

Т 743
М 25

ЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ
БЩЕСТВО СЛЕПЫХ



Р. А. МАРЕЕВА

**ВОСПИТАНИЕ
И ОБУЧЕНИЕ
СЛЕПОГЛУХОНЕМЫХ
ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ**

МОСКВА 1979

741.3 ³⁶
М-25

ВСЕРОССИЙСКОЕ ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ
ОБЩЕСТВО СЛЕПЫХ

Р. А. МАРЕЕВА

ВОСПИТАНИЕ
И ОБУЧЕНИЕ
СЛЕПОГЛУХОНЕМЫХ
ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ

Учебно-методическое пособие

Специальная библиотека
для слепых
г. Саратов

МОСКВА — 1979

Учебно-методическое пособие рассчитано на родителей, в семьях которых воспитываются дети с глубокими нарушениями зрения и слуха.

В пособии даны методика установления контактов родителей с этими детьми, формы и методы их воспитания и обучения.

Пособие также может быть использовано педагогами, воспитателями специальных учреждений и студентами-дефектологическими факультетов педагогических вузов.

Для правильного воспитания и обучения детей в условиях семьи нужны элементарные педагогические знания. Эти знания особенно необходимы в семьях, где воспитываются дети с различными нарушениями функций органов чувств — слепые, глухие и слепоглухонемые, развитие которых идет своеобразным путем. При обучении таких детей общие задачи воспитания и обучения сочетаются со специальными задачами, обусловленными характером и степенью нарушений в развитии.

В особо тяжелом положении оказываются родители, имеющие детей с таким сложным дефектом, как слепоглухонемота. К сожалению, не редки случаи, когда родители из-за отсутствия необходимой информации недооценивают роль педагогики в воспитании слепоглухонемого ребенка и ждут помощи только со стороны медицины, ошибочно полагая, что под воздействием лечения и приема лекарств у ребенка появится речь, разовьется мышление, организуется поведение. В поисках помощи, упуская драгоценное время, родители возят ребенка от одного врача к другому, тщетно надеясь на чудо. И только почти разуверившись в том, что их ребенку можно как-то помочь с помощью одной медицины, они вспоминают про педагогику и приходят на прием к дефектологу.

За многие годы работы в Институте дефектологии мы можем отметить единичные случаи обращения родителей по поводу консультации ребенка в возрасте до 3—4 лет. На первичный прием к нам попадают в основном дети, уже достигшие школьного возраста, когда вплотную встает вопрос о школе. И порою, как это ни горько, мы вынуждены прямо сказать родителям: «Почему обратились так поздно? Ведь теперь многое уже упущено». Упущен дошкольный период, самый благоприятный для воспитания и обучения, поскольку многие навыки и умения легче привить именно в этом возрасте. Когда ребенок становится старше, навыки, необходимые для его активной деятельности, формируются значительно труднее.

Вот почему при слепоглухонемоте, как и в случаях с нормально развивающимися детьми, не должен стоять вопрос, когда надо начинать воспитывать и обучать ребенка. Чем раньше, тем лучше, чтобы не оказалось слишком поздно. Это хорошо нужно запомнить родителям.

СЛЕПОГЛУХОНЕМОТА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

Слепоглухонемота — это врожденное или приобретенное, полное или глубокое нарушение функций зрительного и слухового анализаторов и связанное с глухотой отсутствие речи.

Благодаря органам чувств человек воспринимает и представляет себе окружающий мир, наполненный множеством предметов, обладающих самыми различными признаками и свойствами. О том, какую роль играют различные органы чувств в познании мира, в свое время написал известный русский физиолог И. М. Сеченов. Он подсчитал, что «...для глаза разных реакций насчитывается 7 и столько же категорий признаков (цвет, плоскостная форма, величина, удаление, направление, телесность и движение).

Для осязания, в связи с мышечным чувством руки и всего тела, число реакций доходит по меньшей мере до 9, и им соответствуют: теплота, плоскостная форма, величина, удаление, направление, телесность, сдавливаемость, вес и движение. Для слуха число основных реакций и признаков не превышает 3 (протяженность во времени, высота, тембр). Наконец, в обонянии и вкусе формы реакций единичны»¹.

Таким образом, по И. М. Сеченову степень важности анализаторов в познании окружающего мира распределяется в следующем порядке: осязание, зрение, слух, обоняние и вкус. Ведущая роль осязания сохраняется при обучении и воспитании слепоглухонемых, являясь главной опорой в данном процессе. Однако при сохранности столь важного анализатора, как осязание, при полной или значительной потере зрения и слуха, когда резко снижается приток информации извне, человек без специального обучения лишается возможности правильно ориентироваться в постоянно изменяющемся мире.

При слепоглухонемоте нарушения могут носить врожденный характер или могут наступить в раннем детстве еще до того, как ребенок овладеет словесной речью. И в том, и в другом случае ребенок оказывается немым, что еще больше изолирует его от внешнего мира. Если слух нарушается в период становления речи, т. е. в возрасте от 2 до 5 лет, без специальных занятий речь быстро распадается и ребенок также становится немым.

Слепоглухонемыми, а точнее практически слепоглухонемыми, считаются и те дети с частичной потерей зрения и слуха.

¹ Сеченов И. М. Избранные произведения. Изд-во АН СССР, т. 1, 1952, с. 355.

