может быть работающий в группе учитель. Анализ данных наблюдения дает хорошее представление о развитии ребенка и позволяет составить основательную характеристику ребенка, которая отобразит когнитивное, социальное, эмоциональное и физическое развитие. Наблюдения позволяют заметить как позитивные, так и негативные стороны развития ребенка. Наблюдать стоит за разными видами деятельности, чтобы выявить и сильные стороны ребенка, и возможные проблемы. Результаты наблюдений фиксируются письменно или с помощью видеоаппаратуры. Речь ребенка записывается на звуковом носителе или на бумаге. Собранные данные сохраняются (см. M. Mänpamaa, 2008).

Беседа, интервью

Дополнительную информацию о развитии ребенка учитель может получить из разговоров с самим ребенком, с родителями или другими членами семьи, коллегами и другими детьми из группы. В беседе у обеих сторон равное право задавать вопросы и отвечать. Ведущая роль в интервью принадлежит интервьюирующему. В случае структурированного или анкетного интервью беседа строится на основе заранее подготовленных вопросов, ответить на которые должны все интервьюируемые. В детском саду рекомендуют отдавать предпочтение тематическому интервью. Тематическое интервью – это промежуточная форма между анкетным и свободным интервью. Тема интервью должна быть известна заранее. Третья возможность – это свободное интервью, в котором темы нет, а беседа строится без предварительно подготовленных вопросов (см. M. Mänpamaa, 2008).

Детские работы

Достаточно много об уровне развития ребенка говорят выполненные им работы – рисунки, рабочие тетради и т.д. Поэтому работы ребенка рекомендуется собирать в папку развития, которая даст хорошее представление о динамике его развития и отразит историю индивидуального развития ребенка.

Тесты и другие средства оценивания

Уровень развития ребенка можно оценить на основе программы дошкольного воспитания «Ступени» (S. Bluma и др., 1994), которая даст возможность выяснить, что ребенок умеет и чему его следует обучить в ближайшем будущем. Работающим по этой программе учителям потребуется помощь психолога и/или спецпедагога. Для определения интеллектуального развития ребенка можно использовать сборник тестов П. Кеэс «Адаптация тестов Терман-Мерилла для определения общих способностей» (1984). В Таллиннском университете для оценивания уровня развития ребенка используются адаптированные М. Вейссон тесты Бейли для детей 1–3 лет (Bailey, 1993) и предназначенные для дошкольников тесты Вешлера для 3–7 летних детей (Wechsler, 1990), которые были опробованы более чем на 500 детях. Тартуский университет перевел, адаптировал и опробовал Kaufman ABC (Männamaa 2000) и методику Стребелевой (Viks 1999). Для оценивания готовности к школе можно использовать издания «Взрослый и маленький ребенок» П. Кеэс (1990) и составленное Э. Кульдеркнуп пособие «От ребенка к школьнику» (1998).

Таблица оценивания развития ребенка

Далее представлена таблица оценивания развития ребенка в возрасте 3–5 лет (см. Приложение), которая соответствует современным нормам и может быть использована учителями в ежедневной работе в качестве подручного средства. Таблица оценивания развития охватывает разные области, которые вместе дают целостное представление о развитии ребенка. Государственная программа обучения в дошкольных детских учреждениях (2008) устанавливает, что развитие ребенка описывается «исходя из особенностей ребенка». На первое место в таблице поставлено формирование самооценки ребенка при адаптации к детскому саду. Далее описывается эмоциональное развитие ребенка (пункт 2), которое выражается в способности ребенка справляться со своими эмоциями, социальное развитие (пункты 4–5), физическое развитие (пункты 5–6) и духовное развитие (пункты 7–9). Отдельно рассматриваются формирующиеся у ребенка виды деятельности (пункт 10) и развитие фантазии и воображения (пункт 11). К таблице можно добавить и описание других областей развития (музыка, эстонский как второй язык).

Важно время заполнения таблицы. Это значит, что таблицу следует заполнять последовательно, сразу же отмечая в ней появившиеся в поведении ребенка изменения, усовершенствование или появление новых умений. Для этого в таблице предназначена графа «дата». Обязательно следует отметить и то, при каких условиях появилось указанное поведение ребенка. Развитие важно видеть целиком. Намного легче составить целостную картину развития 5-летнего ребенка, когда учитель знает, как ребенок вел себя в три года. Поэтому целесообразно составлять таблицу развития ребенка не на полгода или на год, а на несколько лет. Важно и то, как таблица оценивания развития ребенка будет использоваться дальше. На основании заметок об изменениях в развитии следует подвести итоги, в которых будут выделены сильные стороны развития ребенка и то, над чем еще надо работать. Также следует наметить те виды деятельности, которые выявляют сильные стороны ребенка, и те, которые поддерживают развитие нуждающихся в усилении сторон. Для развития ребенка важно планирование дальнейшей деятельности, которое должно проходить при сотрудничестве учителя, родителя и ребенка.

Использованная литература

- Bachmann, T., Maruste, R. (2003). *Psühholoogia alused*. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Bayley, N. (1993). *Bayley Scales of Infant Development*. The Psychological Corporation: Harcourt Brace & Company.
- Beaty, J. J. (2006). *Observing Development of the Young Children*, 6th ed. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Begley, P. (2003). In Pursuit of Authentic School Leadership Practices. In P. Bregley and O. Johnson. (Eds.), *The Ethical Dimensions of School Leadership*. Dordrecht: Kluwer.
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A., Hilliard, J. (1994). *Astmed: koolieelse kasvatuse programm*. Tallinn.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds: Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Donald, R. S., Raver, C. C., Hayes, T. and Richardson, B. (2007). Preliminary Construct and Concurrent Validity of the Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) for Field-based research. *Early Childhood Research Quarterly* 22, pp. 73–187.
- Fantuzzo, J., Hightower, D., Grim, S. ja Montes, G. (2002). Generalization of the Child Observation Record: a Validity for Diverse Samples of Urban, Low-income Preschool Children. *Early Childhood Research Quarterly* 17, pp. 106–125.
- Farver, J. A. M., Xu, Y., Eppe, S. ja Lonigan, C. J. (2006). Home Environments and Young Latino Children's School Readiness. *Early Childhood Research Quarterly* 21, pp. 196–212.
- Hafer, J., Spragins, H. & Hardy-Braz, S. (1996). Developmental Assessment for the Young Set: The Play is the Thing. *Perspectives*, 14(4), 8–10.
- Haydon, G. (2007). *Values for Educational Leadership*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Hemmeter, Joseph, Smith and Sandall. (2001). *DEC Recommended Practices Program Assessment: Improving Practices for Young Children With Special Needs and Their Families*.
- Kagan, S. L., Shepard, L. and Wurtz, E. (1998). *Principles and Recommendations For Early Childhood Assessments*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Karlsson, L. (2006). Lapsitiedosta lasten omaan tietoon ja kulttuuriin. *Lapsit kertovat, työpapereita 9. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus*, s. 8-17.
- Katz, L. G. (1997). *A Development Approach to Assessment of Young Children*. ERIC Digest.
- Kees, P. (1984). *Termann-Merilli üldandekuse testide adaptatsioon*. Tallinn.
- Kees, P. (1990). *Täiskasvanu ja väikelaps*. Tallinn.
- Kontos, S., Wilcox-Herzog, A. (1997). Influences on Children's Competence in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 12, pp. 247–262.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. *Vabariigi Valitsuse* 29. mai 2008. a määrus nr 87.
- Kotler, J. C., McMahon, R. J. (2002). Differentiating Anxious, Aggressive, and Socially Competent Preschool Children: Validation of the Social Competence and Behavior Evaluation - 30 (Parent Version). *Behavior Research and Therapy* 40, pp. 947–959.
- Laevers, F. (2006). Forward to Basics! Deep-level-learning and the Experiential Approach. In R. Parker-Rees and Jenny Williams (Eds.), *Early Years Education I*, pp. 413–423.

- Lapsest saab koolilaps. (1998). Koost E. Kulderknup. Tallinn, Haridusministeerium.
- Lerikkanen, M. K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lindgren, H. C., Suter, W. N. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu Ülikool.
- Männamaa, M. (2000). Kaufmani testipatarei lastele (K-ABC). Ülevaade testist ja pilootuuringu tulemused. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Männamaa, M. (2008a). Vaatlus. Rmt: *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*, 144–158. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Männamaa, M. (2008b). Intervjuu. Rmt: *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*, 159–166. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children) & NAEC/SDE (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education). (1998). *Guidelines for Appropriate Curriculum Content and Assessment in Programs Serving Children Ages Three Through Eight*. Washington DC.
- Piaget, J. (1963). *The Psychology of Intelligence*. Patterson, NJ: Littlefield, Adams.
- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P., and Goldsmith, D. (1995). Development Through Participation in Sociocultural Activity. In J. Goodnow, P. Miller and F. Kessel (Eds), *Cultural Practices as Contexts for Development*. *New Directions for Child Development*, 67, 45–65. (Series Editor W. Damon).
- Smith, P. K., Cowie, H., Blades, M. (2008). *Laste arengu mõistmine*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Sutherland, M. (2005). *Gifted and Talented in the Early Years*. Paul Chapman Publishing.
- Tiko, A., Almann, S. (2006). *Arenguestlused lasteaias*. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Viks, M. (1999). Laste psühholoogilis-pedagoogiline uurimine varajases lapseeas (2–3 a). *Töid eripedagoogikast*. XV, 9–19. Tartu Ülikool.
- Wechsler, D. (1990). *Wechsler Pre- and Primary Scales of Intelligence*. Psychological Corporation.
- Выготский, Л. (1982). Мышление и речь. *Собрание сочинений. Том второй*. Под. ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика.

Приложение

Таблица оценивания ребенка 3–5 лет

Имя ребенка:

Дата рождения:

Наблюдатель:

Области развития	Характеристика поведения	Дата
1. Самооценка		
Легко расстается с родителями		
Поддерживает с учителем контакт глазами		
Привязывается к учителю		
Находит себе деятельность без помощи учителя		
Ищет контакт с партнерами по игре		
Исполняет роль в ролевой игре		
Отстаивает свою правоту		
Охотно делает что-то для себя		
2. Эмоциональное развитие		
Выражает стресс разрешенными способами		
Выражает злость словами, а не действиями		
Остается спокойным в сложных и опасных ситуациях		
Справляется с грустью		
Справляется с неожиданно возникшими ситуациями		
Испытывает интерес к запланированной деятельности		
Выражает интерес и проявляет внимание к другим		
Улыбается, когда рад		
3. Социальное развитие		
Наблюдает за игрой других		
Играет со своими вещами		
Параллельно играет похожими предметами		
Играет в группе с другими детьми		
Завязывает дружеские отношения		
Может присоединиться к играющим детям		
Присоединившись к игре, находит себе роль		
Выходит из возникшей в игре конфликтной ситуации разрешенными способами		

Области развития	Характеристика поведения	Дата
4. Просоциальное поведение		
Беспокоится за других		
Может сказать, как другой чувствует себя в конфликтной ситуации		
Делится с другими		
Дает что-то другим		
Спокойно ждет своей очереди		
Спокойно следует правилам		
Помогает другим выполнить задание		
Помогает нуждающемуся в помощи		
5. Развитие общей моторики		
Спускается по лестнице перемежающимися шагами		
Бежит, сохраняя скорость и направление		
Прыгает на двух ногах		
Забирается верх и спускается вниз по специальным приспособлениям		
Бросает и ловит мяч, бьет по нему		
Катается на велосипеде, самокате		
Двигает ногами в такт		
Двигает руками в такт		
6. Развитие тонкой моторики		
Указывает рукой на то, что предпочитает		
Использует подручные средства, которые требуют движения запястий		
Наливает воду в стакан		
Расстегивает и застегивает замки, пуговицы, застежки на липучках		
Вставляет предметы в отверстия		
Под присмотром пользуется предметами для рисования/письма		
Под присмотром пользуется ножницами		
Может забить гвоздь молотком		
7. Когнитивное развитие		
Сортирует предметы по форме и цвету		
Классифицирует предметы по размеру		
Складывает предметы по сериям		
Знает и придумывает узоры		
Считает до 20		
Находит цифровые эквиваленты множеству		
Решает проблемы конкретными средствами		
Решает проблемы при помощи компьютера		

Области развития	Характеристика поведения	Дата
8. Речь		
Слушает, но не говорит		
Отвечает одним словом		
Отвечает короткой фразой		
Напевает, поет		
Участвует в беседе		
Говорит распространенными предложениями		
Задает вопросы		
Умеет рассказать историю		
9. Развитие письменной речи		
Изображает пишущего		
Проводит горизонтальные линии		
Добавляет в свои каракули похожие на буквы значки		
Пишет отдельные буквы, имя, инициалы		
Правильно держит книгу, переворачивает страницы		
Изображает читающего, пользуясь картинками		
Рассказывает истории, добавляя подробности		
Знает, что в печатном тексте рассказывается история		
10. Формирующаяся деятельность		
Делает отметки на бумаге		
Чирикает		
Рисует базовые формы		
Соединяет линиями круги/квадраты		
Рисует солнце		
Рисует головоногих		
Рисует животных, деревья и цветы		
Соединяет изображения в картинку		
11. Фантазия, воображение		
Исполняет различные роли (представляет себя лягушкой, собакой и т.д.)		
Исполняет известную роль или придумывает роль сам		
Нуждается в конкретных приспособлениях для представления роли		
Использует схемы поведения, свойственные роли		
Играет с воображаемыми предметами		
Пользуется языком для создания нужного образа		
Притворяется, придумав захватывающую или опасную тему		
Развивает имеющуюся тему, идею, деталь		

Дети с особыми потребностями в дошкольных детских учреждениях

Пилле Хяйдкинд

*лектор по специальной педагогике (дошкольной педагогике)
отдела специальной педагогики факультета образования
Тартуского университета*

Юлле Куусик

логопед детского сада Кырвекюла

Введение

Большинство детей впервые попадает в детский сад из дома, иногда – из детского дома. Родители/опекуны обычно располагают более ограниченными знаниями, умениями и возможностями по развитию детей, чем работники дошкольных детских учреждений. В то же время деятельность учителя (воспитателя) не может заменить ребенку его отношений с родителями. Следовательно, семья и детский сад должны найти т.н. совместное поле деятельности по поддержке развития ребенка. Настоящее издание является дополнительным материалом к Государственной программе обучения для дошкольных детских учреждений и преследует цель стимулировать различные заинтересованные стороны найти это поле сотрудничества и внести необходимые уточнения в свою деятельность, если в развитии ребенка проявятся особые потребности.

Темы, которые мы далее рассмотрим, тесно связаны с другими дополнительными материалами, особенно рекомендуем вам ознакомиться с материалами об оценке развития ребенка, о сотрудничестве с семьей и о формировании общих навыков. В соответствии с Государственной программой обучения при занятиях с детьми с особыми потребностями за основу также берется распределение по сферам деятельности. Относительно особых потребностей в развитии детей, принадлежащих к другим культурам и с иным родным языком, имеются отдельные дополнительные материалы.

При составлении настоящего вспомогательного материала мы исходили из результатов психолого-педагогических исследований, опыта, накопленного в данной области зарубежными государствами, отчетов различных эстонских рабочих групп, а также практического опыта работы авторов в дошкольных детских учреждениях. Давая конкретные рекомендации, мы старались учитывать условия, существующие в дошкольном образовании Эстонии, и обратить внимание на те возможности, которые следует использовать в детских садах в большей степени, чем это делалось до сих пор. Наряду с сотрудничеством на уровне

детского сада мы считаем также важным сетевое взаимодействие в рамках местного самоуправления и на государственном уровне.

Предлагаемый вспомогательный материал состоит из трех обзорных глав. В первой дается определение особых потребностей и сущности раннего вмешательства. Необходимо учитывать наличие различных классификаций особых потребностей. Существуют, например, некоторые различия между их классификациями в медицине и в образовании, нет полного совпадения названий также в дошкольном и основном образовании (например, специфические нарушения развития/специфические трудности обучения). Понятие «раннего вмешательства» в некоторых странах (например, в США) используется только применительно к помощи, оказываемой детям до 3-летнего возраста, мы же будем рассматривать его в контексте начального образования Эстонии.

Во второй главе речь идет об организации раннего вмешательства в детских садах Эстонии. Сначала говорится о выявлении и оценивании детей с особыми потребностями, затем описывается деятельность учителя в качестве консультанта родителей. Кратко характеризуются проблемы развития, присущие большинству детей с особыми потребностями, общие основы развития и обучения (принципы, методы). Индивидуальная программа развития аналогична используемой в школе индивидуальной программе обучения, она составляется и осуществляется в соответствии с потребностями и при тесном взаимодействии специалистов и родителей ребенка. В главе приводятся рекомендации о том, в каких случаях использование индивидуальной программы развития является целесообразным, как ее составлять, учитывая как местные возможности, так и возможности ребенка.

В третьей главе дается обзор развития ребенка по пяти основным сферам (моторика, социальные навыки, коммуникативные навыки, когнитивные навыки, самообслуживание) в соответствии со спецификой, обусловленной наличием особых потребностей. Описывается сущность особых потребностей, основные сферы, нуждающиеся в связи с этим в развитии, и главные элементы развивающей деятельности. По мере развития психологии и медицины становится возможным все более точно выявить и оценить особые потребности. Мы предлагаем учителям первичные практические рекомендации относительно того, на что в каждом отдельном случае обратить внимание и как начать планировать развивающую деятельность. Дополнительную информацию можно найти в источниках, на которые мы ссылаемся, а также пройдя обучение по специальной педагогике.

Полезные советы по составлению настоящих материалов дали нам Карл Карлеп и Меэли Пандис, большую поддержку оказали также Имби Вийсма, Хеда Кала, Марга Напп, Яана Пиллманн, Реэт Раямяэ, Анна Рижийс, Тийна Уусма и многие другие. Благодарим всех за помощь и желаем читателям успехов в использовании рекомендаций и поиске оптимальных решений.



Дети с особыми потребностями и раннее вмешательство

Определение особых потребностей

Представление о том, кого считать детьми с особыми потребностями, с течением времени расширялось. Все дети чем-то отличаются друг от друга и в силу этого нуждаются в различных условиях для преуспевания в жизни. Тем не менее, представляется, что необходимо точно определить, какие потребности детей являются т.н. общечеловеческими, и, стало быть, их вариации можно рассматривать в качестве индивидуальных особенностей, и где пролегает та грань, за которой можно использовать понятие «ребенок с особыми потребностями».

Й. Кыргесаар (2002) пишет, что особые образовательные потребности не могут быть определены в отрыве от требований и ресурсов конкретной воспитательной среды, необходимо учитывать два обстоятельства:

- 1) в какой мере отличаются друг от друга учащиеся одной группы, или, говоря более обобщенно, индивиды, включенные в учебную среду,
- 2) какими возможностями (ресурсами) располагает среда для учета особенностей учащихся.

Порой дети настолько различаются по своим способностям, опыту и личным качествам, что их потребности в развитии сложно удовлетворить обычным образом или в обычной среде. Проявляющиеся подобным образом различия и называются в широком смысле особыми потребностями. Если особые потребности проявляются в дошкольном возрасте, то их называют особыми потребностями *развития*, а если в школьный период, то особыми *образовательными* потребностями. Причинами возникновения особых потребностей являются как наследственные предпосылки, так и влияния среды, сочетание которых может иметь и благоприятный, и неблагоприятный характер. В зависимости от причин возникновения и особенностей за основу определения особых потребностей развития детей берутся нарушения слуха, зрения, речи, физического и умственного развития, специфические нарушения развития, нарушения эмоциональной сферы и поведения, одаренность (Körgesaar, 2002).

Только в случае одаренности мы имеем дело с благоприятной для развития комбинацией: благоприятные наследственные предпосылки развиваются дальше в стимулирующей среде (Körgesaar, 2002; Porter, 2005). У детей с остальными особыми потребностями налицо нарушения развития, которые могут усугубляться или смягчаться вследствие неблагоприятного либо благоприятного воздействия среды.

В качестве одной из основ особых потребностей сегодня указывают и на *первазивные нарушения развития* (McCormick, 2006a). Если одновременно наблюдается нарушение нескольких функций организма (например, умственные недостатки и нарушение зрения), то говорят о сложном дефекте. Детей, родным языком которых является не эстонский язык, также можно рассматривать в качестве детей с особыми потребностями, в данном случае особые потребности проистекают не из наследственных предпосылок и не из функциональных нарушений организма, а из различия языковой среды дома и в детском саду (Hallar, 2006). В то же время иноязычный ребенок может быть более или менее способным, чем остальные его сверстники.

Таким образом, особые потребности ребенка можно определить только в результате основательного изучения его развития и с учетом конкретной воспитательной среды. Для помощи ребенку в развитии недостаточно диагностирования врачом имеющихся дефектов или нарушений, большее внимание следует уделить оценке навыков (умений), которыми обладает ребенок, учету возможностей среды и сотрудничеству взрослых. Как и в других странах мира, в Эстонии подход, ориентированный на установление причин (почему и какие), все больше уступает место подходу, ориентированному на **вмешательство** (как поддержать развитие). Необходимо обеспечить как можно более раннее выявление своеобразия ребенка и его адекватное описание, разработать план поддержки развития детей с особыми потребностями и претворить его в жизнь, периодически оценивая эффективность деятельности.

Сущность раннего вмешательства

Под ранним вмешательством (англ. *early intervention*) понимается наблюдение за развитием детей, **рожденных с фактором риска**, как можно более раннее выявление детей с особыми потребностями, оценка областей, в которых наблюдается отставание или ускоренное развитие (например, физическое, социальное, когнитивное развитие), а также планирование и осуществление соответствующей развивающей деятельности (Shonkoff, Meisels, 1990). Таким образом, понятие **«раннее вмешательство»** включает в себя различные формы работы с ребенком в возрасте 0–7 лет и его родителями, предполагая тесное сотрудничество между партнерами (врачами, психологами, педагогами, родителями и др.). Раннее вмешательство в зависимости от особых потребностей ребенка может осуществляться на протяжении короткого или более продолжительного времени как дома, в детском саду, так и при клиниках.

Целью раннего вмешательства является содействие посылному (соответствующему способностям) развитию ребенка с особыми потребностями и поддержка семьи ребенка. Для развития ребенка с особыми потребностями необходимы специальные условия (вспомогательные средства, услуги, специалисты) и различным образом содержательно акцентированная развивающая деятельность. При планировании и осуществлении раннего вмешательства необходимо учитывать следующие общие принципы:

- деятельность по развитию начинается сразу же, как только выявлена потребность в ней,
- индивидуальный подход в соответствии с особыми потребностями развития ребенка и возможностями среды,
- привлечение семьи и специалистов, командная и сетевая работа,
- консультирование семьи ребенка и руководство ее занятиями с ребенком,
- поддержка самостоятельности ребенка и семьи в той мере, в какой это возможно,
- поддержка перехода из одной воспитательной среды в другую (Shonkoff, Meisels, 1990).

Раннее начало соответствующей деятельности по развитию с детьми, имеющими особые потребности, позволяет предупредить (предотвратить), смягчить или устранить вторичные признаки отставания (Upshur, 1990). Если, например, у ребенка изначально (в дородовой

или родовой период) нарушено физическое развитие, то, развивая навыки движения маленького ребенка, имеющего физические недостатки, мы предотвращаем их физическую пассивность и беспомощность в дальнейшем (возможная вторичная проблема), закладываем основу для того, чтобы ребенок хотел и мог принимать участие в посильной для него игровой и учебной деятельности. При организации раннего вмешательства всегда учитывается взаимосвязь различных сфер развития ребенка.

Дети с более тяжелыми отклонениями (дефектами или недостатками) и одаренные дети во всем мире выявляются, как правило, раньше (0–3 года), а дети с пограничными показателями обычно позднее (3–7(8) лет). Это связано как со своеобразием развития ребенка, временем обращения к специалисту, так и точностью измерения средств оценивания (Häidkind, 2004). Важно стремиться к тому, чтобы выявление детей с нарушениями развития и оказание им помощи начиналось уже в первые годы жизни ребенка, то есть как можно раньше.

Организация раннего вмешательства

В организации раннего вмешательства в разных государствах имеются довольно значительные различия, обязанности и ответственность распределены между государством, региональными центрами, органами местного самоуправления, некоммерческими и частными объединениями и родителями. Далее мы подробнее рассмотрим условия раннего вмешательства в Эстонии на уровне государства, местного самоуправления и детского сада.

На государственном уровне при поддержке развития детей с особыми потребностями чаще всего соприкасаются административные подразделения Министерства социальных дел и Министерства образования и науки. Современные социальная и медицинская системы ориентированы на оказание услуг, однако они все более развиваются в сторону ориентации на индивидуума. Так, *реабилитационные команды* по всей Эстонии составляют для детей с особыми потребностями индивидуальные реабилитационные планы (см. Закон о социальной поддержке людей с ограниченными возможностями, 1999). Инициатором процесса выступает семейный врач, всестороннюю оценку развития ребенка дают специалисты: социальный работник, логопед или специальный педагог, терапевт-реабилитатор, физиотерапевт, психолог, врач-специалист и медицинская сестра. В результате оценки устанавливается степень тяжести дефекта у ребенка (легкая, средняя, тяжелая, глубокая) в соответствии с тем, как часто ребенок нуждается в дополнительной помощи. В зависимости от степени тяжести дефекта семье выплачивается денежное пособие. Также составляется обзор необходимых для развития ребенка услуг и условий воспитательной среды. Рекомендации реабилитационной команды, помимо прочего, помогают при планировании деятельности по развитию, если представлено подробное описание уровня развития ребенка и даны рекомендации по организации учебной и воспитательной работы с ним. Индивидуальный (личный) реабилитационный план составляется на срок до трех лет, и ответственность за его выполнение обычно несут родители.

Конституция и законы об образовании Эстонской Республики устанавливают для всех детей равные права на получение соответствующего способностям образования. Учет проживающих на данной территории людей с особыми потребностями (в том числе детей) ведет представитель местного самоуправления, отвечающий также за предоставление равных возможностей при получении поддержки в развитии и образовании (см. Закон

об образовании Эстонской Республики, 1992). Информацию о том, какие группы необходимо создать на данной территории и каких специалистов нанять, местное самоуправление получает от уездной или городской **консультативной комиссии** (см. Закон об основной школе и гимназии, 1993). В состав каждой консультативной комиссии входят пять членов: специальный педагог, логопед, психолог, социальный работник, представитель городской или уездной управы. В компетенцию консультативной комиссии входит также предоставление отсрочки от всеобщей школьной обязанности. Комиссия вправе рекомендовать тип школы (программу обучения) и тип группы. Консультативная комиссия принимает решения на основании медицинских, психологических и педагогических исследований. Обращаются в консультативную комиссию родители ребенка.

Дошкольные детские учреждения находятся в ведении местных самоуправлений (города или волости). Посещение детского сада в Эстонии не является обязательным, однако по желанию родителей ребенку, проживающему в любом регионе республики, должно быть обеспечено место в детском саду. Хотя детский сад в Эстонии представляет собой образовательное учреждение, исходя из особенностей развития ребенка с особыми потребностями, необходимо тесное сотрудничество с медицинскими и социальными учреждениями. Ответственность за развитие ребенка с особыми потребностями несут как семья и детское учреждение, так и те, кто предлагает услуги по поддержке развития.

Дети с особыми потребностями нуждаются в меньших или больших изменениях обычной среды (дом, детский сад), соответствующие рекомендации содержатся в индивидуальном плане реабилитации, составленном для конкретного ребенка. Например, потребности развития детей с глубокими и тяжелыми нарушениями умственного развития существенно отличаются от потребностей других их сверстников. **Адаптация воспитательной среды** охватывает как физические условия (помещение, учебные пособия), социальные факторы (обучение учителей, наличие специалистов, консультирование семьи), так и организацию работы учреждения и группы (командная работа, программы обучения) (Ülevaade muutustest..., 2005). Чтобы самостоятельность ребенка в преодолении трудностей понемногу возрастала, а потребность в посторонней помощи уменьшалась, необходимо создать среду, которая поддерживала бы и стимулировала бы развитие ребенка. Если прежде необходимым считалось в основном раздельное обучение, то теперь акцент делается на ценность совместного обучения и ориентированный на семью подход. Оба вида вмешательства имеют свои положительные и отрицательные стороны.

Включение представляет собой помещение детей с особыми потребностями в одинаковую со сверстниками среду, где к их нуждам адаптируют программу обучения, методiku, учебные материалы и т.д. Главная цель включающего обучения заключается в том, чтобы подготовить детей к решению предстоящих в повседневной жизни задач, учитывая при этом индивидуальность и особые потребности ребенка. Выяснилось, что в продуманно организованной включающей среде, то есть в обычной или коррекционной группе, дети с особыми потребностями по примеру остальных быстрее усваивают необходимые



для жизни навыки и социально приемлемое поведение. В то же время страдает процесс усвоения академических знаний, поскольку в большой по численности группе учителю сложнее дифференцировать процесс обучения. Если уровень развития ребенка весьма существенно отличается от уровня развития сверстников (у 1–3-летних более, чем на 1 год; у 4–7-летних – более, чем на 2 года), возникает угроза изоляции и/или отторжения – не возникают совместные спонтанные игры, возможности для сотрудничества с группой ограничены. Поскольку темп развития детей с недостатками, как правило, значительно медленнее, чем у сверстников, отставание от других детей со временем только возрастает.

Обучение детей с особыми потребностями в специальных учреждениях или группах позволяет обеспечить максимально подходящую для них среду и индивидуальный подход. В качестве положительного фактора следует отметить наличие в этих детских учреждениях специалистов, специальную педагогическую подготовку учителей, а также наличие подходящих для детей учебных материалов и вспомогательных средств. Количество детей в группе достаточно невелико, чтобы обеспечить уход и развивающую деятельность в нужной мере. Родители также имеют возможность обмениваться мнениями по общим темам, понять и поддержать друг друга.

Есть у отдельного обучения и отрицательные стороны. Продуманное обучение детей с особыми потребностями в подходящих условиях хоть и обеспечивает хороший уровень усвоения знаний и формирования умений (навыков), однако в специализированных группах у проблемных детей меньше возможностей учиться на положительном примере сверстников. Обучение детей с особыми потребностями в отдельных группах может затруднить усвоение ими соответствующего возрасту опыта от развитых детей, а в более широком смысле – и от общества в целом.

Детские сады Эстонии движутся в направлении совместного обучения всех детей. И все-таки включение не должно становиться самоценностью, поскольку среди детей с особыми потребностями всегда имеется определенное количество детей с редко встречающимися, а также глубокими или тяжелыми недостатками, которые не могут быть адаптированы в обычную среду вследствие существенных различий в уровне их развития и поведении. Дети с особыми потребностями нуждаются, в первую очередь, в качественном и подходящем для них обучении и воспитании, которое должно быть обеспечено с максимальным включением (Hegarty, Alur, 2002).

В новейших исследованиях, касающихся включения (Frederickson, Cline, 2002), внимание обращается, прежде всего, на условия, которые должны быть обеспечены детям с особыми потребностями в детском саду. Выделяют следующие факторы:

- 1) положительное отношение руководства учреждения,
- 2) готовность родителей к взаимодействию с учителем,
- 3) доброжелательное отношение со стороны остальных детей в группе и других родителей,
- 4) владение учителем навыками и опытом обучения,
- 5) знание учителем специальной методики (специальных методик),
- 6) специальная педагогическая/логопедическая поддержка,
- 7) командная работа при планировании и проведении учебной деятельности,
- 8) наличие подходящих учебных материалов и пособий,
- 9) использование при необходимости индивидуальной программы развития,
- 10) постоянное оценивание результативности обучения.

То, насколько комфортно чувствует себя ребенок в группе, в значительной степени зависит от отношения учителей и обслуживающего персонала к особым потребностям ребенка. Если учитель принимает ребенка с особыми потребностями, то его речь и поведение становятся образцом для других детей и родителей. Основой же положительного отношения учителя является его подготовка, которая и дает чувство уверенности при работе с детьми с особыми потребностями. Подготовка персонала дошкольного детского учреждения должна включать в себя следующие разделы: соответствующее возрасту и нетипичное развитие, роль семьи и отношения в семье, методы обучения и их выбор, использование индивидуальной программы развития, принципы командной работы, этические принципы и профессионализм. Учителю должна быть обеспечена возможность для консультаций и сотрудничества со специалистами-профессионалами.

Таким образом, раннее вмешательство представляет собой часть базового образования, которое в эстонском контексте заканчивается с поступлением ребенка в школу. Допускается, чтобы одаренный ребенок поступал в школу на год раньше, а ребенок с нарушениями развития, наоборот, на год позже своих сверстников (см. Закон об основной школе и гимназии, 1993). Для поддержки перехода ребенка с особыми потребностями с одного уровня образования на другой и для обеспечения непрерывности специальной педагогической помощи рекомендуем, чтобы педагоги детского сада передавали в школу через родителей ребенка т.н. карту готовности к школе (см. Приложение 1). Карта готовности к школе отражает уровень развития ребенка на момент выпуска его из детского сада, ход раннего вмешательства и оказанную специальную помощь (поддерживающие услуги).

Подводя итоги, можно сказать, что воспитание детей с особыми потребностями является, с одной стороны, дополнительной нагрузкой, а с другой – серьезным, но интересным вызовом для всех участвующих в этом процессе сторон: родителей, учителей, специалистов. Постепенно формируя у ребенка с особыми потребностями умения и навыки, мы обогащаем его положительным жизненным опытом, поддерживаем усилия семьи по воспитанию ребенка, способствуем тому, чтобы он вырос гармоничной личностью. Исследования, проведенные в других странах (Upshur, 1990), убедительно подтверждают при этом целесообразность раннего вмешательства: чем раньше, интенсивнее и систематичнее оказывается специальная помощь, тем меньше человек с особыми потребностями будет нуждаться в посторонней поддержке в последующие периоды своей жизни.

Раннее вмешательство в детских садах Эстонии

Базовое (дошкольное) образование в Эстонии дошкольные детские учреждения предлагают как для детей с нормальным (соответствующим возрасту) развитием, так и для детей с особыми потребностями. В дошкольном детском учреждении получает свое естественное продолжение деятельность по развитию ребенка, начатая дома, детей с особыми потребностями в соответствии с их способностями готовят к тому, чтобы они могли справляться с возникающими задачами и проблемами как в период школьного обучения, так и в дальнейшем. Воспитание и развитие 2–7(8)-летних детей осуществляется исходя из особых потребностей, степени тяжести дефектов, предпочтений семьи и возможностей местного самоуправления в обычной, коррекционной или специальной группе (см. Закон о детских дошкольных учреждениях, 1999).

В качестве обычных групп мы рассматриваем как группы, укомплектованные в соответствии с возрастом детей (ясельные и детсадовские группы), так и объединенные группы,

в которые ходят дети разного возраста. Эти группы создаются, прежде всего, для детей, развитие которых соответствует их возрасту, количество детей в одной группе составляет 14–20 человек. Может случиться (особенно в ясельных группах, но и на более поздней ступени), что в группе окажется ребенок, относительно которого у учителя постепенно возникнут сомнения, не является ли он ребенком с особыми потребностями. Может возникнуть необходимость обследовать ребенка у специалистов, и родителей следует проконсультировать на этот счет. Если учитель обладает соответствующими знаниями и навыками, и помощь ему оказывают логопед и учитель движения, то детям с легкими нарушениями речи, движения, зрения и слуха, а также нарушениями поведения необходимая помощь может быть оказана и в обычной группе. Условия обычной группы могут быть также адаптированы к одаренным и иноязычным детям.

В коррекционные группы входят наряду с детьми, развитие которых соответствует их возрасту, также отдельные дети с особыми потребностями. Для получения направления в коррекционную группу (а в случае необходимости для создания такой группы) родителям необходимо обратиться в консультативную комиссию по месту жительства (см. выше). Количество детей в группе меньше: каждый ребенок с особыми потребностями в этом отношении приравнивается к трем обычным детям. Необходимая специальная помощь в коррекционных группах детских учреждений обеспечивается использованием методических и организационных методов, специфической учебной и воспитательной работой и вспомогательных средств. Учитель, работающий в таких группах, должен иметь специальную педагогическую подготовку или пройти в рамках повышения квалификации курсы по специальной педагогике в объеме 320 часов (см. Требования к квалификации педагогов, 2007). Необходимо сотрудничество с логопедом и другими специалистами – с какими конкретно и в каком объеме, зависит от особых потребностей ребенка.

Специальные группы формируются из детей с одинаковыми особыми потребностями. Для получения направления в специальную группу или для ее создания родителям также необходимо обратиться в консультативную комиссию по месту жительства. Специальную группу посещают дети в возрасте 2–7(8) лет, наполняемость такой группы значительно меньше наполняемости групп других типов. Например, в группе для детей с первичными нарушениями развития – до 4 детей, в группе для детей с интеллектуальной недостаточностью (развивающая группа) – до 7 детей, в группе для детей с нарушениями речи и специфическими нарушениями развития (группа выравнивания) – до 12 детей. Специальные группы функционируют либо в составе обычного детского сада, либо в составе специальных детских садов – такие, например, как детский сад «Ылунаке» в Таллинне и «Нукитсамеэс» в Тарту. К работе при специальных группах дополнительно привлекаются необходимые специалисты (см. Минимальный состав персонала детского дошкольного учреждения, 1999), в них используются специальные вспомогательные средства и учебные пособия, обеспечивается развитие ребенка в соответствии с его особыми потребностями. Квалификационные требования к учителю, работающему в специальной группе, те же, что и к учителю коррекционной группы.

В Государственной программе обучения для дошкольных детских учреждений (2008) установлено, что каждый детский сад определяет в своей программе обучения принципы оценки развития ребенка, принципы сотрудничества с родителями и принципы поддержки развития ребенка. Эти три части программы обучения при оказании помощи детям с особыми потребностями очень тесно связаны между собой (см. выше «Общие принципы раннего вмешательства»), поэтому мы еще обратимся к ним в дальнейшем.

Оценка развития ребенка, выявление особенностей и консультирование родителей в обычных группах

Еще до рождения ребенка или непосредственно после его появления на свет наиболее тяжкие дефекты замечают прежде всего врачи и родители. Руководят действиями семьи и координируют необходимые дополнительные услуги на первых порах (в возрасте ребенка 0–2 года) специалисты медицинских учреждений и представитель местного самоуправления (социальный работник). Может случиться и так, что особые потребности ребенка окажутся замечены только с его поступлением в детский сад, в течение дошкольного периода. В обычных группах раннее вмешательство начинают после выявления ребенка с особыми потребностями из числа других детей. В коррекционных и специальных группах все с самого начала направлено на поддержку развития каждого ребенка с особыми потребностями.

Чтобы педагог детского сада мог на ранней стадии заметить отставание ребенка, его особенности или одаренность, необходима постоянная оценка уровня развития всех детей, посещающих группу, периодический анализ развития детей. В детских садах стало хорошей традицией описывать развитие всех детей хотя бы раз в год. Рекомендуем делать это осенью. Учитель может собирать информацию о развитии ребенка как в процессе повседневной деятельности, так и анализируя поделки и работы ребенка, наблюдая за играми. Полезно опрашивать родителей и других взрослых, которые занимаются с ребенком (учителя движения и музыки, помощник учителя, логопед, медицинский работник), следить за выполнением учебных заданий и их результатами. При оценивании развития важно учитывать разные аспекты (социальное, физическое, интеллектуальное развитие, речь, самообслуживание) и дать оценку знаниям и умениям ребенка с точки зрения соответствия его возрасту. Ориентиром для учителя здесь могут послужить предполагаемые результаты развития ребенка, предложенные в программе обучения (см. Результаты по сферам обучения и общие умения по возрастам).

Анализ развития детей, посещающих группу, дает учителю необходимую информацию для планирования деятельности в начавшемся учебном году:

- 1) каков состав группы в начавшемся учебном году,
- 2) имеются ли в группе дети, которые нуждаются в дополнительном обследовании,
- 3) как целесообразно организовать учебную и воспитательную деятельность в данной группе (в том числе формирование подгрупп, потребность в дополнительном персонале, вспомогательных средствах, индивидуальной деятельности),
- 4) о чем необходимо поговорить с родителями на беседе по развитию.

Педагогу следует учитывать, что использованные им средства оценки развития ребенка не дают полного представления о развитии, а, скорее, позволяют получить первоначальное представление о сильных и слабых сторонах развития ребенка. Если же будет обнаружено, что развитие какого-либо ребенка протекает не так, как должно протекать в его возрасте (наблюдается существенное отставание, особенности поведения или одаренность), то родителям разъясняется необходимость дополнительного обследования у специалистов узкого профиля. Очень важно при этом, какую именно информацию и как сообщит учитель родителям. Необходимо привести конкретные примеры деятельности и поведения ребенка, проявить интерес к обстановке дома, выявить связи и проинформировать о сферах деятельности специалистов (Simeonsson, Bailey, 1990; см. Организация командной работы).

Бывает, что особенности развития, например, проблемное поведение, легко проходят, будучи обусловленными переживаниями ребенка (например, в период адаптации) или временными проблемами в семье. Но та же самая особенность может оказаться и выражением особых потребностей развития, проблемное поведение, к примеру, может указывать на специфические нарушения развития, первазивные нарушения развития, нарушения речи, а также и на одаренность. Неадекватное поведение ребенка всегда отражает какие-то его внутренние противоречия или затруднения, и наиболее компетентным специалистом для выявления истинных причин является детский психолог. Учитель должен настойчиво разъяснять родителям, что результаты дополнительных исследований помогут найти наиболее подходящее решение проблем ребенка (тип группы, программа обучения, дополнительные услуги или др.).

Для проведения дополнительных исследований родителям необходимо обратиться к врачу-специалисту, психологу, логопеду, специальному педагогу или социальному работнику. Следует через родителей передать проводящему обследованию специалисту информацию, которая была предварительно собрана учителем (Карта индивидуальности ребенка (Карта индивидуальности ..., 2006), или характеристику (см. Paltis, 2007), или папку развития), чтобы способствовать согласованному пониманию ситуации. Дополнительное оценивание должно выявить те аспекты развития, по которым уровень развития ребенка отличается от уровня его сверстников. Чтобы результаты оценивания послужили основой для планирования дальнейшей развивающей деятельности по развитию, необходимо попросить родителей получить у специалистов письменное заключение об уровне развития ребенка на данный момент и рекомендации для учителя по проведению развивающей деятельности. Получение учителем подобной информации отвечает интересам ребенка, ее конфиденциальность обеспечивается тем, что доступ к ней имеют только непосредственно причастные к процессу воспитания и развития ребенка лица.

После того как ребенок с особыми потребностями выявлен, а уровень его развития и потребности точно оценены, необходимо подвести промежуточные итоги и проанализировать уровень развития ребенка на данный момент в целом. Консультирование осуществляется в форме т.н. беседы по развитию: членам семьи и другим взрослым, занимающимся с ребенком, сообщают собранную о ребенке информацию, помогают сориентироваться в ней. В ходе беседы по развитию

- 1) подводятся итоги исследований и результатов оценивания,
- 2) максимально точно описывается уровень развития ребенка,
- 3) оказывается психологическая поддержка семье по правильному восприятию касающейся ребенка информации (необходимо выслушать, ободрить),
- 4) обсуждаются потребности ребенка и семьи,
- 5) родителей просят дать информацию о возможностях развития дома,
- 6) сообщается информация об имеющихся в наличии возможностях развития в детском саду и в округе.

Термины и возможности вмешательства, которые понятны специалистам или учителю, могут быть непонятны родителям, и часто вызывают у них чувство неуверенности и страх. Стало быть, необходимо разъяснить ситуацию родителям, привести примеры поведения и деятельности ребенка в группе. Следует учитывать также и то, что результаты исследований могут оказаться для семьи шокирующими, и на то, чтобы свыкнуться с ними, потребуются

определенное время. Вследствие этого первоначально нужно делать акцент на положительной стороне: мы узнали, какие условия будут поддерживать развитие ребенка. Желательно порекомендовать членам семьи ребенка соответствующую литературу, сообщить контактные данные объединяющих родителей обществ и т.п.

В ходе беседы по развитию необходимо ознакомить родителей с наиболее целесообразной для ребенка развивающей деятельностью (тип группы) и ее спецификой. Если ребенок с особыми потребностями остается в обычной группе, следует уточнить, как будет проходить адаптация к нему воспитательной среды (например, распределить конкретные задания между работниками и родителями). С условиями в коррекционной и специальной группах родители могут познакомиться непосредственно на месте, чтобы понять, чем различаются и чем похожи группы различных типов. Чтобы родители могли принять осознанное решение относительно развития своего ребенка, им следует непременно разъяснить возможные плюсы и минусы разных вариантов, их влияние на конкретного ребенка.

Оценка развития детей с особыми потребностями и консультирование родителей в коррекционной и специальной группах

Ребенка с особыми потребностями в коррекционную или специальную группу направляет консультативная комиссия на основании психолого-педагогических и/или медицинских исследований. Это означает, что развитие ребенка еще до его прихода в группу было основательно исследовано специалистами, а родители осведомлены об этом. Однако в семье могут еще не до конца осознавать то, что у ребенка имеются особые потребности развития. Воспитание ребенка с особыми потребностями налагает на семью дополнительную нагрузку как в психологическом, так и в социальном и материальном смыслах (Kiis, 1999). Следовательно, работники детского сада должны учитывать, что зачастую самим родителям необходимы время и помощь, чтобы в интересах развития ребенка принять предложенное педагогами сотрудничество.

Хотя в детский сад и поступают различные документы, касающиеся особых потребностей детей, педагогам, специалистам и вспомогательному персоналу детсада все-таки требуется несколько месяцев для того, чтобы самостоятельно ознакомиться с уровнем умений и знаний ребенка. Причина заключается в том, что медицинские документы, как правило, не содержат информации педагогического характера и для планирования обучения необходимо дать оценку уровню развития ребенка, в том числе получить нужную информацию и от родителей (о предшествующем развитии, о занятиях дома). Иногда приходится направлять ребенка еще на некоторые дополнительные обследования, которые либо проводились уже довольно давно, либо в их проведении прежде не видели необходимости. Рекомендации при направлении на дополнительное обследование те же, что и в обычной группе: дать совместно с родителями оценку развития ребенка и получить мнение специалистов, необходимое для дальнейшей работы с ребенком в детском саду.

Как и в обычной группе, в коррекционной и в специальной группах необходимо подытожить результаты обследований и провести беседу по развитию с членами семьи ребенка. По своей численности команда, занимающаяся с ребенком, больше, чем в обычной группе, и во время первой беседы по развитию необходимо участие всех ее членов, чтобы они могли познакомить членов семьи ребенка со своей областью деятельности и со своей ролью. Чем больше занимающаяся ребенком команда, тем более необходимо, чтобы ее

деятельность координировалась отдельным человеком. В результате беседы по развитию должны быть определены долгосрочные и ближайшие цели, а также то, в каком направлении будет работать детский сад, поддерживая развитие ребенка с особыми потребностями. Необходимо обсудить также формы работы, например, договориться о необходимости индивидуальной программы развития, о том, какие услуги может предложить детский сад и что должна дополнительно предпринять семья, куда можно обратиться за помощью.

Таким образом, как в обычной группе, так и в коррекционной и специальной группах необходимо прежде всего оценить уровень развития ребенка, затем обсудить ситуацию между работниками детского сада и с родителями ребенка. Только после этого можно считать, что заложена база, на основе которой можно начинать эффективную поддержку развития ребенка с особыми потребностями, то есть развивать ребенка. Поскольку динамику развития ребенка в долгосрочной перспективе предусмотреть трудно, уровень развития ребенка с особыми потребностями необходимо оценивать не реже одного раза в год и после каждого получившего оценку периода собираться для проведения беседы по развитию и планирования дальнейшей деятельности. Вместе с тем в это время целесообразно оценить, насколько результативной была оказанная до сих пор специальная помощь, и в случае необходимости принять решение о переводе ребенка в группу другого типа. Может, например, выясниться, что в обычной группе нет возможности оказывать ребенку достаточную поддержку, и поэтому его необходимо направить в коррекционную или специальную группу. Может случиться и так, что помощь, полученная ребенком в коррекционной или специальной группе, окажется настолько эффективной, что ребенок сможет посещать до школы обычную группу, а затем пойти учиться в обычную школу.

Принципы развития детей с особыми потребностями

Всем детям с особыми потребностями присущи как общие, так и специфические проблемы развития. Они зависят от характера первичных нарушений, степени их проявления и от особенностей других отклонений (обусловленных первичными, являющихся их следствием). При помощи педагогических мер можно предупредить, смягчить или устранить вторичные проявления отставания. Общие проблемы проявляются у детей с особыми потребностями (дефектами и нарушениями) в различных комбинациях и с различной степенью тяжести, тормозя усвоение нового материала и развитие личности ребенка. К общим проблемам развития относятся

- 1) трудности социальной адаптации,
- 2) низкий уровень развития физических процессов и речи,
- 3) нарушения эмоциональной и волевой сферы,
- 4) слабая мотивация,
- 5) отставание в сфере моторики (Strebeleva, 2001).

Общие особенности таких детей в большей или меньшей степени влияют на развитие основных сфер. То, в какой степени наблюдаются различные отличия (специфические проблемы развития) от сверстников в указанных основных сферах, зависит от дефектов и степени их глубины, а также от воспитательной среды ребенка. При одаренности также всегда можно выделить более и менее развитые сферы. Следовательно, при планировании и проведении развивающей деятельности с детьми, имеющими особые потребности, необходимо

учитывать как общие, специфические, так и индивидуальные особенности и ближайшую воспитательную среду ребенка.

Развитие ребенка, несомненно, представляет собой целостный процесс, но при обучении имеет смысл сосредоточиться на его отдельных частях. В данном вспомогательном материале мы используем две классификации сфер развития и обучения: а) основные сферы развития ребенка: моторика, социальные навыки, когнитивные навыки, коммуникация, самообслуживание (Bricker, Veltman, 1990; vt Lisa 2), б) общие навыки и учебная и воспитательная деятельность. Первая классификация подходит для выделения сфер развития, в которых наблюдаются нарушения, и для планирования деятельности в начале вмешательства, в младшем возрасте и в случае тяжелых особых потребностей. Вторая классификация опирается на государственную программу обучения и позволяет оценивать как детей с нормальным для их возраста развитием, так и детей с особыми потребностями, проводить их обучение, так сказать, в одной и той же системе.

Поскольку существуют различные теории, объясняющие развитие ребенка, имеется возможность выбора между разными педагогическими системами. При составлении настоящего материала за основу были взяты положения социокультурной теории о развитии ребенка (см. Säljo, 2003) и вытекающие из них принципы поддержки развития детей с нормальным для их возраста развитием и детей с особыми потребностями. Также учитывались принципы рассмотрения развития ребенка и его поведения, опирающиеся на экологическую модель (Porter, 2002; Vincent и др., 1990).

Согласно социокультурной теории, развитие ребенка обеспечивается его общением и практической деятельностью. Общение происходит первоначально между взрослым и ребенком. Взрослый передает ребенку знания о функциях различных вещей и способах поведения. Со временем зависимость ребенка от взрослого уменьшается, и на развитие ребенка все большее влияние начинает оказывать его совместная деятельность со сверстниками. Именно в процессе общения и деятельности подходящим для ребенка способом (например, в процессе игры) ему передаются накопленные человечеством социальные навыки (Elkonin, 1997; Säljo, 2003).

Развитие деятельности ребенка связано с периодом его развития. В социокультурной теории при периодизации развития ребенка используется понятие *ведущая деятельность*. Благодаря ведущей деятельности происходит усвоение новых, характерных для данной возрастной ступени действий, осуществляется перестройка психических процессов, проявляются новые тенденции, характеризующие развитие личности. В дошкольный период при соответствующем возрасте развития проявляются следующие виды ведущей деятельности:

- 1) младенческий возраст (от 0 до 1 года) – эмоциональное общение со взрослыми,
- 2) младший детский возраст (от 1 года до 3 лет) – предметная деятельность,
- 3) дошкольный возраст (от 3 до 7 лет) – ролевая игра (Elkonin, 1997; Markova, 1974).

Возраст ребенка сам по себе еще не гарантирует усвоения и развития нового вида ведущей деятельности. Его формирование зависит от уровня развития ребенка и воздействия окружающей среды, в том числе обучения.

Деятельность осуществляется обычно цепочкой действий, каждое из которых характеризуется целью – представлением о результате. Крупные действия слагаются из более мелких частных действий, а затем – операций (способов совершения действий). Например,

прием пищи – деятельность, мотивом которой является утоление чувства голода, – состоит из следующих действий: в руку берется ложка, ложкой зачерпывается еда, ложка подносится ко рту и т.д. Взять в руку ложку (действие) можно разными способами (уровень операций). Самый низший уровень деятельности образуют психофизиологические функции (движения, сенсорные процессы), являющиеся преимущественно бессознательными и зависящими в наибольшей степени от врожденных способностей (Karlep, 1998; Säljo, 2003).

Научение представляет собой процесс, в результате которого формируются устойчивые изменения в способности субъекта научения (учащегося) действовать или в его поведении. Важно то, что в результате научения багаж пополняется новыми знаниями или же происходят изменения уже имеющихся. Научением не считают изменения, которые имеют слишком краткосрочный характер и/или ведут к утрате знаний либо упрощению взаимосвязей между ними. Следовательно, в результате научения у учащегося должны развиваться какая-либо внешняя или внутренняя деятельность либо различные практические или умственные действия (Krull, 2000). В результате следования ребенка указаниям взрослых и подражания их деятельности внешние действия превращаются во внутренние, происходит их интернализация (Nelson, 1999).

Для выяснения механизмов научения Л.С. Выготский (Krull, 2000) ввел понятие *зона ближайшего развития*. Это «расхождение», с одной стороны, между тем, что ребенок в состоянии совершить без помощи посторонних (самостоятельно), а с другой стороны, между тем, чего он может достичь под руководством взрослых либо в сотрудничестве со способными сверстниками. Согласно Выготскому, оправдывает себя только такое обучение, которое «забегает вперед» уже достигнутого уровня развития ребенка, учебная деятельность должна «запускать» навыки (действия), которые находятся только в стадии формирования.

С точки зрения любого научения и тренировки, самой важной единицей в структуре деятельности является *действие*. Учась, ребенок должен осваивать новые действия. При совершении действия необходимо пройти следующие этапы:

- 1) ориентация в задаче (что необходимо сделать, к чему прийти),
- 2) планирование (как делать, в какой последовательности),
- 3) выполнение задания,
- 4) самоконтроль (достигнут ли результат, который планировался) (Karlep, 1998, 2006).

Чаще всего у детей с особыми потребностями страдают первые и особенно последний этапы совершения действия. Хотя менее сознательного учителя может удовлетворить уже только то, что ребенок выполнил задание, следует все-таки обращать внимание и на то, как ребенок приступил к выполнению действия, насколько был сосредоточен на этом и как он относится к достигнутому результату.

При обучении детей с особыми потребностями учитываются общие принципы развивающей деятельности, основывающиеся на представлениях о соответствующем возрасте развития, и специфические (коррекционные) принципы. Наиболее существенными из последних являются следующие:

- планирование и осуществление развивающей деятельности происходит на основе предварительной оценки различных сфер развития ребенка;
- учет взаимодействия первичных нарушений и обусловленных ими отклонений вторичного характера;

- использование развивающего обучения, опирающегося на зону ближайшего развития (ребенок старается решить поставленные перед ним задачи сам и/или при правильно дозированной помощи взрослых);
- целенаправленное развитие ребенка начинается в максимально раннем возрасте (раннее вмешательство);
- учет ведущей деятельности, присущей данному этапу развития;
- при обучении детей с особыми потребностями делается больший акцент на социализации ребенка (Strebeleva, 2001; Strebeleva, Katajeva, 1998).

В соответствии с экологическим подходом, на первый план выдвигается воздействие физической и социальной среды на развитие и поведение ребенка, но подчеркивается и обратное – сам ребенок является активным субъектом влияния на среду (Bronfenbrenner, 1979; Vincen и др., 1990). Развитие каждого ребенка рассматривается как целостный, динамичный и уникальный процесс (Porter, 2002). Целостность означает, что развитие одной сферы развития ребенка (например, моторики) всегда сказывается и на других сферах. Для учета динамичности развития необходимо постоянно корректировать ход развивающей деятельности – поскольку умения (навыки) ребенка претерпевают изменения, соответствующим образом должна изменяться и среда (опережая развитие ребенка на шаг). Среда и ребенок взаимно влияют друг на друга, поэтому оценить уровень развития ребенка, не учитывая условия окружающей его среды, невозможно. Уникальность развития ребенка подразумевает, что при оценке его достижений (успехов) за основу для сравнения неизменно берется то, что было достигнуто на предыдущем уровне развития им же, а не другими детьми этого же возраста.

Бронфенбреннер подразделяет окружающую ребенка среду на микро-, мезо-, экзо- и макросистемы. В качестве микросистемы можно рассматривать среду дома и детского сада, в качестве мезосистемы – отношения между ними. Отдаленное воздействие на ребенка оказывается также на уровне местного самоуправления и государства (экзо- и макросистемы). В контексте раннего вмешательства особое значение приобретает сотрудничество на разных уровнях (например, отношения в коррекционной группе детского сада; отношения между домом и детским садом и т.д.), а также между уровнями (действующие в государстве законы, например, порядок выплаты родительской зарплаты, оказывают существенное влияние на жизнь семьи) (Vincen и др., 1990).

Поддержка развития детей с особыми потребностями

Проводя развивающую деятельность с детьми, имеющими особые потребности, необходимо в первую очередь исходить из возраста развития ребенка (7-летний ребенок с особыми потребностями в некоторых сферах может действовать как 2-летний обычный ребенок) и ставить посильные для ребенка цели. Затем следует конкретизировать содержание развивающей деятельности (сферы, нуждающиеся в развитии, навыки), создать вместе со специалистами систему обучения, выбрать методы и средства обучения (то есть адаптировать к ребенку воспитательную среду). Необходимо также продумать степень сложности каждого вида деятельности.

В развивающей деятельности используются следующие общепризнанные методы и приемы обучения:

- 1) словесный метод: распоряжения, передача информации, беседа, рассказ, описание и т.д.;
- 2) наглядный метод: изучение объектов, явлений и их изображений при помощи их непосредственного восприятия (рассмотрение, ощупывание и т.д.), работа по образцам;
- 3) практический метод: деятельность, в процессе которой дети получают личный практический опыт (Strebeleva, Katajeva, 1998).

При развитии ребенка названные методы и отдельные приемы не используются изолированно друг от друга. То, какие приемы используются в качестве основных, как они сочетаются с другими, зависит от уровня развития ребенка и от степени трудности поставленной задачи. Так, в развивающей деятельности с детьми, имеющими нарушения развития речи, нецелесообразно отдавать предпочтение использованию приемов словесного метода. Однако и исключать их полностью также не стоит. Использование словесных приемов обосновано и необходимо

- 1) для привлечения внимания ребенка,
- 2) при организации деятельности ребенка (игра, учебная деятельность),
- 3) при постановке целей деятельности, разъяснении задания,
- 4) при комментировании деятельности детей и фиксации ее результатов.

В то же время в развивающей деятельности доминирует либо наглядный, либо практический метод обучения.

Использовать приемы наглядного метода можно в том случае, если ребенок в состоянии в течение определенного времени сфокусировать свой взгляд на объекте, рассматривать его (в том числе и в движении), узнавать по картинкам объекты и действия, различать основные признаки и связи. Если же ребенок еще не в состоянии сделать это, а новая информация сообщается ему именно таким образом, обучение приобретает формальный характер и по сути лишь тормозит развитие ребенка. На начальных этапах обучения и при обучении детей с тяжелыми недостатками целесообразно использовать практические методы. Опыт, приобретенный при помощи как наглядных, так и практических методов обучения, однако, всегда должен быть вербально закреплен взрослым. Со временем это приведет мышление ребенка к необходимому обобщению. В социокультурной перспективе коммуникация и речевая деятельность имеют центральное значение, являясь связующим звеном между ребенком и средой (Tulviste, 2001; Säljo, 2003).

С точки зрения развивающей деятельности, важным представляется также и то, как ребенок подводится к накоплению личного опыта. Целесообразно использовать следующую систему обучающих и вспомогательных методов:

- 1) словесное описание или дача распоряжений,
- 2) использование образцов,
- 3) подражание деятельности взрослых,
- 4) использование указывающих жестов,
- 5) ведение руки ребенка или физическое руководство (Noonan, 2006a; Strebeleva, Katajeva, 1998).

На начальном этапе обучения, а при умственных недостатках и на более поздних, хорошие результаты дает использование способа научения, основанного на подражании. В этом случае ребенок видит этапы деятельности, которую совершает взрослый, и немедленно подражает ему (Распоряжение: «Я беру это и кладу сюда. Теперь ты сделай так же!»). Если у ребенка возникают затруднения, используется первый вспомогательный прием – указывающий жест (Распоряжение «Возьми это и положи сюда!» сопровождается указанием рукой). Если ребенок и после этого испытывает трудность, берем его руку и вместе с ним совершаем необходимое действие (второй вспомогательный прием).

Когда выполнение заданий путем подражания станет для ребенка посильным, повышаем степень их сложности и предлагаем ребенку образец для выполнения задания. Возможны два варианта. В первом случае ребенку показывают образец, за ходом изготовления которого он не наблюдал, и просят сделать такой же. Следует учитывать, что выполнение задания по готовому образцу требует от ребенка навыков анализа: что взять прежде всего, куда положить (поставить), что сделать после. В качестве второго варианта используют подбор по образцу. В этом случае речь идет о группировке предметов или их изображений (картинок) в соответствии с предложенным образцом. Перед ребенком помещают два или более эталонов и просят распределить остальные предметы (картинки) таким образом, чтобы под каждым образцом оказались предметы, в известном смысле соответствующие ему. Принцип подбора предметов (группировка по цвету, предназначению или другому признаку) ребенку не объясняется. Основание, по которому производится группировка, выводится в процессе выполнения задания (Скажи, какие предметы ты сюда поставил /положил!) Об использовании приемов словесного метода речь уже шла выше.

Ни на одном из этапов не следует задерживаться слишком долго. Если ребенок стал способен выполнять задания данного типа любыми средствами, значит, пора двигаться дальше. В то же время, если ребенок испытывает трудности, вместо первоначально использованного метода надо использовать метод меньшей сложности. Характерной чертой детей с особыми потребностями является то, что они могут выполнять задания на различных уровнях. Это зависит от уровня сложности задания, от того, насколько оно знакомо ребенку, и наличия прежнего личного опыта его выполнения.

Следовательно, обучение детей с особыми потребностями предполагает, что учитель умеет регулировать степень сложности учебной деятельности ребенка, то есть учитель должен быть способен

- 1) учитывать инструкции специалистов и рекомендации родителей;
- 2) формировать среду таким образом, чтобы она соответствовала способностям ребенка, мотивировала его;
- 3) формировать умения пошагово, то есть разлагать учебные действия на операции, решая, чему, как и в какой последовательности обучать;
- 4) уменьшать сложность словесного материала (объяснения, распоряжения, рассказы), чтобы сделать его доступным пониманию ребенка;
- 5) использовать внешние вспомогательные средства (например, предметы, модели, картинки, символы);
- 6) сознательно организовывать и регулировать деятельность ребенка, принимать участие в деятельности ребенка (совместная деятельность, подражание, деятельность по образцу или на основании инструкций) (Erg и др., 2002).

Организация командной работы

Поскольку, планируя деятельность по развитию, приходится учитывать многие аспекты развития детей с особыми потребностями и окружающей среды, возникает необходимость сотрудничества специалистов различных областей и родителей друг с другом. То, каким образом будет организовано это сотрудничество, зависит от руководства детского сада, возможностей местного самоуправления, членов команды и особенностей детей с особыми потребностями. Основой командной работы должны стать общие ценности, осознание необходимости совместной работы, инициативность и распределение ответственности, выделение необходимого для сотрудничества времени, а также обучение основам работы в команде.

Сотрудничество не является самоцелью. Разумным оно становится в том случае, если благодаря своевременному и подходящему для ребенка обучению удастся достичь лучших результатов и удовлетворения заинтересованных сторон, а также найти пути скорейшего разрешения различных проблем. Существуют различные способы организации сотрудничества, направленного на поддержку ребенка с особыми потребностями и его семьи (McCormick, 2006b; Porter, 2002):

1. Описание и оценка уровня развития ребенка с особыми потребностями, планирование обучения осуществляется специалистами разных областей. Представитель каждой области исследует уровень развития ребенка самостоятельно, совместные обсуждения не проводятся. Например, родители посещают с ребенком логопеда и психолога, сами же специалисты между собой не контактируют. Подобная ситуация обычно наблюдается в тех случаях, когда большинство специалистов работают за пределами детского сада.
2. Специалисты обмениваются информацией друг с другом и с семьей ребенка, давая оценку развитию ребенка с особыми потребностями и планируя развивающую деятельность, однако развивающаяся деятельность в различных областях осуществляется обособленно. Проводятся совместные обсуждения и консультации, в лучшем случае занятые в ней специалисты работают в одном учреждении, однако достаточно и периодического совпадения времени работы, например, в начале учебного года.
3. Как оценка развития и планирование развивающей деятельности, так и само ее осуществление проходит в рамках сотрудничества специалистов разных областей, причем один член команды является руководителем/координатором развивающей деятельности. Такая форма сотрудничества считается наиболее авторитетной (эффективной). Если специалисты работают в разных учреждениях, что является обычным для Эстонии, то им приходится тратить очень много времени и энергии, чтобы добиться достаточной эффективности своих усилий. При таком способе организации командной работы существует опасность возможного затуманивания ролей специалистов и снижения качества обучения.

В дошкольных детских учреждениях наряду с учителями групп и помощниками учителей работают также учителя музыки и движения (моторики), медицинский работник и логопед или специальный педагог. Важными специалистами, оказывающими поддержку ребенку с особыми потребностями и его семье, являются также семейный врач и врачи-специалисты,

социальный работник, психолог, физиотерапевт, терапевт-реабилитатор и др. (Skogen, Holmberg, 2004). Сотрудничество протекает более успешно, если каждый специалист является хорошим профессионалом и уверенно чувствует себя в своей области.

Задача **семейного врача** заключается в защите и сохранении здоровья ребенка, а также раннем выявлении возможных отклонений и нарушений состояния здоровья. Семейные врачи помогают уточнить диагноз.

Социальный работник оценивает психо-социальные потребности семьи как единого целого, обеспечивает ребенку адекватную среду развития и осуществляет связь между семьей и оказывающими услуги по развитию ребенка с особыми потребностями специалистами и учреждениями.

Задача **психолога** оказывать поддержку врачам при диагностике и педагогам при составлении программ обучения; консультировать родителей/опекунов по выбору подходящих для ребенка формы обучения и детского учреждения; предлагать психотерапевтическую помощь детям и/или их родителям.

Учитель призван обеспечить максимальное развитие способностей ребенка, выполнение индивидуальной программы развития в сотрудничестве со специалистами разных областей и выявлять отклонения в развитии ребенка (Erivajadustega laste..., 1999).

Основная деятельность **специального педагога** заключается в том, чтобы направлять развитие детей с особыми потребностями, способствовать развитию психических процессов и личности; при помощи педагогических средств уменьшать первичные недостатки и предотвращать вторичные, формировать учебную среду, соответствующую зоне ближайшего развития ребенка (Õpetaja kutsestandard (Профессиональный стандарт учителя), 2005).

Целью работы **логопеда** является развитие коммуникативных способностей человека – исправление и/или развитие порождения и понимания устной и письменной речи, а также невербального общения (Logoreedide kutsestandard (Профессиональный стандарт логопедов), 2004).

Медицинский работник следит за состоянием здоровья детей и информирует о нарушениях состояния здоровья ребенка его родителей и врача; составляет распорядок дня детского учреждения и проверяет, чтобы питание детей соответствовало требованиям; консультирует родителей и учителей по вопросам, связанным со здоровьем ребенка (Закон о дошкольном детском учреждении, 1999).

Терапевт-реабилитатор оценивает и развивает дееспособность ребенка и ее предпосылки, исходя из общей картины дееспособности (навыки самообслуживания, ручные умения/навыки, игровые навыки и др.), определяет средства, которые необходимы для развития и поддержания дееспособности.

Физиотерапевт оценивает и развивает физические деятельностные способности ребенка с точки зрения процесса развития и/или учебного процесса, выясняет потребность в физиотерапии, в адаптации воспитательной среды и в поддерживающих учебный процесс вспомогательных средствах (Личный реабилитационный план, 2005).

В условиях Эстонии, особенно в обычной и корректирующей группах, наибольшим препятствием в обучении детей с особыми потребностями является разобщенность специалистов и учителей. Трудности возникают как с обращением к специалистам, так и с получением обратной связи. В то же время учитель, пользуясь советами специалистов и будучи направляем ими, может очень многое сделать на благо развития ребенка, поскольку, когда современный ребенок бодрствует, большую часть времени он проводит в детском саду.

При организации командной работы детского учреждения необходимо следить за тем, чтобы не терялась связь между целью (поддержка развития детей с особыми потребностями), средствами (как это осуществляется) и результатами (насколько улучшилась ситуация). Можно выделить следующие признаки слаженной командной работы в учреждении:

1. Взаимодействие членов команды регулируется официальными правилами, которые устанавливаются в рамках программы обучения детского учреждения и являются основой для организации работы.
2. Ясно сформулированы общие цели деятельности. Существует четкая договоренность о том, в каком направлении действовать и к чему стремиться.
3. На членах команды лежит бремя ответственности. Принимаются решения о необходимых членах, их ролях и ответственности (кто и что обязан делать в рамках командной деятельности).
4. Взаимодействие в учреждении осуществляется на разных уровнях. Важно, чтобы сотрудничество осуществлялось на уровне учреждения как единого целого (педагогический совет), групп (команды групп) и ребенка (команда, занимающаяся индивидуальной программой развития). В команде одинаково ценятся все работники, связанные с темой, родители и представитель руководства.
5. Связь между командами учреждения осуществляется через т.н. руководителей сотрудничества. Руководителем, или координатором, сотрудничества является кто-либо из членов команды. Связь между командами учреждения, осуществляемая на разных уровнях, позволяет обеспечить функционирование учреждения как единого целого.

Современного учителя детского сада отличают, с одной стороны, готовность заметить своей группе детей, которые одареннее остальных, а с другой – готовность вовлекать детей со все более различающимися особыми потребностями в работу, выполняемую в группе. При этом, однако, стоит отметить, что эффективность раннего вмешательства зависит от вклада всех членов команды и родителей детей, и возлагать все надежды только на учителя неправильно.

Индивидуальная программа развития

В программе обучения дошкольного детского учреждения несколько уровней с различной степенью обобщения. В наиболее общем виде описывается развитие ребенка и развивающая деятельность в Государственной программе обучения, на местном уровне каждое дошкольное детское учреждение составляет свою программу. На основе программы обучения детского учреждения и предметных программ учителя составляют годовые и недельные планы для групп.

Однако ни в одной группе уровень развития всех детей никогда не бывает абсолютно одинаковым, и порой приходится планировать и проводить обучение в более мелких подгруппах или в индивидуальной форме. Индивидуальная программа развития (ИПР) составляется для тех детей, которые по уровню своего развития существенно отличаются от товарищей по группе, причем в большинстве случаев мы имеем дело именно с детьми с особыми потребностями.

Основными предпосылками использования ИПР являются следующие:

- 1) подготовка и готовность учителей,
- 2) желание и готовность к сотрудничеству родителей,
- 3) наличие сети специалистов в детском саду или в его ближайших окрестностях.

Существенное влияние оказывают также характер и структура программы обучения детского учреждения, использование принципов командной работы.

Использование ИПР дает возможность учитывать нужды детей с особыми потребностями и их семей, помогает обеспечить ребенку безопасное развитие, соответствующее его способностям. В условиях современного включающего обучения – в обычных и коррекционных группах – использование ИПР является основным способом предложения обучения, соответствующего способностям ребенка.

Индивидуальная программа развития (ИПР) представляет собой документ, в котором определены индивидуальные цели и содержание обучения, учитывающего особые потребности развития ребенка, продолжительность обучения, усвоение и оценка материала. ИПР составляется для ребенка совместными усилиями членов команды на определенный промежуток времени по тем сферам, в которых уровень развития ребенка отличается от предполагаемого соответствующего возрасту уровня, то есть от среднего уровня его сверстников. В зависимости от особых потребностей ИПР предъявляет к развитию ребенка требования, которые по сравнению с программой обучения для группы являются либо повышенными (одаренные дети), либо пониженными (дети с отставанием в развитии) (Erg и др., 2002, *Individuaalse õppekava...* (Составление индивидуальной программы...), 2004).

В процессе составления ИПР выделяются те же этапы, что и в организации раннего вмешательства (McCormick, 2006a):

- 1) выявление детей с возможными особыми потребностями;
- 2) уточнение и оценивание развития в случае сомнений относительно особых потребностей ребенка;
- 3) совместное обсуждение работниками и специалистами детского сада без привлечения родителей. На нем определяются общие цели, сферы и сильные умения (навыки), одновременно проводится подготовка к беседе по развитию с родителями. Родителей ребенка приглашают на беседу по развитию, где их знакомят с предварительно составленной программой, в которую в случае необходимости вносятся поправки и дополнения на основании полученной от родителей ребенка дополнительной информации. В исключительных случаях может выясниться, что родители против ИПР или не желают сами участвовать в ее составлении и реализации. Если и после данных членами команды разъяснений родители остаются при своем мнении, то их позиция фиксируется в протоколе беседы по развитию;
- 4) реализация ИПР таким образом, как это было условлено на беседе по развитию с родителями.

Рекомендуем, чтобы ИПР, составляемая для детей с особыми потребностями, включала следующие части:

1. Общая часть или обоснование

Обоснование использования ИПР может представлять собой оценку специалистами физического, коммуникативного, когнитивного и социального уровня развития ребенка. Это может быть рекомендация консультативной комиссии или реабилитационной команды. Обоснование может быть составлено и учителями по результатам оценивания развития ребенка. Составленное описание и оценка (характеристика) должны включать в себя общие данные о ребенке, краткие итоги предшествующего развития и точный обзор уровня развития на данный момент. Важно, чтобы на основании результатов дополнительной оценки развития ребенка было определено по конкретным сферам развития:

- с чем ребенок должен справляться самостоятельно,
- какие действия он должен выполнять с различной помощью,
- по каким умениям в настоящий момент наблюдается несоответствие развития ребенка его возрасту: ниже среднего (отставание) или превышает его (одаренность).

2. Общие условия и долгосрочные перспективы адаптации развивающей деятельности

В ходе беседы по развитию, проводимой на основе анализа результатов оценки, стараются сообща найти причины проблем и сформулировать стратегию разрешения ситуации: необходимые условия, общие принципы, долгосрочные цели и формы сотрудничества.

3. Описание умений (навыков) по сферам

Долгосрочные цели конкретизируются через ближайшие цели, формулируемые по конкретным сферам развития, максимально точно определяются формируемые умения и необходимые учебные пособия и вспомогательные средства. В практике детских садов Эстонии до настоящего времени (Saageoja, 2005) можно встретить с разделением развивающей деятельности по сферам на двух разных основаниях.

В коррекционных и обычных группах проще использовать разделение по сферам учебной деятельности и общих умений (навыков) (см. Приложение 3), что позволяет максимально вовлечь детей с особыми потребностями в работу группы. Это допол-



няется индивидуальными заданиями и подходами в соответствии с тем, какие умения находятся в зоне ближайшего развития ребенка (действия, выполняемые с посторонней помощью). Поскольку при коррекционной группе зачастую нет необходимых специалистов, в процессе сотрудничества необходимо хотя бы оценивать уровень развития ребенка и составлять программу развития. Основная нагрузка по выполнению ИПР ложится на команду детского сада и на родителей ребенка.

Если уровень развития ребенка весьма существенно отличается от уровня развития сверстников и (или) близок к уровню, свойственному младшему детскому возрасту (0–3 года), развивающая деятельность может быть разделена по основным сферам развития (см. Приложение 4). Принцип подбора заданий такой же, то есть планируются действия, с которыми ребенок справляется частично или с помощью взрослых. Подобное разделение успешно применяется в специальных группах, где в идеале каждой сферой ребенка занимается отдельный специалист и имеется возможность очень тесного сотрудничества специалистов друг с другом.

Здесь следует подчеркнуть, что в рамках ИПР отражают только те сферы, в которых к ребенку требуется индивидуальный подход. Например, для ребенка, интеллектуальное развитие которого соответствует его возрасту, но у которого наблюдаются физические недостатки, по-видимому, необходимо отдельно планировать деятельность по сферам общей и тонкой моторики, а также по сфере самообслуживания, меньше может быть надобность в помощи по части социальных навыков. Когнитивные и коммуникативные же умения могут развиваться соответственно возрасту в ходе обычной групповой деятельности. Иными словами, при составлении ИПР следует исходить из потребностей конкретного ребенка, выбирать проблемные сферы и избегать планирования ненужной индивидуальной работы.

В ходе реализации ИПР важно отмечать и фиксировать успехи и проблемы, в случае необходимости собрать снова членов команды. Еженедельно учитель производит адаптацию планируемой для группы деятельности к ребенку с особыми потребностями, исходя из ИПР, в недельный план для этого добавлена специальная графа «индивидуализация». ИПР отражает в произвольном порядке в соответствии с необходимостью как индивидуальные занятия с ребенком, деятельность в малой группе (деятельность подгруппы), так и его посильное участие в фронтальной деятельности (общей деятельности).

4. Участники составления и исполнители ИПР

Составление ИПР предполагает командную работу, принимать участие в которой должны все взрослые, занимающиеся с ребенком: учителя, помощник учителя, специалисты различных областей, медицинский работник, представитель руководства и родители ребенка. В ходе составления ИПР необходимо уточнить обязанности всех участников процесса и их конкретные задачи, через выполнение которых будет осуществляться поддержка развития ребенка. ИПР как документ согласительного (договорного) характера подписывается всеми членами команды.

5. Итоги

ИПР всегда составляется на определенный промежуток времени, срок, на который она ориентирована, в зависимости от темпов развития ребенка и характера его особых потребностей, может составлять от нескольких месяцев до целого учебного года. Этот срок фиксируется в ИПР в процессе договоренности, и по завершению периода, на который составлена ИПР, члены команды, в том числе и родители, собираются снова. На основе сделанных в процессе реализации ИПР записей дается обзор динамики развития ребенка по различным сферам, обсуждаются планы дальнейшей деятельности. В зависимости от того, какого уровня развития удалось достичь ребенку, решается вопрос о том, целесообразно ли продолжить работу по ИПР, или можно действовать далее на

основе групповой программы обучения, или целесообразно рекомендовать перевести ребенка в группу другого типа.

Часто поднимают вопрос о том, нужно ли составлять ИПР, если откладывается исполнение ребенком обязанности всеобщего обучения (школьной обязанности). С приближением школьного возраста необходимо подумать над предпочтениями семьи и о соответствующем развитию ребенка типе школы (программы обучения). Об отсрочке исполнения школьной обязанности родители могут ходатайствовать через консультативную комиссию по месту жительства, детский сад в этом случае составляет характеристику, в которой описывается уровень развития ребенка, или записывает обоснование в карту индивидуальности ребенка. Если консультативная комиссия подтвердит необходимость годовой отсрочки, то на ребенка составляется ИПР соответствующего содержания: переход на программу обучения обычной школы или упрощенную программу поддерживается вариантом, представленным в Приложении 3, переход на программу облегченного и компенсирующего обучения облегчает вариант, представленный в Приложении 4. Содержание и объем ИПР зависят от проблемы, в силу которой исполнение ребенком школьной обязанности было отложено.

В заключение необходимо подчеркнуть, что чем ниже уровень программы обучения (Государственная программа, программа детского учреждения, детской группы, ИПР), тем большая гибкость допускается в ее структуре и в исполнении. ИПР позволяет максимально учитывать потребности ребенка, семьи и учителя и привлекать к командной работе необходимых специалистов. ИПР представляет собой как бы план командной работы, корректное оформление которого помогает учителю в повседневной работе, способствует сотрудничеству занятых в исполнении плана сторон и в то же время защищает всех участников.

Развитие детей с особыми потребностями и поддержка развития

Дети с нарушениями речи

В широком смысле речь идет об отклонении в развитии, которое обуславливает большие или меньшие трудности, проявляющиеся либо при самовыражении, либо при понимании. Социальным нормам не соответствует либо вся речевая деятельность (порождение речи, восприятие речи, устная и письменная речь), либо ее отдельные компоненты (произношение, голос, темп и др.). Наиболее распространенным дефектом речи в дошкольном возрасте является общее недоразвитие речи (Körgeaar, 2002). Речь идет об отставании развития целого ряда речевых компонентов. Различаются первичные (например, алалия) и вторичные (например, дизартрия) дефекты речи. Отставание не исчезает в процессе развития само по себе, как правило, оно тормозит развитие психики ребенка (восприятия, представления, память, простые формы мышления), а также волевой и эмоциональной сфер и формирование качеств личности.

Для общего недоразвития речи характерна задержка доречевого развития, позднее развитие речи и медленное ее развитие. Можно выделить три различные ступени проявления общего недоразвития речи. При I ступени общего недоразвития речи у ребенка практически полностью отсутствует собственная речь, и он выражает себя при помощи различных

жестов и/или невнятного лепета. Понимание речи тесно связано с ситуацией, то есть ребенок понимает речь только в определенных повседневных рутинных ситуациях. При II степени общего недоразвития речи у ребенка обильно проявляются дефекты произношения (пропуск звуков, их добавление, перестановка, замена, искажение), изменение слоговой структуры слов (добавление слогов, их опущение) и грамматические ошибки. Ребенок в состоянии назвать изображенных на картинке лиц и действия, сопровождая в то же время речь жестами и дополняя ее. Понимание речи улучшилось, но понимание связей между предметами и явлениями по-прежнему вызывает затруднения. Дети с III степенью общего недоразвития речи способны общаться в повседневной жизни, главной проблемой для них является порождение и понимание текстов. Словарный запас ребенка ограничен (много местоимений, мало слов с абстрактным значением), он испытывает трудности при построении предложений, наблюдаются ошибки при произношении, а также искажения звуковой и слоговой структуры. Характерны трудности при чтении и письме (Suurküla, Otto, 2008).

Развивающая деятельность

Исходя из теории деятельности, мы можем сказать, что при расстройствах речи действия и операции у ребенка сформированы, однако для их реализации не хватает средств. Формированием речевых компонентов и их коррекцией занимается в основном специалист по предотвращению и устранению нарушений речи – логопед. Другие лица, имеющие дело с ребенком, должны всячески стимулировать речь, на которую он способен (см. Hallar, Padrik, 2008).

Детей с проблемами речи можно встретить в группах всех типов. Специальные группы для детей с недостатками речи называются группами выравнивания, их численность составляет до 12 детей. В развивающей деятельности с детьми, имеющими недостатки речи, на центральном месте в зависимости от степени общего недоразвития речи находится формирование речи (I степень) или ее коррекция и развитие (II и III степени). Работа с детьми, не владеющими речью, начинается с развития восприятия и моторики, то есть создается сенсомоторная база речи. При общем недоразвитии речи II и III степеней в развитии и коррекции нуждаются все речевые компоненты (произношение, словарный запас, грамматическая структура речи, овладение моделями построения предложений, связная речь и т.д.).

Дошкольник использует речь в основном при общении и при регулировании и планировании деятельности. Первоначально действия ребенка направляются речью взрослых (например: «Дай тете машинку!»). Детям, имеющим проблемы с развитием, словесное распоряжение зачастую приходится подкреплять другими методами обучения (например, указывающим жестом или совместной деятельностью). В дальнейшем детей направляют к тому, чтобы они регулировали деятельность других, то есть близких из числа взрослых и сверстников. Только теперь дети получают возможность регулировать свою деятельность при помощи сопровождающей ее речи. В первую очередь ребенка направляют на то, чтобы он комментировал собственную деятельность, то есть говорил о том, что он в данный момент делает. Если речь ребенка не позволяет ему это сделать, то его деятельность комментирует своей речью взрослый. Вербализация этапов деятельности продолжится позднее в процессе сотрудничества ребенка и взрослого. Взрослый помогает ребенку наводящими вопросами или опорными словами. Если ребенок сопровождает свою деятельность речью, самое время помочь ему перейти к следующему этапу – фиксации своей деятельности

в речи: ребенок вербализует свою деятельность после ее завершения. При этом ему помогают вопросы, задаваемые взрослыми: расскажи, что ты сделал прежде всего, что ты сделал потом и т.д. В конце концов, речь ребенка станет опережать его действия. Ребенок будет в состоянии планировать свою деятельность при помощи предшествующей ей речи. Поначалу он планирует свою деятельность по небольшим этапам (операции, частные действия). Впоследствии он станет выражать в речи условия совершения цепочки действий и способы решения задачи.

Таким образом, развитие речи тесно связано с практической деятельностью (рисование, наклеивание, строительство, выполнение рабочих заданий, предметная и ролевая игра и т.д.), а также с когнитивной сферой развития. Сегодня наиболее эффективным направлением развития речи считается коммуникативно-деятельностный подход – словарный запас, грамматическая оформленность речи, схемы предложений усваиваются ребенком в связи с отношением к определенным ситуациям, направляющим и регулирующим его деятельность (Brin, 2007; Kuusik, 2007). Таким образом, в развитии речи ребенка важную роль играют все занимающиеся с ним взрослые.

У детей с недостатками речи наряду с речью (первичный дефект) в определенной степени замедлено и формирование других сфер развития (вторичные проблемы развития). Они обладают неустойчивым вниманием, наблюдаются отклонения в моторном развитии, затруднены ориентация в пространстве и восприятие пространства. К тому же зачастую они оказываются слабо мотивированы к деятельности, особенно в сфере вербального общения. Их отличает слабый самоконтроль. Эти сферы развития также необходимо стимулировать, чтобы поддержать развитие памяти и мышления ребенка, научение его чтению, письму, счету и т.п. (Karlep, 2003; Kõrgesaar, 2002; Strebeleva, 2001).

Дети с физическими недостатками

Проблемы детей с физическими недостатками чрезвычайно разнообразны, они зависят от тяжести, времени возникновения и интенсивности заболеваний или травм, обусловивших либо обуславливающих дефекты. Речь может идти как об устойчивых состояниях, так и о протекающих (имеющих временный характер) заболеваниях. Физические недостатки проявляются в первую очередь в ограниченности способности действовать (Kõrgesaar, 2002), так как ребенок оказывается не в состоянии ни двигаться, ни действовать, ни усваивать непосредственный практический опыт, столь же свободно, как его сверстники.

В детском саду в специальные группы для детей с физическими недостатками входят дети (до 12 человек), имеющие врожденные либо приобретенные повреждения опорно-двигательного аппарата, в результате чего эти дети испытывают значительные затруднения при выполнении движений (первичный дефект). Повреждения двигательной сферы (например, детский церебральный паралич в различных формах, травмы головного и спинного мозга, инфекционный полиартрит, сколиоз) препятствуют передвижению ребенка в окружающей среде и выполнению им практической деятельности. Вследствие этого происходит отставание от свойственного их возрасту развития восприятия, мышления, изобразительной деятельности, ролевых игр, речи и т.д. (вторичные отклонения развития). Зачастую физические недостатки могут сопровождаться и другими дефектами разной степени тяжести: умственная недостаточность, ослабление зрения и/или слуха, речевые дефекты и проч. В этом случае мы имеем дело с ребенком с комбинированной (составной) недостаточностью (составным дефектом) (в соответствующей специальной группе до 4 детей).

Развитие двигательных функций у детей с двигательной недостаточностью может быть заторможенным (протекать медленнее, чем развитие у сверстников), остановиться на каком-либо этапе, или же происходит постепенная утрата ранее усвоенных навыков. Наиболее многочисленную группу (около 90%) составляют дети, у которых был диагностирован ранний детский церебральный паралич (РСІ/СР). Речь идет о поражении центральной нервной системы, возникшем в период эмбрионального развития, родовой период или в период раннего детского возраста, которое проявляется в различных формах и с разной степенью тяжести. Нарушения двигательной сферы проявляются у таких детей следующим образом:

- 1) мышечный тонус: спастичность, ригидность, гипотония, дистония;
- 2) ограниченность преднамеренных движений или способности их совершать;
- 3) непреднамеренные движения: гиперкинезия, тремор (дрожание);
- 4) нарушения равновесия и координации;
- 5) адекватное восприятие движений;
- 6) патологические рефлексы и т.д.

У детей с РСІ нарушения двигательных функций сочетаются с отклонениями в познавательной деятельности. Эти дети с трудом переключаются с одной деятельности на другую, внимание их рассеяно, объем памяти невелик. Характерно отставание в развитии восприятия пространства, времени и в развитии осязательного восприятия. Часто встречаются нарушения оптического восприятия, которые препятствуют развитию изобразительной деятельности и письма и проявляются, например, в виде зеркального письма. Заторможено развитие мышления, особенно ручного практического мышления, что обусловлено слабостью функций рук. К этим недостаткам прибавляются обусловленные нарушениями нервной системы дефекты речи, часто дизартрия, развитию речи препятствуют также недостаточно интенсивные контакты детей с окружающими (дефицит общения).

Необходимо учитывать то обстоятельство, что внимание родителей подобных детей направлено в первую очередь на коррекцию двигательных функций, другими сферами развития они занимаются меньше. Нередки и проблемы с поведением, поскольку родители стараются максимально удовлетворять все желания ребенка и не стимулируют его к самостоятельной активной деятельности. Формированию социально адекватного поведения препятствуют также характерные для этих детей нарушения в волевой и эмоциональной сферах. Дети могут быть легко возбудимыми, боязливыми, капризными, агрессивными и т.д. Для них характерны как быстрая смена эмоций (эмоционального состояния), так и инертность, например, ребенок не может прекратить плакать. Обусловленные недостатками отклонения и подавляющее развитие воспитания оказывают свое воздействие на развитие личности детей с РСІ. Дети могут испытывать сильную неуверенность в своих решениях и действиях, легко поддаваться под влияние окружающих, они не способны защитить свои интересы, плохо ориентируются в вопросах повседневной жизни, недостаточно критичны.

Развивающая деятельность

Вследствие отставания в различных сферах развития дети с физическими недостатками на протяжении всего дошкольного периода нуждаются в медицинской, психологической, специальной педагогической и социальной помощи. Результативность лечебно-

педагогической помощи зависит от слаженности взаимодействия всех систем поддержки, от ее комплексности. Медицинская система обеспечивает ребенка необходимыми массажными процедурами, ортопедическими подсобными средствами, медикаментозным лечением и т.п.

Целенаправленную деятельность по физическому развитию детей с физическими недостатками в специальных группах проводят соответствующие специалисты – физиотерапевт и терапевт-реабилитатор, а в обычной и коррекционной группах – учитель движения (моторики). По мере надобности наряду с терапией используются также лекарства, технические вспомогательные средства, привлекаются ассистенты. Таким детям как можно раньше должна быть обеспечена и педагогическая помощь.

Необходимо комплексное и системное воздействие на все сферы развития, опирающееся на наиболее сохранившиеся функции и на характерную для данного возраста ведущую деятельность. Изначально нарушена и нуждается в развитии сфера общей моторики (восстановление и развитие функций опорно-двигательного аппарата, повышение физической активности), учителю группы следует обратить внимание на тонкую моторику ребенка (подвижность суставов, крепость мышц). Нужно осознанно подобрать для ребенка искусственные приспособления, обучить и приучить его правильно хранить и использовать их – все это достигается в процессе постоянного сотрудничества. Вследствие нарушений моторики ограничены возможности ребенка по обучению самообслуживанию, дети с более тяжелыми нарушениями могут нуждаться в опеке (уходе) взрослых. Тем не менее, важно двигаться к посильному самообслуживанию, побуждать ребенка использовать возможность самостоятельно есть, умываться, одеваться, ходить в туалет.

Дети с ограниченной подвижностью и нуждающиеся в опеке взрослых часто имеют меньше возможностей для совместной деятельности со своими сверстниками. По этой причине их сферы социальных и коммуникативных навыков также требуют развития. Учитель и родители должны создать для ребенка подходящие возможности совместной игры, побуждать детей к общению друг с другом и к установлению дружеских отношений. Важно также следить за особенностями самоконцепции (картины Я) ребенка, поскольку он может оказаться чересчур зависимым от взрослых и неоправданно беспомощным либо же стыдящимся своего физического недуга. Учитель может помочь в проявлении сильных сторон ребенка, признать его усилия управляться собственными силами. В случае нарушений речи помощь окажет логопед, который проинструктирует также учителей и родителей относительно коррекции речевых дефектов и развития речи.

Проблемы когнитивных навыков (умений) также сопряжены с малой подвижностью ребенка и незначительностью его опыта общения. Необходимо выяснить, на каком уровне находится предметная и игровая деятельность ребенка, стремиться достичь умений, свойственных возрасту ребенка. Зачастую в поддержке нуждается развитие всех видов восприятия, особенно внимания требуют пространственное и осязательное восприятие. Важно также поддерживать формирование/развитие ручного практического мышления и других форм мышления, уточнение представлений об окружающей среде, развитие изобразительной деятельности и др.

Крайне необходимо тесное сотрудничество с семьей ребенка. Важно, чтобы семья обеспечила для ребенка подходящую сферу развития и посильную деятельность, направила его поведение и формирование свойств личности (Kaasik, 1999; Kuusik, 2001; Kõrgesaar, 2002; Strebeleva, 2001). При оказании помощи детям с физическими недостатками значительную роль играют раннее начало такой деятельности и ее соответствующая интенсивность, которые позволяют избежать закрепления неправильных узоров движения. Эффективность более позднего вмешательства невысока.

Дети с нарушениями слуха

Дети с нарушениями слуха входят в группу детей с сенсорными нарушениями, и встречаются они, как правило, нечасто. Благодаря развитию медицинской техники (все более качественные слуховые аппараты, установка имплантантов внутреннего уха), количество детей с нарушениями слуха, нуждающихся в долговременной специальной помощи, за последние годы существенно сократилось.

К детям с нарушениями слуха относятся дети, страдающие глухотой или глубокими расстройствами слуха (снижение слуха III и IV степени), у которых вследствие этого не развивается речь. Дети со средними и легкими расстройствами слуха (I и II степень), а также оглохшие позднее (слух утрачен в возрасте 3–4 лет) могут, пользуясь слуховыми аппаратами, учиться в обычной группе или группе выравнивания. При направлении и обучении детей с имплантантом внутреннего уха исходят из состояния речи и интеллекта ребенка.

У всех детей с недостатками слуха в большей или меньшей степени отмечается снижение слуха. Дети с легким снижением слуха слышат обычную речь на расстоянии 4–6 м, а шепот – только в непосредственной близости от уха. Дети со средним снижением слуха плохо слышат даже в непосредственной близости, воспринимая лишь общую структуру слова и контуры предложений. Снижение слуха прямо тормозит формирование и развитие речи (вторичный дефект), при этом влияние оказывают

- степень снижения слуха (чем больше степень снижения слуха, тем ниже развитие речи ребенка);
- время нарушения слуха;
- возможные дополнительные дефекты (умственное недоразвитие, РСІ и т.д.);
- условия развития.

В соответствии с состоянием речевого развития детей с недостатками слуха можно разделить следующим образом: не владеющие речью; дети, использующие отдельные слова; дети, использующие грамматические фразы; дети с возрастной речью.

Помимо проблем с развитием речи, у детей с нарушениями слуха наблюдается также отставание когнитивного и личностного развития, нередко встречаются нарушения равновесия и координации (вторичные дефекты).

Развивающая деятельность

При условии своевременно начатой и системной развивающей деятельности (для развития используются также слуховые аппараты) дети с нарушениями слуха к школьному периоду в состоянии овладеть свойственной их возрасту вербальной (словесной) речью. Это возможно в том случае, если недостатки слуха не сопровождаются какими-либо другими дефектами и ребенок растет в поддерживающей развитие среде. Последнее означает, что еще до начала посещения ребенком с нарушениями слуха детского сада родители в сотрудничестве со специалистами сумели выполнить важные задачи:

- с периода лепета сохранить умение производить звуки;
- сформировать правильное речевое дыхание;
- развить слуховое восприятие (умение слушать и различать окружающие звуки);

- научить ребенка следить за речевыми движениями и подражать им;
- сформировать мотивацию речи.

Осуществляя работу по развитию речи в коррекционных или специальных группах, на более позднем этапе работы следует учитывать, что ребенок с небольшим словарным запасом нуждается в разнообразной наглядности и в использовании вспомогательных приемов. Обычно слово сопровождается соответствующей табличкой (при полнсловном методе обучения чтению), картинкой, также используются движения пальцев (см.: Raidla, Rižijs, 2007). Иногда оказывается необходимым обучение альтернативным средствам общения (язык жестов). Специфическую развивающую деятельность в специальной группе для детей с нарушениями слуха проводит сурдологoped.

Наряду с развитием речи и навыков общения у детей с нарушениями слуха в коррекции и развитии нуждаются и другие сферы: моторика (улучшение равновесия и координации, развитие тонкой моторики); социальные навыки (формирование навыков сотрудничества со сверстниками, уточнение самоконцепции (представления о своем Я), формирование и развитие навыков ролевой игры и т.д.). Необходимо развитие когнитивных навыков: формирование навыков использования остаточного слуха, развитие слухового и ритмического восприятия, поддержка развития мышления, уточнение представлений об окружающем мире, формирование и развитие математического представления, поддержка развития изобразительной деятельности (Doškolnoje vospitanie..., 1993; Strebeleva, 2001; Šmatko, 1998).

При развивающей деятельности с детьми с недостатками слуха важно также обеспечить выполнение определенных общих условий в отношении помещений. Поскольку вспомогательные слуховые средства усиливают среди прочего и шумы, то в помещениях, где находятся дети, необходимо снизить общий уровень шумов (хлопанье дверей, звуки, сопровождающие передвижение мебели, и проч.) (Reilson, Paabo, 2007).

Дети с нарушениями зрения

Нарушения зрения также относятся к сенсорным нарушениям. Дефект проявляется в снижении остроты зрения, в виде проблем поля зрения, подвижности глаза, светового и цветового восприятия и индивидуально различается в зависимости от своеобразия, времени возникновения и вмешательства. Чаще всего встречается снижение остроты зрения. Острота зрения оценивается по тому глазу, который лучше видит. Различают слепых (незрячих), с глубокими и тяжелыми недостатками зрения детей (острота зрения 0–0,05), а также детей с ослабленным зрением (слабовидящих) (острота зрения 0,05–0,3). У детей с нарушениями зрительных функций чаще всего диагностируют косоглазие, сужение поля зрения, аномалии цветового восприятия и проч.

Дети с глубокими и тяжелыми нарушениями зрения различают свет и темноту, а также контуры предметов. Часто недостатки имеют наследственный характер или возникли в зародышевый период. Тяжелые дефекты зрения могут быть обусловлены также глубокой недоношенностью. У слабовидящих детей дефекты зрения обусловлены преимущественно аномалиями рефракции и астигматизмом. Как правило, их зрение поддается коррекции при помощи очков. Следует заметить, что дети с дефектами зрения хуже видят далеко отстоящие и движущиеся объекты. Проблемы со зрением, несомненно, тормозят развитие пространственного восприятия и восприятия картинок.

Проблемы со зрением нередко становятся причиной и вторичных проблем развития. Для таких детей характерна пониженная двигательная активность. У них проявляются нарушения координации, страдают точность и скорость движений. Приблизительно у 30% детей с нарушениями зрения наблюдаются и отклонения в развитии речи.

Развивающая деятельность

С детьми, имеющими недостатки зрения, развивающую деятельность в специальной группе (до 10 детей) направляет специалист соответствующего профиля – тифлопедагог. Крайне важным является сотрудничество с медицинскими работниками, особенно с окулистом. Необходимо обеспечить выполнение следующих поддерживающих развивающую деятельность условий:

- помещения и рабочие столы детей достаточно освещены, сделано все, чтобы предотвратить тени;
- средства, предназначенные для использования детьми, располагаются на высоте глаз детей;
- каждому ребенку предлагается подходящая зрительная нагрузка;
- упражнения, стимулирующие и корректирующие зрение, выполняются на протяжении всего времени пребывания в детском саду (Ilgina, 2007).

Проблемами со зрением, которые испытывают дети, (снижением остроты зрения, сужением поля зрения или выпадением из него определенных частей и т.д.) обусловлены и требования к наглядным пособиям, которые используются в развивающей деятельности. По возможности предпочтение следует отдать реальным предметам или же их реалистическим изображениям. Важно, чтобы для демонстрации предмета использовался фон, на котором этот предмет хорошо различим. Доску в процессе развивающей деятельности желательно использовать темно-зеленого цвета. Необходимо знать, с какого расстояния дети видят объекты лучше всего. Надо учитывать также и то обстоятельство, что восприятие наглядного материала у детей с нарушениями зрения протекает медленнее, чем у их сверстников.

Направления и интенсивность развивающей работы с детьми, имеющими недостатки зрения, зависят от остаточного зрения и дополнительных дефектов. При развитии восприятия исходят из состояния зрения: при ослабленном зрении больше внимания уделяют развитию зрительного восприятия, при глубоких и тяжелых дефектах зрения основной упор делают на осязательное и слуховое восприятие. Чрезвычайно важно уточнить представления об окружающей среде. Для этой цели можно использовать как непосредственно предметы, так и их реалистичные модели и картинки.

В поддержке нуждается сфера моторики, ребенка необходимо стимулировать двигаться, формировать у него навыки ориентации в пространстве. Вследствие недостатков зрения особого внимания требует к себе тонкая моторика и такие виды работы, в которых одновременно задействованы глаза и руки, нужно направить внимание ребенка на детали. Ребенок с недостатками зрения может быть чрезмерно разговорчивым, однако из-за недостатка практического опыта страдает содержательная сторона. При помощи речи взрослый может направить и уточнить деятельность ребенка, сопровождающее деятельность говорение поддерживает закрепление и обобщение ребенком знаний.

В развитии могут нуждаться и социальные навыки ребенка, особенно при тяжелых дефектах зрения. Ребенок может держаться обособленно от других, поскольку так безопаснее, и нуждаться вследствие этого в руководстве и помощи со стороны взрослого, чтобы включаться в игры и общаться со сверстниками. При необходимости следует заниматься обучением первичным навыкам самообслуживания. Для этого, обеспечив безопасность, надо создать соответствующие условия дома (Körgesaar, 2002; Plaksina, 1998; Strebeleva, 2001).

Дети с умственными недостатками

Умственная недостаточность может проявляться в легкой, умеренной, тяжелой или глубокой степени. Умственное недоразвитие является результатом повреждений центральной нервной системы преимущественно на разных этапах зародышевого периода или в младенческом возрасте. Умственное недоразвитие может сопровождаться и различными генетическими заболеваниями. Часто умственная недостаточность встречается вместе с тяжелыми сенсорными и физическими недостатками, а также затруднениями в эмоциональной сфере и поведении. В последнем случае говорят о сложном (составном) дефекте.

При легкой и умеренной формах умственной недостаточности развитие ребенка тормозится в основном отсутствием познавательного интереса или малым интересом к окружающей среде и медленным усвоением знаний. Не развиты навыки сотрудничества со взрослыми и со сверстниками, как правило, отсутствует навык подражания. При выполнении практических заданий дети с умственной недостаточностью не в состоянии ориентироваться в задании, анализировать условия, выбирать средства, использовать метод проб. Характерной чертой является слабый самоконтроль. Как правило, им не удается переносить личный опыт в новую аналогичную ситуацию. По этой причине у таких детей без специального обучения не формируются навыки предметной деятельности, ролевой игры, изобразительной деятельности и проч.

У детей с умственной недостаточностью отмечается существенная задержка формирования когнитивных навыков. Они различают в большей или меньшей степени различные признаки предметов, однако не способны понять связи между ними, затруднено целостное восприятие предметов и сравнение объектов по определенному признаку. Наблюдаются также проблемы с ориентацией в пространстве и во времени. Для мышления характерны конкретность и ситуативность, таким детям очень трудно обобщать и делать выводы, а также понять причинно-следственные связи.

Отстает у детей с умственными недостатками и развитие речи. Они плохо понимают обращенную к ним речь. Самостоятельная речь может вообще отсутствовать. Те же, кто говорит, используют отдельные (разрозненные) слова или аграмматические фразы. Часто встречается эхолалия – ребенок повторяет заданный ему вопрос или услышанную фразу, не понимая их значения. Заторможено развитие эмоциональной и волевой сфер. Для определенной части детей с умственной недостаточностью характерны бурные эмоциональные реакции, часто не имеющие разумной причины. В то же время в повседневных эмоциональных ситуациях эти дети могут оставаться равнодушными (безучастными). Нередко дети не понимают последствий своих поступков, и их поведение вследствие этого может оказаться непредсказуемым. Заторможено их физическое развитие, как правило, задерживается как формирование основных движений, так и деятельности, в которой одновременно участвуют глаза и руки или обе руки.

Развитие детей с тяжелой и глубокой умственной недостаточностью еще более заторможено, что проявляется в ограниченной способности справляться с задачами. Отстает развитие функций как нижних, так и верхних конечностей. Некоторые дети не в состоянии ни ходить, ни овладеть соответствующим навыком. Им трудно брать предметы, держать их в руке, переключать из одной руки в другую. Крайне низок уровень предметной деятельности. Вследствие этого многие дети не в состоянии обслуживать себя (есть, умываться, одеваться и т.п.) и нуждаются в постоянном уходе. Как правило, они не владеют речью, некоторые даже не понимают обращенных к ним обычных повседневных распоряжений.

Несмотря на ограниченный потенциал развития, все дети с умственной недостаточностью все-таки способны к развитию. При легкой умственной недостаточности дети могут к концу дошкольного периода достичь поразительно высокого уровня развития. Необходимо, однако, иметь в виду, что развитие таких детей может быть обеспечено лишь как можно более ранней, целенаправленной, поддерживающей все сферы развития и продолжающейся на протяжении ряда лет специальной педагогической помощью, которую ребенку оказывают как в школе, так и в детском учреждении.

Развивающая деятельность

У умственно недоразвитых детей поддержки требуют все сферы развития. Обучение детей с легкими и умеренными умственными недостатками осуществляется преимущественно при помощи практических и наглядных методов, которые должны быть подкреплены методами словесного обучения. При тяжелой и глубокой умственной недостаточности используются главным образом практические методы обучения. На первом этапе обучения ставится задача сформировать у детей элементарные подражательные навыки, что является необходимой предпосылкой для дальнейшего результативного сотрудничества ребенка со взрослыми и передачи ребенку социального опыта. Наряду с этим уделяется внимание формированию тех умений (навыков), с помощью которых ребенок сможет самостоятельно выполнять задания и решать проблемы. Одной из важнейших задач в этой области является формирование практических пробных навыков. Речь идет о выполнении практических заданий методом проб и ошибок.

Учитывая своеобразие психических процессов у детей с умственными недостатками и их низкую работоспособность, при планировании и проведении развивающей деятельности с этими детьми следует учитывать также следующие общие принципы:

- необходимо чередовать предлагаемые ребенку виды деятельности, чтобы привлечь/поддержать его слабый познавательный интерес;
- усвоенный материал требует повторения в разных вариациях в течение длительного времени, что предупреждает формирование стандартных решений и обеспечивает усвоение принципа решения заданий определенного типа;
- развивающая деятельность проводится преимущественно в игровой форме, что повышает познавательный интерес ребенка к выполняемой им деятельности.

Развивающей деятельностью в специальной группе (в развивающей группе, насчитывающей до 7 детей) руководит специальный педагог. Содержание развивающей деятельности зависит от степени умственного недоразвития и сопутствующих (дополнительных) проблем развития (например, дефект слуха). Так как изначально нарушены когнитивные навыки, то

необходимо формирование/развитие всех видов восприятия, создание и уточнение представлений об окружающей среде, формирование математических представлений, формирование/развитие навыков изобразительной деятельности.

В сфере моторики в соответствии с необходимостью занимаются повышением двигательной активности, формированием и развитием основных движений, формированием навыков одновременного использования зрения и рук, двух рук и развитием тонкой моторики. В коммуникативной сфере требуется развивать понимание речи и ее использование для общения, регулирование и планирование собственной деятельности. При работе с детьми, не владеющими речью, или с низким уровнем развития речи как в детском саду, так и дома используются альтернативные средства общения (упрощенные жесты, пиктограммы).

Формирование социальных навыков начинается с установления эмоционального контакта с ребенком, затем происходит формирование навыков сотрудничества – сначала со взрослыми, а позже и со сверстниками, создание самоконцепции, уточнение представлений о семье ребенка, формирование адекватного поведения, формирование и обучение навыкам ролевой игры. У детей с умственной недостаточностью формирование и закрепление всех умений (навыков) происходит медленно и с большими трудностями. Следовательно, необходимо дома и в детском саду ежедневно тренировать первичные навыки самообслуживания (самостоятельный прием пищи, умывание, одевание) столько, сколько по силам ребенку.

При тяжелых и глубоких умственных недостатках основное место в развивающей деятельности уделяется формированию основных движений, навыков предметной деятельности, навыков самообслуживания и общения (преимущественно при помощи альтернативных средств общения). Формирование практических навыков или частных навыков происходит у таких детей очень медленно, и часто желаемый результат достигается только при сотрудничестве с взрослыми (Doškoloje vospitanije..., 1993; Katajeva, Strebeleva, 1993; Kõrgesaar, 2002; Strebeleva, 2001).

Дети со специфическими нарушениями развития

При специфическом нарушении развития недостаточность проявляется в нескольких сферах развития (моторика, когнитивные функции, речь и др.), причем ни в одной из них не является доминирующей. Указанные нарушения обусловлены повреждениями различных частей мозга в зародышевом или послеродовом периодах. Большую подгруппу составляют дети, оставшиеся без педагогической опеки (необученные) или росшие в тормозящих развитии социальных условиях.

Среди детей с особыми потребностями дети со специфическими нарушениями развития составляют большинство. Нарушение развития проявляется в низком темпе психических процессов, что находит свое отражение в характерном для младшего возраста (инфантильном) поведении. Помимо этого, у таких детей может отмечаться низкая работоспособность, трудности при планировании и осуществлении деятельности, а также в ослаблении эмоциональной и волевой сфер. Нарушения компонентов психической и физической деятельности могут быть различными. Они также могут встречаться в разных комбинациях. Чаще всего отставание в развитии может сказываться в получении, переработке и сохранении информации, регулировании деятельности, самоконтроле и работоспособности.

В зависимости от комбинаций нарушений развития и их глубины такие дети могут быть адаптированы в обычную, коррекционную группу или в группу выравнивания.

Несмотря на наличие многих сходных показателей развития, при оценке развития ребенка и осуществлении вмешательства следует различать специфические нарушения и умственную недостаточность. В отличие от детей с умственной недостаточностью, у детей со специфическими нарушениями развития

- более высокий потенциал развития,
- более быстрый темп развития,
- готовность к сотрудничеству со взрослыми (с готовностью принимают помощь),
- сохранился познавательный интерес к окружающему миру,
- более адекватная эмоциональная и волевая сферы (мотивированность к деятельности, эмоциональность).

Развивающая деятельность

Специфика развивающей деятельности зависит от возраста ребенка, особенностей предшествующего развития и воспитательной среды. Важнейшим партнером родителей и учителя в детском саду является логопед. Для приближения умений (навыков) детей со специфическими нарушениями развития к уровню, свойственному их возрасту, необходимо поддерживать практически все сферы развития.

В сфере когнитивных навыков важным является развитие всех видов восприятия, формирование форм мышления и мыслительных операций, поддержка развития памяти, расширение знаний об окружающей среде, формирование математических представлений, развитие изобразительной деятельности. При выборе форм деятельности и средств исходят из навыков, которыми обладает ребенок. Например, в случае затруднений с сохранением вербальной информации делают больший упор на картинки, уменьшая на первых порах объем материала, постепенно повышая степень его сложности, чтобы обеспечить ребенку положительный опыт успеха.

У детей со специфическими нарушениями развития понимание и использование речи всегда отстает от уровня сверстников. Необходимо развивать навыки словесного общения ребенка, приучая его использовать речь в различных функциях (для получения информации и ее передачи, для регулирования и планирования деятельности). Помимо обучения в кабинете логопеда надо закреплять новые умения в процессе общения со сверстниками, игры с ними. Навыки ролевой игры нужно либо формировать, либо расширять, помогая ребенку принять роль, остаться в ней, соответствующим образом говорить и действовать.

В сфере моторики требует уточнения ручная деятельность. Дети могут неправильно держать орудия труда, неправильно пользоваться ими, внимание необходимо уделить чистоте и точности поделок (одновременно задействованы зрение и руки). Деятельность ребенка опирается на четкую последовательность этапов работы, направляющие указания, ответы на вопросы относительно деятельности, а также сопровождающую, подытоживающую, планирующую деятельность речь. В тренировке нуждаются как первичные (умение самостоятельно одеться, аккуратно поесть и др.), так и вторичные навыки самообслуживания. К числу последних относятся и умение убрать за собой (убрать художественные принадлежности, сложить посуду в раковину и т.п.), поддерживать порядок в своем шкафу и т.п.

Если проблемам с речью и специфическим проблемам ребенка в дошкольном возрасте не уделяется внимания, их не замечают и не вмешиваются в процесс развития, то в школе неизбежно возникнут трудности в учебе (Psüühika- ja käitumishäirete ..., 1995; Strebeleva, 2001).

Дети с нарушениями эмоциональной сферы и поведения

В дошкольный период начинает формироваться личность ребенка. Предпосылками этого являются воспитание ребенка в обществе, общение с окружающими его взрослыми и сверстниками, а также деятельность. Среди факторов, влияющих на формирование личности, различают условия развития и направляющие движущие силы. Первую группу образуют врожденные качества. К движущим силам относятся социальные условия (общение и деятельность).

Нарушения развития могут быть обусловлены несогласованностью тех или других сфер. В общем причины нарушения поведения делят на две большие группы: органические нарушения (сенсорные нарушения, умственное недоразвитие и т.д.) и/или социальные факторы. Чаще всего приходится иметь дело с совокупным воздействием двух причин. Так, большинство детей с особыми потребностями уже вследствие своих дефектов оказываются в неподходящих для них социальных условиях. Влияние людей, окружающих детей с особыми потребностями, которое при обычном развитии всячески поддерживает ребенка, оказывается в данном случае неподходящим или даже вредным, поскольку ребенок из-за присущих ему недостатков не в состоянии его правильно воспринять. Зачастую дети не понимают или не слышат обращенную к ним речь, вследствие чего не могут действовать в соответствии с указаниями. Большие трудности испытывают они с выражением своих желаний и потребностей, из-за чего окружающие часто не могут их удовлетворить. Причины же этого остаются для ребенка непонятны. По этой причине потенциальные нарушения поведения детей с особыми потребностями весьма разнообразны, но в то же время вполне предсказуемы и обратимы. Неумение учитывать особенности ребенка создает уже в дошкольном возрасте предпосылки для возникновения серьезных и устойчивых нарушений поведения в будущем.

Уже сформировавшиеся нарушения поведения группируются разными авторами по-разному. В общем виде их можно свести к следующим группам.

- 1. Экстравертное поведение.** Характерные признаки: ребенок неусидчив, постоянно мешает другим, стучит кулаками или ногой, дерется, игнорирует учителя, врет. Среди детей с таким поведением в отдельную подгруппу выделяют непокладистых и бурно реагирующих детей, которых характеризуют ограниченная способность к адаптации и гибкость, низкий порог фрустрации и чрезмерная эмоциональность.
- 2. Интравертное поведение.** Дети мало общаются со сверстниками, часто замыкаются в себе (удаляются в свой мир), беспричинно пугливы, нередко жалуются на здоровье, склонны к депрессии (Kõrgesaar, 2002).

Е. Стребелева (2001) приводит ряд психологических синдромов, формирующих комплекс связанных между собой проявлений-симптомов. Для указанных синдромов характерны:

- 1) определенные причины появления – генетические, медицинские, социальные (например, сенсорная или умственная недостаточность, условия жизни, нереальные ожидания родителей);

- 2) устойчивый характер;
- 3) подчинение специфическим методам и приемам воспитания.

Для детей с нарушениями эмоциональной сферы и проблемным поведением характерно неумение адекватно реагировать в различных ситуациях. На развитие личности и поведение таких детей существенное влияние оказывают реакции социальной среды, например, реакция родителей, учителей и сверстников на их поведение. Эти реакции могут поощрять поведение детей, наказывать за него, давать ему общую оценку, влиять на интенсивность общения ребенка. Важно, чтобы реакции среды не обостряли и не усугубляли конкретную психологическую проблему, которой были обусловлены.

Е. Стребелева (2001) различает шесть характерных для дошкольного возраста синдромов: социальную дезориентацию, негативное самопредставление, семейную изоляцию, хроническую неуспеваемость, устранение от деятельности и вербализм. Эмоциональные и поведенческие нарушения могут встречаться у детей в любой группе детского сада как отдельно, так и в сочетании с другими особыми потребностями.

1. Социальная дезориентация

Такой ребенок зачастую неуправляем: он не подчиняется запретам, возможны проявления агрессивности. Причиной отклонений в поведении является не сознательное игнорирование социальных норм, как часто полагают, а невладение ими. Проблемы у подобных детей проявляются в первую очередь в поведении, однако могут обнаружиться и в других сферах. Отставание наблюдается уже в младшем детском возрасте и проявляется в медленном формировании предметной деятельности. Ребенок в возрасте 2–3 лет обычно использует предметы по их назначению. Социально дезориентированные дети манипулируют вещами, что характерно для младшего возраста. Формируемые в дошкольном возрасте навыки ролевой игры у них скудны, наблюдаются неадекватные действия с игрушками; в рисунках, например, при изображении людей и домов, отсутствуют свойственные данному возрасту графические штампы.

Органической причины (повреждения нервной системы) при социальной дезориентации может и не быть. Она может быть вызвана резкими изменениями в жизни ребенка: сменой культурной и языковой среды, началом посещения детского сада и др. Развитию синдрома способствует в этих случаях и отличие предъявляемых ребенку правил и норм от прежних, а также жесткая позиция родителей. Особенно ярко признаки социальной дезориентации проявляются у детей, воспитывавшихся в таких условиях (например, детский дом, больница), где они не имели возможности для достаточного общения со взрослыми. Социальной дезориентации могут сопутствовать:

- умственное недоразвитие,
- аутизм,
- специфические трудности в учебе,
- незамеченные взрослыми сенсорные недостатки (например, снижение слуха),
- локальные органические повреждения центральной нервной системы, так как обусловленные ими повышенная импульсивность и гиперактивность служат причиной поведения, не отвечающего социальным нормам.

При социальной дезориентации реакция окружающих людей обычно исходит из того, что ребенок не считается с правилами поведения и сознательно хулиганит. Послушания ребенка пытаются добиться при помощи наказаний и повторных объяснений. Однако такой ребенок не в состоянии их понять и приходит в еще большее замешательство, а синдром усугубляется. На самом деле социально дезориентированный ребенок не игнорирует правила, не пытается уклониться от их выполнения. Обычно он искренне желает их придерживаться, однако не способен к этому. Вследствие постоянных наказаний, упреков и увещаний у ребенка понижается самооценка, а со временем может сформироваться и негативизм. Усугубляют ситуацию и проблемы при общении со сверстниками, поскольку такие дети не владеют приемлемыми для других формами общения.

Развивающая деятельность

В дошкольном возрасте социальная дезориентация полностью исправима. Очень важно, чтобы требования, которые родители предъявляют к детям, были предварительно тщательно продуманы и правильно сформулированы. Распоряжения должны быть простыми, недвусмысленными и понятными ребенку. Поначалу рекомендуется ориентироваться на нормы поведения младшей возрастной ступени. Запреты надо свести к минимуму, особенно в начале развивающей деятельности. Каждое серьезное нарушение правил должно наказываться, однако само наказание не должно быть ни слишком суровым, ни унижающим ребенка. Нельзя допускать возникновения у ребенка чувства страха или вины. Ребенок должен осознать ошибочность своего поведения. Количество правил, предъявляемых ребенку, увеличивают постепенно. Важно, чтобы в это же время повышалась самооценка ребенка.

В конце дошкольного периода можно начинать использовать и механизмы сознательного самоконтроля. Смягчить нарушения поведения помогают и ролевые игры, в которых моделируются различные жизненные ситуации, а ребенок подводится к тому, чтобы адекватно действовать и общаться в них. Различению моделей поведения способствует исполнение как положительных, так и отрицательных ролей. Полезно также использовать (инсценировать) произведения художественной литературы, обсуждая поведение их героев.

II. Негативное самопредставление

Этот психологический синдром наблюдается у детей, требующих повышенного внимания. Дети с негативным самопредставлением нарушают правила поведения сознательно. Для них характерна чрезвычайно высокая конфликтность. Органических нарушений у таких детей, как правило, нет. Синдром обусловлен недостаточностью контактов ребенка с его близкими уже на ранних этапах развития, вследствие чего ребенком остались не освоены многие важные формы общения, усваиваемые в процессе совместной деятельности.

Такие дети ведут себя демонстративно. Они считают, что привлечь внимание взрослых можно единственным способом – раздражая их, а потому постоянно игнорируют нормы поведения. Последующие социальные реакции (например, замечания, травля) неизбежно выделяют ребенка из числа других, и его потребность во внимании оказывается удовлетворена. Следовательно, ребенок парадоксальным образом стимулирует внимание взрослых, которое те оказывают ему путем наказания. Наиболее подходящим наказанием

для ребенка с данным синдромом является отказ от применения наказания. Только в том случае, если плохое поведение ребенка игнорируется, оно утратит для него самого смысл. Дети с негативным самопредставлением испытывают также трудности и при общении со сверстниками, поскольку их потенциальные партнеры по общению ориентированы в своих оценках на мнение взрослых.

Может случаться, что у ребенка проявляется как негативное, так и позитивное самопредставление. Например, находясь в гостях, ребенок соблюдает правила вежливости и ведет себя идеально, добиваясь практически того же самого результата, что и дома, где он играет роль отъявленного хулигана. Дома же он отказывается от роли пай-ребенка потому, что боится при хорошем поведении остаться без должного внимания взрослых.

Развивающая деятельность

У детей с негативным самопредставлением хороший прогноз развития, поскольку их поведение хорошо поддается корректировке. Общие инструкции по изменению поведения детей просты, однако в то же время следовать им нелегко. Важно, чтобы внимание на ребенка обращали именно тогда, когда он ведет себя в соответствии с нормами его возраста. При этом необходимо, чтобы взрослые воздерживались от бурных эмоциональных реакций на плохое поведение ребенка, поскольку именно на это и рассчитывает ребенок. Таким образом, лучший способ наказать негативиста – вовсе не обращать внимания на его плохое поведение. Лучшей же наградой пусть станет любящее и доверительное общение с ребенком в те минуты, когда он ведет себя спокойно.

Если же поведение ребенка настолько проблемно, что не обращать на него внимание становится невозможно, то наказывать следует без каких-либо эмоций. Необходимо быть готовым к тому, что поначалу изменение стиля поведения взрослых приведет к усилению негативизма. Ребенок понимает, что прежние средства утратили свое воздействие, и реагирует на это использованием их с большей силой.

Надо также знать, что ребенка с высокой степенью демонстративности поведения ни в коем случае нельзя вовсе оставлять без внимания, поскольку в этом случае он найдет средства, которые окажутся еще хуже прежних. Если ребенок ведет себя адекватно, следует проявить интерес к его деятельности и поддержать его эмоционально. О скандале, который он, может быть, затеял всего-навсего пять минут назад, надо просто забыть. Ни в коем случае нельзя устраивать сцену примирения, так как это приведет к установлению нового ритуала (скандал – примирение). Да и позже не стоит вспоминать и обсуждать прежние проступки. В то же время все назначенные наказания надо доводить до конца, менять их нельзя.

Потребность во внимании детей с негативным самопредставлением удовлетворить нелегко. Нужно найти такие виды деятельности, в которых ребенок сможет реализовать себя. Это могут быть выступления на детских праздниках, участие в конкурсах рисунка, посещение какого-либо интересующего ребенка кружка.

III. Семейная изоляция

Данный синдром характеризует детей, испытывающих трудности при адаптации к обществу других детей. Единственной средой, в которой такие дети чувствуют себя безопасно, является семья (дом).

Предпосылкой возникновения семейной изоляции часто становится повышенная чувствительность детей, приобретенная вследствие перенесенного заболевания: астения, аутизм детского возраста. Синдром может сформироваться и в результате неправильного воспитания. Наиболее ярко выраженные формы семейной изоляции наблюдаются у тех детей, семьи которых в силу каких-либо причин существуют обособленно от окружающей среды. Причинами могут быть принадлежность к тому или иному общественному меньшинству (религиозные секты, специфические идеологические, культурные или политические объединения и проч.). Поэтому соответствующий синдром широко распространен в семьях иммигрантов и беженцев. Стиль жизни может существенно отличаться от обычного и в тех семьях, где детей воспитывают бабушки и дедушки. Во всех случаях, когда упадок жизни в семье существенно отличается от господствующего в обществе, дети испытывают трудности при адаптации к новому окружению.

Психологически ребенка с синдромом семейной изоляции характеризуют повышенная обидчивость, низкая степень самостоятельности и инфантильность. Поскольку ребенок боится окружающей среды, он избегает и контактов со сверстниками. По этой причине он обладает скудными навыками общения и попадает в еще большую зависимость от семьи.

Развивающая деятельность

У детей с синдромом семейной изоляции хороший прогноз возможностей развития. Работу начинают с семьи ребенка, поскольку в первую очередь необходимо ограничить чрезмерную опеку, повысить самостоятельность ребенка и расширить сферу его общения со сверстниками. С этой целью ребенка учат действовать на первых порах в маленькой группе (2–3 ребенка). Необходима помощь взрослых, которая, однако, должна быть как можно менее заметной. Целью является предупреждение проблем и формирование самостоятельности ребенка.

В начале развивающей деятельности в качестве партнеров по играм для ребенка следует выбирать детей, которые немного старше его. Старшие дети с удовольствием принимают роль лидера, что, как правило, акцептируется и младшими. На следующем этапе коммуникационные навыки ребенка надо тренировать в процессе совместной деятельности с детьми, которые младше его. Теперь уже сам проблемный ребенок может выступить в роли лидера, а обусловленный возрастом авторитет закрепит ему успех при организации совместной деятельности. Труднее всего формировать навыки общения со сверстниками, поскольку в общении с ними ребенку приходится выступать как в роли лидера, так и в роли подчиненного (ведомого).

IV. Хроническая неуспеваемость

Проблема детей с хронической неуспеваемостью заключается в несовпадении ожиданий взрослых и достижений детей. Риск увеличивается, когда в соответствии с программой обучения начинается развивающая деятельность, и ее результаты не удовлетворяют ни родителей, ни педагогов. Проблема проявляется особенно остро в подготовительных к школе группах детского сада.

В условиях повысившихся требований у ребенка резко усиливается чувство тревожности, препятствующее его деятельности и приводящее к еще более низким результатам.

В результате негативных реакций социальной среды (постоянные замечания родителей, неудовлетворенность педагогов и родителей и др.) у ребенка вскоре формируется низкая самооценка, и он утрачивает уверенность в себе. Следствием этого становится бесцельное времяпрепровождение, занятия второстепенными делами и стремление отстраниться от деятельности, поскольку она изначально кажется ребенку слишком трудной. Так возникает замкнутый круг: тревожность не позволяет ребенку сосредоточиться на деятельности и ведет к неудачам, которые сопровождаются негативной оценкой окружающих. Наряду с высоким чувством тревожности таких детей характеризует очень высокий уровень социализации. Они послушно выполняют все приказания и некритично относятся к любым предъявляемым требованиям.

Хроническая неуспеваемость может быть обусловлена также использованием неподходящих для ребенка методов и приемов обучения и слишком высокими надеждами, которые возлагаются на ребенка родителями, считавшими свое чадо вундеркиндом. Из-за последнего обстоятельства родители не в состоянии замечать и достойно оценить те достижения ребенка, которые соответствуют его возрасту. Возможны и другие варианты. Например, поначалу чувство тревожности у ребенка усиливается из-за низких результатов в учебе, на что накладываются домашние конфликты и не подходящий для ребенка стиль воспитания. В конечном итоге это приводит к общему снижению веры в свои силы и склонности панически реагировать на любые трудности.

Развивающая деятельность

При планировании развивающей деятельности необходимо исходить из результатов оценки уровня развития ребенка. В дошкольном возрасте ребенку следует подобрать программу обучения, группу и детское учреждение, которые соответствуют его реальным способностям. Прежде всего, детям с хронической неуспеваемостью необходимо обеспечить позитивный опыт успешной деятельности.

При оценке успехов ребенка следует руководствоваться несколькими простыми правилами. Посредственные результаты ребенка не стоит сравнивать ни с каким эталоном (требования детского сада, достижения более успешных сверстников и проч.). Достижения ребенка можно сравнивать только с его собственными прежними достижениями. Ребенок с хронической неуспеваемостью заслуживает похвалы, даже если его достижения хотя бы немного превышают прежние. Если сегодняшний результат оказывается хуже вчерашнего, нужно выразить твердую уверенность в том, что завтра ребенок сможет достичь большего. Очень важно найти для ребенка такую деятельность, в которой ему сопутствует успех и в которой он может самореализоваться. Эта деятельность должна стать объектом живого и постоянного интереса взрослых, поскольку успех даже в одной сфере деятельности способствует существенному повышению веры ребенка в себя. Нельзя провоцировать возникновение у ребенка чувства вины, даже если он действительно сам виноват в своей неудаче. Ребенка следует больше хвалить и как можно меньше сердиться на него.

Дети с высоким чувством тревожности зачастую астеники, и поэтому их нагрузку необходимо правильно распределять. В процессе учебы нужно делать перерывы, чтобы дать ребенку возможность отдохнуть. Рекомендуются также избегать слишком сильных эмоций. На ребенка нельзя кричать, следует также запретить просмотр фильмов ужасов и избегать травмирующих ребенка ситуаций.

V. Устранение от деятельности

Синдром устранения от деятельности возникает у детей, которым не удалось реализовать свою высокую потребность демонстративности. Как и дети с негативным самопредставлением, дети с данным синдромом страдают из-за недостаточного внимания взрослых.

Синдром формируется в результате взаимодействия высокой демонстративности и тревожности. В основе его лежит внутренний конфликт: тревожность препятствует реализации демонстративности. Чтобы разрешить конфликт, ребенок погружается в мир фантазий, то есть устраняется как от умственной, так и от практической внешней деятельности, а на окружающих производит впечатление ребенка с аутичными чертами поведения. Такой ребенок как бы не участвует в деятельности, не слушает обращенных к нему замечаний и вопросов, не выполняет заданий. Обычная детсадовская жизнь не дает ребенку достаточно эмоций, и он восполняет этот недостаток фантазиями. В своих мечтах дети уносятся в дальние страны, переживают невероятные приключения, рассказывают вымышленные истории.

Устранение от деятельности обычно не сопровождается хронической неуспеваемостью. Привыкнув получать удовлетворение в мире фантазий, такой ребенок не обращает особого внимания на свои неудачи, хотя у него формируется очень высокое чувство тревожности. Это мешает ему проявлять демонстративность, поскольку он опасается получить от окружающих негативные оценки. Возникает конфликт между потребностью привлечения реального внимания и его действительным достижением. Фрустрация при привлечении внимания порождает чувство тревожности, что, в свою очередь, блокирует те нормы поведения, при помощи которых ребенок и мог бы привлечь к себе внимание. Родителей введущем себя подобным образом ребенку раздражает его «лживость», которая на самом деле отражает его фантазии.

Развивающая деятельность

При синдроме устранения от деятельности прогноз развития также хороший. Поведение ребенка можно исправить путем внешнего проявления (выведения вовне) его внутренних представлений. Ребенка надо направить на выполнение реальных творческих заданий, оказав ему при этом эмоциональную поддержку и внимание, дабы обеспечить ему позитивный опыт успеха. Важно найти такую сферу деятельности, в которой ребенок получит достаточно внимания.

Если родители отрицают наличие у своего ребенка какого-либо художественного дарования, можно попробовать занятия абстрактным искусством. Можно показать ребенку репродукции художественных произведений или посетить вместе с ним художественную выставку. Ребенок убедится в том, что такое искусство действительно существует и признано обществом. После этого он может и сам попытаться создать что-нибудь подобное. Детям с развитыми изобразительными способностями обычно сопутствует успех, когда они начинают рисовать яркие декоративные изображения абстрактного характера на больших разноцветных листах. Непременно надо продемонстрировать рисунки ребенка другим. Рисунки красивы сами по себе, и главное, что не существует никаких жестких критериев их оценки.

VI. Вербализм

В развитии детей с синдромом вербализма доминируют вербальные способности, развитие же познавательной деятельности замедлено. Зачастую предпосылкой возникновения вербализма становится умственное недоразвитие, аутизм детского возраста, однако вербализм встречается и при нормальном соответствии развития ребенка его возрасту – обычно у тех детей, родители которых ориентированы на воспитание вундеркиндов. Многие родители считают речь самым главным или даже единственным показателем умственного развития ребенка. Они прилагают огромные усилия для того, чтобы ребенок как можно раньше научился говорить, заставляют его учить много стихотворений и т.д. Обычно таких детей рано начинают также обучать чтению и письму. В то же время игнорируются другие виды деятельности, присущие дошкольникам, особенно те, которые не связаны с речью, но закладывают основу умственной деятельности (предметная деятельность, рисование, ролевая игра и т.д.).

Самооценка ребенка высока, высок и уровень его демонстративности. Характерна высокая вербальная активность, однако свойственные дошкольникам виды деятельности не сформированы. Вследствие этого нарушено и общение со сверстниками, поскольку отсутствуют общие интересы. Дети общаются со взрослыми, однако общение носит формальный характер, поскольку ребенок лишь демонстрирует окружающим свои способности. Реакции социальной среды обычно поощряют и поддерживают вербальную активность ребенка. Взрослые не устают восхищаться быстрой и развитой речью ребенка, тем, как уверенно он отвечает на вопросы.

Сопутствующие вербализму отклонения в поведении связаны с завышенной самооценкой ребенка и его отставанием в других сферах развития. Для таких детей характерны низкий самоконтроль и скудные навыки социальной деятельности. По этой причине в детском саду самооценка детей с вербализмом может быстро понизиться. Из-за отставания в сфере практической деятельности ребенок вскоре начинает сталкиваться с неудачами, что может обусловить устойчивую неуспеваемость в будущем.

Развивающая деятельность

Вербализм требует быстрого вмешательства. Окружающие люди уделяют детям достаточно внимания, однако это не обосновано. Развивающую деятельность с этими детьми нужно начинать с той точки, в которой прекратились важные для развития ребенка виды деятельности и начался т.н. период пустословия. Пробелы в развитии ребенка, которые могли образовываться на протяжении длительного времени, должны быть заполнены. Занимаясь с детьми с синдромом вербализма, необходимо настойчиво ограничивать поток их речи и стимулировать к практической деятельности. Возможность поговорить предоставим ребенку после того, как он выполнит задание. Необходимо также формировать полноценное общение со сверстниками.

Нередко можно встретить детей, у которых проявляются характерные признаки разных синдромов. Это затрудняет понимание педагогом проблемы ребенка и может привести к неправильным выводам. Предпосылкой решения всех поведенческих проблем является тесное сотрудничество с семьей ребенка. Это касается как выяснения сущности проблемы,

так и выбора способов и приемов вмешательства. Поведенческие проблемы можно решить только в том случае, если в детском саду и дома к поведению ребенка предъявляются одинаковые требования.

Первазивные нарушения развития

Речь идет о взаимодействии социального влияния и качественных нарушений общения, которому сопутствует ограниченность интересов и деятельностных актов ребенка, стереотипность и монотонная повторяемость. Обычно (но не всегда) отмечается также общее нарушение когнитивных функций (восприятие, память, мышление). Названные признаки имеют устойчивый характер и различаются только по степени интенсивности проявления. Первазивные нарушения развития проявляются в течение первых пяти лет жизни ребенка в виде отклонений от свойственного возрасту поведения (Psüühika- ja käitumishäirete ..., 1995).

В широком смысле дети с первазивными нарушениями развития делятся на две группы: дети, у которых указанные выше отклонения от свойственного возрасту развития проявляются в малой мере (синдром Аспергера), и дети с более значительными первазивными нарушениями развития и особыми потребностями (аутизм) (Noonan, 2006b).

До третьего года жизни ребенка его аутизм проявляется в трех сферах: взаимное социальное влияние, общение и ограниченное стереотипное поведение. Предшествующее развитие ребенка может соответствовать возрасту, понемногу, однако, начинают проявляться неверная оценка деятельности и эмоций окружающих, нежелание общаться и трудности при общении, повторяемость интересов и активности, стереотипность. В раннем детском возрасте может наблюдаться чрезмерная привязанность к необычным вещам, раздражительность и агрессивность, дистрофия и нарушения сна.

При синдроме Аспергера наблюдается сходное с аутизмом нарушение социального поведения, сопровождающееся ограниченностью интересов и деятельности, стереотипностью и однообразностью. От аутизма данный синдром отличается прежде всего отсутствием отставания развития речи и/или познавательной деятельности (Psüühika- ja käitumishäirete..., 1995). Если же проявляются в небольшой степени те или иные проблемы, свойственные первазивным нарушениям развития, то говорят о детях с аутичными чертами поведения.

Далее мы остановимся на развитии детей с аутизмом и на принципах развивающей деятельности, которые могут быть использованы и адаптированы также при работе с дошкольниками с синдромом Аспергера и с аутичными чертами поведения. Для маленьких детей с аутизмом часто характерна недостаточность зрительного контакта, они очень чувствительны к изменениям окружающей среды, и родителям трудно их успокоить. Они ощущают себя как бы в своем собственном мире, изобилующем ритуалами и повторениями. Страдает развитие целенаправленной деятельности – ребенок не проявляет интереса к функциональному использованию средств для игр, речь отсутствует, или же ребенок не пользуется речью для общения (например, повторяет фразы из мультфильмов).

Для поведения ребенка характерна ригидность – имеющиеся навыки не используются в изменяющихся условиях, ребенок очень чувствительно реагирует на прекращение, замену или отмену привычной деятельности. У детей с аутизмом наблюдается множество проблем с поведением: они могут пытаться изолироваться от окружающего мира (например, прячутся, закрывают уши или глаза руками, не реагируют на боль), проявлять агрессивность

к окружающим (толкают, бьют, кричат) и к себе (кусают себя, щипают, бьются головой об стену). Сегодня считается, что через проблемное поведение ребенок примитивным образом выражает свою потребность в общении (Noonan, 2006b).

Правильная развивающая деятельность с аутичными детьми позволяет сформировать у них первичные навыки, необходимые для повседневной жизни и деятельности. Развивая таких детей, нужно прежде всего попытаться их понять – посмотреть на окружающий мир глазами ребенка. Мы не можем полностью перенести аутичного ребенка в “наш мир”, однако продуманная деятельность позволяет, так сказать, сократить дистанцию (Wall, 2006).

Развивающая деятельность

Занимаясь развитием аутичных детей, приходится прилагать довольно много усилий, чтобы получить представление о действительном уровне развития их способностей и умений. Картина, которую мы получим в какой-то конкретный момент времени, может оказаться довольно пестрой: некоторые повседневные навыки находятся на довольно высоком уровне, другие – значительно ниже, чем мы предполагали. При оценивании уровня развития ребенка нужно учитывать и поведенческие проблемы, которые поначалу могут оказаться для постороннего человека весьма неожиданными. Тем не менее, основательная оценка уровня развития ребенка необходима, чтобы начать планировать развивающую деятельность в каждой сфере.

То, как именно следует организовать развивающую деятельность с аутичными детьми в детском саду, зависит от возможностей, которыми детский сад располагает – типа группы, специалистов, средств обучения, помещений. В специальных группах, предназначенных для аутичных детей (группы для детей с первичными нарушениями развития), до четырех детей, что позволяет учителям максимально учитывать особые потребности каждого ребенка. Для аутичных детей, посещающих коррекционные и обычные группы, необходимо найти ассистента (Bakk, Grunewald, 1999), чтобы обеспечить максимальный индивидуальный подход, а также безопасность аутичного ребенка и других детей в группе. В силу больших различий в когнитивном и социальном развитии аутичных детей при работе с ними следует использовать индивидуальные программы развития независимо от типа группы.

Даусон и Остерлинг (Noonan, 2006b) рекомендуют иметь в виду при проведении развивающей деятельности следующие моменты:

1. У аутичных детей в целенаправленном развитии нуждаются внимание, невербальные и вербальные навыки подражания, понимание и использование речи, функциональная и символическая игра, социальное общение со взрослыми и с детьми. Свойства памяти и навык подражания являются предпосылками для того, чтобы ребенка можно было постепенно чему-нибудь начинать учить.
2. Важную роль играет хорошо продуманная и поддерживающая воспитательная среда, а также создание возможностей для обобщения. При развитии аутичного ребенка опираться нужно на сильные стороны его развития, тренировать имеющиеся навыки следует везде, где это возможно. Неоценим при этом контакт с детьми, которые развиты соответственно возрасту (Olley, Stevenson, 1989).

3. Особенности воспитательной среды являются ее рутинность (структурированность) и предсказуемость деятельности (регулярность). Обилие сенсорной информации приводит аутичного ребенка в замешательство, поэтому учитель в своей работе должен использовать конкретные материалы, не забывая о том, что они должны быть хорошо видны (Olley, Stevenson, 1989). В знакомой среде аутичные дети чувствуют себя безопасно и самостоятельно, проблем с поведением меньше.
4. Функциональный и позитивный подход к проблемам поведения. Детей учат социально акцептированному поведению (Если ты чего-нибудь хочешь, покажи и скажи: “Дай, пожалуйста...”).
5. Детальная подготовка смены среды. Для аутичного ребенка всякое изменение привычного связано с большими трудностями, будь то переход в другую группу или начало учебы в школе, и может породить множество поведенческих проблем.
6. Привлечение родителей. Жизнь семьи оказывает очень существенное влияние на воспитание аутичных детей, в сотрудничестве с детским учреждением можно найти те сферы, в которых вклад родителей окажется поистине уникальным (см.: Autism. Meie laste lood, 2003).

Оллей и Стевенсон (1989) рекомендуют учитывать при планировании развивающей деятельности: 1) закономерности свойственного возрасту развития, 2) специфику учебы и поведения аутичных детей, 3) факторы среды, влияющие на учебу и поведение, 4) цели развивающей деятельности. При постановке целей развивающей деятельности необходимо иметь в виду, насколько навыки, которым обучается ребенок, нужны ему в настоящее время и в данной среде, а также то, насколько пригодятся они ему в будущем. Далее мы остановимся на том, какие подходы можно использовать при планировании развивающей деятельности с аутичными детьми. В каждом конкретном случае практики (занимающаяся ребенком команда) может выбрать наиболее подходящий подход либо элементы из разных подходов.

Методический подход психолога И. Ловааса (1998) заключается в интенсивном вмешательстве в поведение аутичных детей. Целью его является формирование социально акцептируемого поведения и навыков. Для этого необходимо непосредственное общение учителя и ребенка в процессе учебной деятельности. Ребенка стимулируют на зрительный контакт, каждое успешное действие закрепляется и премируется (еда, приятная вещь, деятельность и т.п.). Развивающую деятельность начинают с формирования основных навыков – усидчивость, направление внимания, поиск соответствующей слову картинки и т.д. Организация развивающей деятельности отличается изрядной жесткостью, и критики говорят, что методы Ловааса не побуждают ребенка к активности и применению усвоенных навыков вне учебной ситуации. В то же время поэтапное формирование основных навыков создает прочную основу для начала развития более сложных действий, участия в совместной деятельности. Таким образом, подход Ловааса больше подходит для специалиста (терапевта-реабилитатора, регулярно занимающегося с аутичным ребенком определенное количество часов в неделю (Noonan, 2006b; Wall, 2006).

Комплексная система TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), которую начали создавать в Америке в 1970-х годах, предназначена для аутичных детей до достижения ими совершеннолетия. Преимущество подхода заключается в его гибкости и возможности адаптации к различным ситуациям.

В рамках данной методики осуществляется как оценивание развития ребенка (тест PER-R, см.: Häidkind, 2001), так и составление на основе результатов оценивания планов вмешательства. Основными принципами методики TEACCH являются следующие:

- структурированное обучение, рутина и распорядки;
- система действия слева направо;
- обучение общению;
- использование визуальных символов;
- снижение стресса;
- тренинг социальных навыков (Schopler и др., 1980; Wall, 2006).

Как правило, особенностью аутичных детей считают как раз недостаточность социальных навыков. Поскольку вследствие недостаточности способности к контактам и нарушения сенсорной интеграции ребенок не испытывает интереса к отношениям с людьми и не способен понять их, у него не развивается естественным путем и навык подражания. Подражание же очень важно как при общении, так и при обучении. Вот почему необходимо в первую очередь научить подражанию – как моторному, так и речевому. Поначалу положительное закрепление имеет более конкретный и ясный характер (еда, игрушка), впоследствии она должна все более приближаться к тем формам, которые имеет при естественном общении (контакт взглядами, улыбка). Эффективным считается также подражание деятельности ребенка со стороны взрослых и других детей, в основе которого лежит понимание общения как взаимного процесса (Olley, Stevenson, 1989).

При работе с аутичными детьми, не пользующимися при общении речью, наряду с методикой TEACCH для обозначения объектов и действий используются также простейшие картинки (пиктограммы), жесты или карточки со словами. Для детей с коммуникативными проблемами созданы специальные системы, например, PECS (Picture Exchange Communication System) и SCIPPY (Social Competence Intervention Package for Preschool Youngsters). Протягивая пиктограмму или указывая на нее, ребенок может дать знать о своих потребностях и желаниях, взрослый дает краткий словесный комментарий. Познакомив других детей с системой карт, можно стимулировать общение детей друг с другом. Если использовать систему регулярно, то она станет ценным каналом общения с окружающими людьми и повысит самостоятельность ребенка. При выборе подходящего для ребенка средства коммуникации и обучении его использованию необходима помощь логопеда (Noonan, 2006b; Olley, Stevenson, 1989).

Тренинг слухового восприятия (AIT- Auditory Integration Training) основывается на компенсации сенсорной недостаточности аутичных детей. Под руководством терапевта дети слушают через наушники различные звуки. Выяснено, что развитие слухового восприятия оказывает положительное влияние на учебу и развитие речи. Специальный педагог Тийна Уусма, основываясь на собственном многолетнем опыте, рекомендует использовать музыку, для того чтобы успокоить или стимулировать детей и установить контакты между ними, а также для поддержки учебы в детском саду (2007). В то же время автор предупреждает, что ребенка нельзя пугать или наказывать, используя явно неприятные для него звуки. Значит, необходимо быть чрезвычайно внимательным к сверхчувствительности конкретного ребенка и к его предпочтениям.

Конт (2006) пишет о пользе конной терапии при смягчении проблем с общением и сосредоточением у аутичных детей. Когда ребенок катается верхом, у него нет надобности заглядывать в глаза лошади для установления контакта. Этому способствуют большая поверхность тела животного и его спокойное движение. Верховая езда сопровождается тренингом общей координации, равновесия и навыков реагирования. В то же время она предъявляет к аутичным детям и большие требования, так как ребенок должен считаться с лошадью, учиться под руководством взрослых заботиться о животном, беречь и благодарить его. Замечено, что под воздействием конной терапии снижается агрессивность ребенка и улучшается его ночной сон.

При использовании модели DIR (Developmental, Individual-Difference, Relationship) взрослый ставит себя на место ребенка, следит за инициированной ребенком деятельностью и вовлекается в нее. Взрослые начинают лучше понимать эмоции и предпочтения аутичных детей, одновременно появляется возможность осторожно поддерживать и расширять игру ребенка. Установлено, что такого рода общение, происходящее по полчаса 8 раз в день, сближает аутичного ребенка и его родителей (Noonan, 2006).

Наряду с разнообразной индивидуальной поддержкой аутичных детей необходимо обязательно следить за тем, чтобы ребенок не оказался чрезмерно изолирован от других детей и от совместной деятельности. Этот аспект учитывается в концепции развивающей деятельности Хигаши, которая предназначена для использования в группе. Основное внимание уделяется стабилизации эмоций ребенка, поощрению его физической активности и художественной деятельности. Терапия проводится периодически, оставшееся время аутичные дети проводят в привычной структурированной среде. Данный подход считается плодотворным для развития у ребенка навыков самообслуживания и его уверенности в себе, а также в плане социализации (Wall, 2006).

Другим поддерживающим социализацию подходом, доказавшим свою эффективность, является LEAP (Learning Experiences...An Alternative Program for Preschoolers and Parents). Аутичный ребенок вместе со своим родителем проводит три часа в день в обществе своих сверстников, развитых соответственно возрасту. Родитель и другие дети должны быть точно проинструктированы учителем, учебный процесс должен быть детально выстроен, а результаты его – отслежены. В обществе сверстников лучше обобщаются навыки, сформированные у аутичного ребенка в условиях отдельного обучения, аутичный ребенок испытывает реакции сверстников на свое подходящее и неподходящее поведение (Olley, Stevenson, 1989).

Одаренный ребенок

Как в эстонской, так и в иноязычной специальной литературе существует единодушное мнение о том, что определить одаренность трудно. Линдгрэн и Шутер (1994) рассматривают в качестве одаренных тех детей, которые, благодаря своим выдающимся способностям, в состоянии достичь выдающихся результатов. Одаренные дети относятся к детям с особыми потребностями потому, что для реализации своего потенциала развития они также нуждаются в адаптации воспитательной среды. В то же время среди детей с отклонениями в поведении, иноязычных детей и детей с недостатками могут встретиться одаренные в какой-либо области дети.

Классификации одаренности основаны как на отдельных психических процессах (память, мышление), способностях общего характера (интеллигентность, творчество), так и на отдельных сферах (математика, музыка, языки и т.д.). Помимо внутренних факторов (здоровье ребенка, его темперамент и др.), пытаются учитывать также факторы среды, поддерживающие формирование одаренности (воспитательная среда, в том числе учебная и воспитательная деятельность). F. Gagne' (Unt, 2005) разделяет природные таланты на четыре группы:

- 1) интеллектуальные (наблюдательные способности, память, мышление, вербальные способности и др.),
- 2) творческие (способность решать проблемы, оригинальность и др.),
- 3) социоаффективные (способность сопереживания, чувство такта, руководящие способности и др.),
- 4) сенсомоторные (в сфере чувств, координации и др.).

Инге Унт (2005) рекомендует тщательно следить за развитием каждого ребенка, чтобы не пропустить раннее проявление необычного дара, стараясь найти сильные стороны развития ребенка. Как определить область (области), в которой (в которых) ребенок талантлив? Нередко полагают, будто одаренность проявится сама собой, надо только суметь ее заметить.

У интеллектуально одаренных детей, например, отмечена более высокая чувствительность к новым раздражителям внешнего мира (комплекс оживления у младенца), хорошая концентрация внимания, но в то же время меньшая, чем в норме свойственно их возрасту, потребность во сне, они раньше начинают следить за чистотой и говорить. Для раскрытия творческих, социоаффективных и сенсомоторных способностей особенно важно раннее соприкосновение ребенка с соответствующими сферами деятельности – доступность художественных принадлежностей, изучение музыкальных инструментов, пребывание в обществе сверстников, физические тренировки и проч. В то же время и при относительно благоприятных условиях развития бурное развитие одаренности может произойти довольно поздно, например, в основной школе или в гимназии (знаменитые ученые и политики). Незамеченные же способности могут и вовсе не получить развития. Вот почему при прогнозировании одаренности в детском возрасте на основании отдельных показателей необходимо проявлять крайнюю осторожность, опасны любые крайности – как недооценка, так и переоценка ребенка (Porter, 2005; Unt, 2005).

Средства, используемые для оценки уровня развития маленького ребенка, должны помогать выявлению как тех детей, показатели которых выше средних, присущих данному возрасту, так и детей с более низкими относительно средних показателями. В обоих случаях необходимы уточняющие исследования, чтобы как можно более детально выяснить потенциал развития ребенка. По этой причине следует предложить родителям ребенка посетить психолога, обладающего более специфическими знаниями и средствами для уточнения различных аспектов развития. Признаки одаренности, которые родители и/или учитель детского сада могут заметить, проявляются, согласно Вагнеру (Unt, 2005), в трех сферах:

- 1. Мышление и учеба.** Детей характеризует наблюдательная способность, превышающая уровень их возраста: они внимательны к деталям, ищут и быстро находят причинно-следственные связи, общие и различные свойства явлений; их словарный запас богат, мышление отличается критичностью и независимостью.

- 2. Отношение к работе и интересы.** Дети, скорее, отдают предпочтение темам и видам деятельности, которые интересны более старшим детям, они требовательны по отношению к себе и настойчиво добиваются совершенного решения, им требуется больше времени для погружения в свои мысли.
- 3. Социальное поведение.** Дети с удовольствием принимают на себя ответственность, выступают заводилами в играх и берут инициативу при решении моральных вопросов, водятся с себе подобными, умеют посмотреть на вещи с других точек зрения, плохо переносят критику со стороны.

Из сказанного выше следует, что, говоря об одаренности, необходимо учитывать следующие обстоятельства:

- 1) одаренность может проявляться у ребенка в разной мере – от хороших способностей до сверходаренности;
- 2) возрастное проявление дарований сугубо индивидуально: у некоторых детей одаренность проявляется в раннем возрасте, у других – гораздо позже;
- 3) одаренность может проявляться в самых разных сферах, существует много разных видов одаренности;
- 4) разные таланты проявляются в разном возрасте, важно иметь возможность действовать в соответствующей сфере (Unt, 2005).

Развивающая деятельность

Лучшее, что могут предложить талантливому ребенку в дошкольном возрасте родители и учителя детского сада, – это разнообразная и стимулирующая воспитательная среда. Одаренному ребенку также нужно, чтобы его особые потребности были акцептированы – среда должна, например, проявить большую гибкость, обеспечить большую возможность выбора, проявления самостоятельности и ответственности, соприкосновения ребенка с теми видами и орудиями деятельности, которые ему интересны. Безусловно, нужно избегать односторонности – бегло читающий дошкольник, не способный самостоятельно одеться, без посторонней помощи не справится ни с одной ситуацией. Портер (2005) приводит четыре группы целей развивающей деятельности с одаренными детьми:

1. Повышение компетентности детей. Для постепенного формирования всех сфер развития следует предлагать детям посильные задания повышенной сложности в более развитых сферах (например, когнитивные навыки, коммуникация).
2. Формирование положительного настроения на учебу. Следует поощрять интересы ребенка и его способность концентрироваться (напрягаться), способствовать созданию у него благоприятного представления о себе как об ученике. В отношении к себе важны творческое начало, самосознание и самоконтроль, критическое мышление и эмоциональная уравновешенность.
3. Эмоциональная поддержка детей. Здесь имеется в виду создание безопасной физической и социальной среды, поддерживающей индивидуальное развитие ребенка. Ему также необходимо помогать устанавливать удовлетворяющие его успешные отношения с другими детьми.

4. Организация комплексного сотрудничества со специалистами и родителями. Одаренным детям нужно предложить возможность заниматься в кружках по интересам (но не перестараться в этом!), стимулировать их задавать вопросы и искать решения, самостоятельно или при помощи книг, компьютера.

Чем больше развивается одаренность ребенка, тем меньше возможностей удовлетворить его особые потребности в обычной среде. Трагедия одаренных детей заключается в том, что учитель относится к ним как к детям, которые и так самостоятельно справляются с заданиями (Laine, 2006), и в лучшем случае их назначают оказывать помощь более слабым. Многие исследования (см. Unt, 2005) показали, однако, что подобный подход приносит мало пользы как одним, так и другим. В дошкольном возрасте навыки самостоятельной учебы у одаренного ребенка в большинстве случаев такие же, как и у его сверстников.

В детских садах Эстонии одаренные дети чаще всего встречаются в обычных группах (ясельных, детсадовских и смешанных), развитие средств оценивания все больше позволяет выявлять одаренность и у детей с недостатками и нарушениями развития (в коррекционных и специальных группах). Например, интеллектуальная одаренность может скрываться за нарушениями эмоциональной сферы, отклонениями в поведении или первазивными нарушениями развития (синдром Аспергера), творческая и сенсомоторная одаренность отмечена у детей с умственной и сенсорной недостаточностью и т.д. Даже среди детей, живущих в неблагоприятных социально-экономических условиях, или выходцев из другой языковой или культурной среды, могут встречаться талантливые дети, которым уделяется мало особого внимания.



При адаптации среды в группе необходимо исходить из потребностей конкретного ребенка, однако учитывать приходится также степень сложности учебной и воспитательной работы и их организацию с группой как единым целым. Систематический подход предполагает, что учитель обращает внимание на раннее созревание одаренного ребенка, компоненты одаренности и интенсивность. Адаптировать следует среду, содержание развивающей деятельности, ее организацию и компетенции (Porter, 2005).

1. Адаптация среды (дом, детский сад и др.). Одаренным детям также нужно обеспечить достаточно возможностей для исследований, опытов и неизбежных при этом ошибок. Неудача – это тоже естественная часть процесса учебы. Если одаренный ребенок никогда не терпит неудач, значит, уровень сложности предлагаемой ему деятельности недостаточно высок.

Тот же принцип действует и в отношении темпа деятельности, одаренный ребенок часто успевает выполнить задание быстрее своих сверстников. Следует отдавать предпочтение более сложным заданиям, требующим основательного подхода, а не просто увеличивать объем заданий.

В среде детского сада нужно следить за формированием социальных отношений со сверстниками, за тем, чтобы совместные игры детей развивали умственные

способности и творческие задатки. Учитель должен так организовать процесс, чтобы не было помех совместным играм либо же групповой деятельности со стороны других детей и чтобы одаренный ребенок мог спокойно сосредоточиться. Если одаренный ребенок оказывается в группе в изоляции, то родителям советуют находиться в детском обществе хотя бы какую-то часть дня, и им также рекомендуется раньше отдать ребенка в школу. В последнем случае помимо умственных способностей надо непременно учитывать также физические и особенно социальные аспекты готовности к школе, различать подготовительное обучение и одаренность.

2. Адаптация содержания развивающей деятельности. В большинстве случаев адаптировать содержание обучения для одаренных детей не нужно, некоторые виды деятельности для них представляют не меньшую ценность, чем для остальных (фронтальная деятельность), другие они выполняют вместе с более старшими детьми в группе (деятельность по подгруппам), но есть и виды деятельности, потребность в которых уникальна именно у данного конкретного ребенка (индивидуальная деятельность).

Предлагаемая одаренному ребенку деятельность должна быть ему понятной, охватывающей несколько сфер и интегрирующей, объединяющей несколько воспитательных сред, развивающей ребенка в целом. Надо учитывать глубокий интерес ребенка к определенным темам, зачастую интересы одаренного ребенка связаны с вопросами: как устроено все в мире (потребность проверить), что имеет природный и естественный характер, зачем и почему существуют те или иные вещи, как возникает дружба между людьми, где вокруг нас встречается красота, что обозначают символы и т.д. Для поддержания интереса ребенка можно прежде всего предложить ему обратиться к каким-либо источникам, направить его на поиск дополнительной информации. Если умственное развитие ребенка опережает его физическое развитие, его желание проверить среду и себя может оказаться и чрезмерным (могут возникнуть эмоциональные проблемы и проблемы с поведением).

Получая представление о мире, одаренный ребенок начинает искать способы, при помощи которых он мог бы еще более уточнить свое понимание: пытается соорудить сложные конструкции, рисует или компоует и т.п. Можно предложить ребенку сделать выбор из ограниченного числа видов деятельности, материалов и заданий, при этом нужно следить за тем, чтобы степень сложности возрастала, но в то же время оставалась посильной (скорость, основательность). Мотивированность ребенка есть знак того, что деятельность ему по силам.

3. Адаптация организации развивающей деятельности (учебного процесса). Здесь действуют те же принципы, что и во всей дошкольной учебной и воспитательной деятельности – радость открытия, игровой характер, интегрированность, выбор, обучение под началом взрослого.

Необходимо учитывать возраст ребенка: чем интенсивнее развивается ребенок, тем сложнее учителю выполнять роль посредника в получении информации о мире. Надо следить за ходом мысли ребенка, направлять его на поиск и на экспериментирование (открытые вопросы), помогать ребенку составить представление о себе как об учащемся (метакогнитивные навыки). Ребенок в детском саду нуждается в большей структурированности среды. Необходимо направлять внимание, расширять представления, обеспечивать двустороннюю обратную связь, обозначать рамки деятельности ребенка.

В ролевой игре в соответствии с необходимостью следует показывать пример, играя вместе с ребенком, давать ему рекомендации, стимулировать дополнение или продолжение игры.

4. Компетенции, которые желательно сформировать. Всем детям присуща потребность демонстрировать свои новые знания и умения. Для удовлетворения этой потребности одаренного ребенка можно использовать различные творческие проекты, требующие углубленного подхода, – изготовление поделок, рисунки, песни, истории (рассказы). Поскольку в дошкольном возрасте навыки чтения и письма у ребенка еще не развиты, можно предложить ребенку продиктовать рассказы, объяснить ход решения проблемы или рассказать, как происходит то или иное явление. Деятельность, например, игру можно снять на пленку, песню – записать и т.д.

При умелом использовании компьютер может стать замечательным средством обучения. Программы обучения для дошкольников составляются с учетом различной степени сложности, темы в них варьируются. Выполняя задания на компьютере, ребенок может выбирать темп, сложность и получать немедленную обратную связь. Для ребенка с более слабой ручной деятельностью компьютер является также средством самовыражения в письменной форме. Взрослые всегда должны следить за тем, чем и как долго занимается ребенок на компьютере, какова при этом его осанка, а также обеспечивать чередование этих занятий с другими видами деятельности в течение дня (движение, игра, общение и проч.).

Заключение

Введенная в действие постановлением правительства весной 2008 года Государственная программа обучения для дошкольных детских учреждений явилась результатом многолетней работы. Несколько лет шла работа и над составлением данного вспомогательного материала. За это время произошли различные изменения как в обществе в целом и в обучении учителей, так и в законодательстве. Изменения затронули и детские учреждения, например, более широкое распространение получили коррекционные группы. Добавились специальные группы для детей с первазивными нарушениями развития. Улучшилась специальная педагогическая подготовка учителей детских садов как через систему основного обучения, так и повышения квалификации. Логопеды все чаще обслуживают не одно детское учреждение, а детский сад и школу волости. Все эти изменения мы старались учесть при составлении вспомогательного материала.

Было бы тем не менее наивно полагать, будто сложившаяся ситуация сохранится и вспомогательный материал в его нынешнем виде будет оправдывать себя на протяжении долгих лет. Среди проблем, требующих решения, можно назвать следующие: как помочь ребенку, если этому противятся родители; как консультировать родителей, если ребенок не посещает детский сад; как сотрудничать со специалистами, не работающими в детском саду, если этому препятствует Закон о защите данных. Очень важно, чтобы осуществилась идея создания региональных консультационных центров. Такие центры объединили бы необходимых специалистов, и в них могли бы обратиться за советом для оценки развития ребенка и организации развивающей деятельности как родители детей, так и учителя детских садов. Специалистов центров можно было бы приглашать в детские сады, чтобы

они на месте оказывали непосредственную помощь в адаптации развивающей среды для детей с особыми потребностями. Это стало бы наилучшим решением особенно для тех детских садов, которые невелики и находятся в сельской местности.

Пока же мы желаем всем, кто занимается с детьми, имеющими особые потребности, смелости в овладении новыми знаниями, поскольку чем проблемнее ребенок, тем мудрее должен быть его учитель. Желаем также терпения, ибо все достижения есть результат долгой и тяжелой работы, и оптимистического настроения – давайте учиться радоваться даже мелким успехам.

Использованная литература

- Bakk, A. ja Grunewald, K. (1999). Vaimupuudega inimeste hoolekandest. Tallinn: AS Koolibri.
- Bricker, D., Veltman, M. (1990). Early intervention programs: Child-focused approaches. Ed by Meisels, S. J., Shonkoff J. P. *Handbook of Early Childhood Intervention* (p 373–399).
- Brin, I. (2007). Tasandusrühma logopeed – suhtlemisõpetaja. *Eripedagoogika. Alusharidus*, 27, 77–83.
- Erg, L., Karlep, K., Kontor, A., Pastarus, K., Plado, K., Täht, H., Viitar, E. (2002). Individuaalsete õppekavade koostamise ja rakendamise juhend. Tartu: TÜ ÕAK.
- Erivajadustega laste hoolekande- ja rehabiliteerimisvajaduste hindamine ja kulg. (1999). EV Sotsiaalministeerium, Tartu: Tartu Ülikool.
- Frederickson, N., Cline, T. (2002). *Special Educational Needs. Inclusion and Diversity*. Buckingham. Open University Press.
- Hallap, M. (2006). Kakskeelse lapse kõne eripära. *Eripedagoogika*, 26, 40–46.
- Hallap, M., Padrik, M. (2008). Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Individuaalse õppekava koostamise ja rakendamise juhend. (2004). Tartu: HTM, TÜ ÕAK.
- Hegarty, S., Alur, M. (2002). *Education & Children with Special Needs: From segregation to Inclusion*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Häidkind, P. (2004). Koostöö – lapse arengu võti. *Meeskonnatöö koolieelses lasteasutuses*, lk 41–44. Tallinn.
- Häidkind, P. (2001). Koolieelikute arengutaseme hindamine PEP-R testi abil. Magistritöö. Tartu Ülikool, eripedagoogika osakond.
- Ilgina, O. (2007). Kui klassis on nägemispuudega õpilane. *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel*, lk 50–57. Tallinn: REKK.
- Isiklik rehabilitatsiooniplaan (2005). [http://www.sm.ee/est/HtmlPages/Rehabilitatsiooniplaan2005/\\$file/Rehabilitatsiooniplaan2005.rtf](http://www.sm.ee/est/HtmlPages/Rehabilitatsiooniplaan2005/$file/Rehabilitatsiooniplaan2005.rtf) (25.12. 2005).
- Kaasik, B. (1999). Suhtlemise viisid ja eesmärgid kõne-eelsel perioodil. *Töid eripedagoogikast XV*, 35–66, TÜ Kirjastus.
- Karlep, K. (1998). Psühholingvistika ja emakeeleõpetus. TÜ Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). Kõnearendus. Emakeele abiõpe. II. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlep, K. (2006). Osaoskused ja nende kujundamine. *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel*, lk 27–39. Tartu: TÜ Kirjastus.

- Kiis, K. (1999). Puudelaste perede sotsiaalne toimetulek Tartu linnas. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kont, E. (2006). Autismiga laste suhtlemis- ja keskendumisprobleemide lahendamine ratsutamisteraapia abil. *Akadeemia*, 9, lk 2033–2044.
- Krull, E. (2000). Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kuusik, Ü. (2007). Laste arengu toetamisest sõimerühmas. *Väikelapse kõne, keele ja tunnetustegevuse areng. Õpetajalt õpetajale*, lk 9–26.
- Kuusik, Ü. (2001). Mäng ja kõne koolieelses eas. *Töid eripedagoogikast XVI*, lk 9–45. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kõrgesaar, J. (2002). Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse. Tartu: TÜ kirjastus.
- Lapse individuaalse arengu toetamine ja jälgimine. (2006). <http://www.hm.ee/index.php?047300> (20.05.2008).
- Laine, P. (2006). Õpetajate valmisolek koostada kõrgendatud nõuetega individuaalseid õppekavu võimekatele õpilastele. *Avatud kool ja tõhus õppimine*, lk 217–237. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Lindgren, H. C., Suter, W. N. (1994). Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas. Tartu Ülikool.
- Logopeedide kutsestandard. (2004). <http://www.elu.ee/index.php?go=kutsestandard&PHPSESSID=6bce81185bcc62598381d189db17ff95> (10.12.2006).
- Lovaas, O. I. (1998). Arenguhälbega laste õpetamine. Raamat minule. Tartu: Eesti Autismiühing.
- McCormick, L. (2006a). Assessment and Planning: The IFSP and the IEP. Noonan, M. J., McCormick, L. *Young Children with Disabilities in Natural Environments. Methods and Procedures*, p 47–75.
- McCormick, L. (2006b). Professional and Family Partnerships. Noonan, M. J., McCormick, L. *Young Children with Disabilities in Natural Environments. Methods and Procedures*, p 27–45.
- Nelson, K. (1999). Levels and Models of Representation: Issues for the Theory of Conceptual Change and Development. In: E. K. Scholnik, K. Nelson & P. H. Miller (Eds.) *Conceptual Development: Piaget's Legacy*, p 269–291. Mahwah, N. Y.:Lawrence Erlbaum Associates.
- Noonan, M. J. (2006a). Instructional Procedures. Noonan, M. J., McCormick, L. *Young Children with Disabilities in Natural Environments. Methods and Procedures*, p 119–150.
- Noonan, M. J. (2006b). Teaching Children with Autism. Noonan, M. J., McCormick, L. *Young Children with Disabilities in Natural Environments. Methods and Procedures*, p 171–191.
- Olley, J.G., Stevenson, S. E. (1989). Preschool Curriculum for Children with Autism. Addressing Early Social Skills. Ed by G. Dawson. *Autism. Nature, Diagnosis, and Treatment*, p 346–366. The Guilford Press.
- Palts, K. (2007). Lapse iseloomustuse koostamine koolieelses lasteasutuses. *Eripedagoogika. Alusharidus*, 27, lk 29–35.
- Porter, L. (2005). Gifted Young Children. *A Guide for Teachers and Parents*. Open University Press.
- Porter, L. (2002). Educating Young Children with Special Needs. Paul Chapman Publishing.
- Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon. RHK-10. Kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised (1995). Tartu: Tartu Ülikool, OÜ Greif.
- Raidla, U., Rižijs, A. (2007). Kuulmise erivajadusega laste kooliks ettevalmistamine. *Eripedagoogika. Alusharidus*, 27, lk 87–99.
- Reilson, M.; Paabo, R. (2007). *Kuulmislangusega laps tavakoolis. Metoodiline juhendmaterjal tavakooli õpetajatele*. Studium.
- Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon. RHK-10. Kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised (1995). Tartu: Tartu Ülikool, OÜ Greif.

- Saareoja, H. (2005). Individuaalse arenduskava koostamine koolieelses lasteasutuses. Lõputöö. TÜ eripedagoogika osakond.
- Schopler, E., Reichler, R. J., Lansing, M. (1980). Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children. *Teaching Strategies for Parents and Professionals*. Vol 2.
- Shonkoff, J. P., Meisels, S. J. (1990). Early childhood intervention: The evolution of a concept. Ed by Meisels, S. J., Shonkoff, J. P. *Handbook of Early Childhood Intervention*, p 3–31.
- Simeonsson, R. J., Bailey, D. B, jr (1990). Family Dimensions in Early Intervention. Ed by Meisels, S. J., Shonkoff, J. P. *Handbook of Early Childhood Intervention* (p 428–444).
- Säljö, R. (2003). Õppimine tegelikkuses. Sotsiokultuuriline käsitlus. EVHL Kirjastus.
- Skogen, K., Holmberg, J. B. (2004). Kohandatud õpe ja kaasav kool. XXI sajandi kool. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Suurküla, A., Otto, E. (2008). Lasteaialaps ja alakõne. *Lasteaialapse kõne – häälusraskused, kõnetakistused ja alakõne. Õpetajalt õpetajale*, lk 23–30. Tallinn: Ilo.
- Unt, I. (2005). Andekas laps. Raamat õpetajale ja lapsevanemale. Tallinn: Koolibri.
- Uusma, T. (2007). Muusika kasutamisest autismiga laste õpetamisel. *Eripedagoogika. Alusharidus*, 27, lk 67–72.
- Upshur, C. C. (1990). Early Intervention as preventive intervention. Ed by Meisels, S. J., Shonkoff, J. P. *Handbook of Early Childhood Intervention*, p 633–650.
- Vincent, L. J.; Salisbury, C. L.; Strain, P.; McCormick, C.; Tessier, A. (1990). A Behavioral-Ecological Approach to Early Intervention: Focus on Cultural Diversity. Ed by Meisels, S. J., Shonkoff, J. P. *Handbook of Early Childhood Intervention*, p 173–195.
- Wall, K. (2006). *Special Needs and Early Years. A Practitioner's Guide*. 2nd ed, Paul Chapman Publishing.
- Õpetaja kutsestandard (2005). <http://vana.hm.ee/uus/hm/client/index.php?035262301335742232> (10.12.2006)
- Ülevaade muutustest hariduslike erivajadustega õpilaste õppekavades (2005). Tartu: TÜ ÕAK. <http://www.ut.ee/curriculum/121003> (10.01.2007).
- Дошкольное воспитание аномальных детей. (1993). Под ред Л. П. Носковой. Москва: Просвещение.
- Катаева А. А., Стребелева Е. А. (1993). Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. Москва: БУК-МАСТЕР.
- Катаева А. А., Стребелева Е. А. (1998). Дошкольная олигофренопедагогика. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.
- Маркова А. К. (1974). Психология усвоения языка как средства общения. Москва: Педагогика.
- Плаксина Л. И. (1998). Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения. Москва: Педагогика.
- Стребелева Е. А. (2001). Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.
- Шматко Н. Д. (1998). Новые формы организации коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии. *Дошкольное воспитание*. 3., стр. 24–29.
- Эльконин Д. Б. (1997). Психическое развитие в детских возрастах. Москва-Воронеж.

Приложение 1

Карта готовности к школе

ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ

Общие данные о ребенке

Фамилия, имя:

Дата и год рождения:

Детское учреждение:

Тип группы:

Домашний язык (домашние языки):

1. Общая и тонкая моторика (заполняет учитель движения и/или учитель группы)

--

2. Самообслуживание

Умения и потребность в помощи

--

3. Интересы и мотивация

--

4. Игра и социальные навыки

Игровые навыки, отношения со сверстниками/со взрослыми

--

5. Эмоциональное состояние и поведение

--

6. Познавательная деятельность

Внимание, восприятие, память, мышление

7. Развитие речи (заполняет логопед и/или учитель группы)

Невербальное и вербальное общение, понимание и использование речи

8. Предварительные знания в эстонском языке и математике, кругозор

9. Поддерживающие услуги, оказываемые в дошкольном детском учреждении

10. Заключение о готовности ребенка к школе

Сильные стороны развития ребенка	Стороны, требующие развития, рекомендации
Мнение о готовности к школе:	

Дата:

Учителя:

Заведующий (руководитель):

Родитель:

Приложение 2

Основные сферы развития ребенка

Сфера	Содержание	Специалисты и учителя, которые оценивают и поддерживают развитие
Моторика	Общефизические способности и навыки (ощущение собственного тела, равновесие, координация, основные положения и движения). Развитие функций рук и ручные навыки (умение брать предметы, держать художественные принадлежности и пользоваться ими), выполнение действий, в которых задействованы обе руки, глаза и руки.	Учитель движения Физиотерапевт Тренер Учителя группы Учитель искусства Терапевт-реабилитатор Специальный педагог
Социальные навыки	Общение с детьми и взрослыми. Поведенческие привычки. Самооценка и настроение. Игровые навыки (выбор игрушек, действия, игра в одиночку и с товарищами).	Учителя группы Помощник учителя Психолог Терапевт-реабилитатор Специальный педагог
Коммуникация	Невербальное и вербальное общение. Понимание и использование речи. Устная и письменная речь.	Логопед Учителя группы Специальный педагог
Когнитивные навыки	Развитие внимания, восприятия, памяти и мышления. Учебные навыки (подражание, доведение деятельности до конца, решение проблемы и др.). Общие знания, осмысление и использование информации. Мотивация и самостоятельность. Музыка и чувство ритма.	Специальный педагог Логопед Психолог Учителя группы Учитель музыки
Самообслуживание	Деятельность взрослых по уходу. Первичные навыки самообслуживания (связанные с уходом ребенка за собственным телом). Вторичные навыки самообслуживания (связанные с ближайшим окружением). Сохранение здоровья.	Учителя группы Помощник учителя Медицинский работник Терапевт-реабилитатор Специальный педагог

Приложение 3

Индивидуальная программа развития по сферам учебной и воспитательной деятельности и общим умениям

Детское учреждение

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ на период

1. Общая часть

Фамилия и имя ребенка, дата и год рождения, место жительства.

Предшествующая история развития, описание уровня развития ребенка, его анализ на данный момент.

2. Общие условия и цели развивающей деятельности

Условия и необходимые ребенку услуги, зафиксированные в личном плане реабилитации (если имеется).

Адаптация среды дошкольного детского учреждения: помещение и средства, формы работы учителей, услуги специалистов, обеспечение опорным лицом и др.

Общие цели развивающей деятельности (почему, в каком направлении, желаемый результат).

3. Описание навыков по сферам учебной деятельности и общим навыкам

Учебная деятельность	Цели	Уровень сложности	Замечания
Я и среда			
Язык и речь			
Математика			
Искусство			
Музыка			
Движение			
Эстонский язык как второй язык			
Общие навыки	Цели	Навыки	Замечания
Учебная и познавательная деятельность			
Игра			
Социальные навыки			
Рефлексивные навыки			

Учитель адаптирует планируемую для группы деятельность и средства в соответствии с уровнем развития ребенка с особыми потребностями по каждой недельной теме. Для этого в недельном плане следует добавить отдельную графу «индивидуализация», предназначенную для ребенка с особыми потребностями.

Способы и задания, при помощи которых родители ребенка могут содействовать развитию своего ребенка за пределами детского сада, приводятся по пунктам.

4. Составители и исполнители ИПР

Должность, фамилия и имя, подпись
Фамилии и имена родителей, подписи
Дата

5. Итоги ИПР (в конце периода)

Достигнутые индивидуальные цели и усвоенные навыки.
Основные направления дальнейшей развивающей деятельности, необходимость повторного оценивания.
Обратная связь с членами команды, в том числе с родителями.
Оценка реализации ИПР.
Дата, участники ИПР.

Приложение 4

Индивидуальная программа развития по основным сферам

Детское учреждение

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ на период

1. Общая часть

Фамилия и имя ребенка, дата и год рождения, место жительства.

Предшествующая история развития, описание уровня развития ребенка, его анализ на данный момент.

2. Общие условия и цели развивающей деятельности

Условия и необходимые ребенку услуги, зафиксированные в личном плане реабилитации.

Адаптация среды дошкольного детского учреждения: помещение и средства, формы работы учителей, услуги специалистов, обеспечение опорным лицом и др.

Общие цели развивающей деятельности (почему, в каком направлении, желаемый результат).

3. Описание навыков по основным сферам развития

Сфера развития	Цели	Навыки	Замечания
Когнитивные навыки			
Социальные навыки			
Коммуникация			
Моторика			
Самообслуживание			

Учитель адаптирует планируемую для группы деятельность и средства в соответствии с уровнем развития ребенка с особыми потребностями по каждой недельной теме. Для этого в недельном плане следует добавить отдельную графу «индивидуализация», предназначенную для ребенка с особыми потребностями.

Способы и задания, при помощи которых родители ребенка могут содействовать развитию своего ребенка за пределами детского сада, приводятся по пунктам.

4. Составители и исполнители ИПР

Должность, фамилия и имя, подпись

Фамилии и имена родителей, подписи

Дата

5. Итоги ИПР (в конце периода)

Достигнутые индивидуальные цели и усвоенные навыки.

Основные направления дальнейшей развивающей деятельности, необходимость повторного оценивания.

Обратная связь с членами команды, в том числе с родителями.

Оценка реализации ИПР.

Дата, участники ИПР.