которые не могут самостоятельно с помощью слуха овладеть словесным общением, а в дальнейшем и усвоить учебный материал на основе слухового и зрительного восприятия. Другими словами, это те дети с частичной потерей зрения и слуха, которые не могут обучаться ни в одной из специальных школ для слепых или глухих детей.

Слепоглухонемые дети в своем развитии значительно отличаются не только от нормальных (зрячих и слышащих), но и от других аномальных детей и, в частности, от только слепых или только глухих.

Зрячий и слышащий ребенок обычно очень рано начинает знакомиться с окружающей действительностью, с различными предметами, которыми наполнен мир. У него уже в первые месяцы жизни формируются сложные формы восприятия и различения предметов. В дошкольном возрасте зрячий и слышащий ребенок много строит, лепит, рисует, конструирует, активно познавая при этом различные свойства и признаки предметов: форму, величину, цвет, пространственное расположение. Поэтому он способен отобрать, назвать и изобразить различные конкретные предметы.

Иная картина у слепоглухонемого ребенка. Так, если у нормального ребенка богатейшую пищу для его умственного и физического развития дает сама жизнь за счет активного использования ребенком в целях познания всех органов чувств, если слепой развивается, устанавливая контакт с окружающим миром с помощью слуха, а глухой — посредством зрения, то слепоглухонемой ребенок, с раннего детства лишенный не только зрения, но и слуха, оказывается вследствие этого практически обреченным на полную изоляцию от внешнего мира. Это приводит к глубокому недоразвитию всех психических процессов (ощущения, восприятия, памяти и др.).

Окружающий мир слепоглухонемого ребенка бывает поначалу крайне суженным, ограниченным, как правило, кроватью или комнатой, где он постоянно находится. К тому же известно немало примеров, когда, желая уберечь слепоглухонемого ребенка от излишних ушибов или из чувства жалости к нему, близкие люди ограничивают ребенка в передвижении, делают почти все за него, в результате чего мышцы у ребенка становятся вялыми, а руки не учатся ощупывать предметы.

Как показывают наблюдения, движения рук слепоглухонемых детей до обучения отличаются хаотичностью и не носят характера своеобразного исследования. Эти дети, как правило, бесцельно манипулируют предметом, стучат им по столу, губам, голове или же тянут предмет в рот, трясут около лица, бросают на пол. Хаотичные и лишенные определенной целенаправленности, такие движения не могут дать пищу мозгу,

а значит и помочь ребенку представить предметы, с которыми соприкасается его рука.

В подобных условиях слепоглухонемой ребенок постепенно становится малоподвижным, инертным или, наоборот, крайне расторможенным, не проявляющим ни к чему интереса. Его естественная потребность в движении сводится, как правило, к выработке нежелательных стереотипных движений (маятникообразное раскачивание корпусом, кружение на одном месте). Вынужденное, создаваемое родителями искусственное ограничение в передвижении ребенка в пространстве, возникновение навязчивых движений и сведение предметных действий лишь к элементарным манипуляциям предметами — все это наносит огромный ущерб развитию ребенка в целом.

Известный советский дефектолог, много лет посвятивший изучению и обучению слепоглухонемых, особенно на первоначальном этапе их развития, проф. И. А. Соколянский писал: «Слепоглухонемой ребенок обладает нормальным мозгом и имеет потенциальную возможность полноценного умственного развития. Однако его особенностью является то, что, обладая этой возможностью, сам он своими собственными усилиями никогда не достигает даже самого незначительного умственного развития. Без специального обучения такой ребенок на всю жизнь останется полным инвалидом»¹.

Избежать этой тяжелой участи помогает лишь познание мира в процессе специального обучения ребенка, начатого в условиях семьи.

Успех воспитания и обучения ребенка в дошкольном возрасте во многом зависит от знания объективных законов, по которым развивается ребенок в данный период жизни, по которым вырабатываются привычки и навыки, развиваются воля, характер, эмоции, познавательные способности. Календарный возраст ребенка (количество прожитых лет) не является определяющим фактором при выборе содержания обучения, так как в данном случае приходится ориентироваться не на возраст, а на умственное и речевое развитие. Так, например, с шести-семилетним слепоглухонемым с очень низким уровнем общего и умственного развития надо начинать работать так же, как и с трех-четырёхлетним, т. е. начинать обучение с навыков самообслуживания, формирования средств общения, организации поведения, пространственной ориентировки.

¹ Соколянский И. А. Усвоение слепоглухонемыми грамматического строя словесной речи. Доклады АПН РСФСР, № 1, 1959, с. 121.

ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

В каком бы возрасте не наступила слепоглухонмота, она резко ограничивает передвижение человека в пространстве, его самостоятельность, познание окружающей действительности, общение с другими людьми, делает его крайне зависимым от окружающих людей, препятствует включению в трудовую деятельность. Поэтому основной задачей и главной целью специального обучения становятся преодоление изоляции от внешнего мира и подготовка слепоглухонемого к жизни и труду в обществе. Понимание родителями этих целей и задач является важнейшим условием правильного воспитания слепоглухонемого в семье.

Судя по высказываниям взрослых слепоглухонемых, имеющих уже определенный жизненный опыт, люди, лишенные зрения и слуха, не хотят оставаться на положении иждивенцев. Они стремятся активно участвовать в трудовой и общественной жизни. Это позволяет им чувствовать себя полноценными людьми. Задача ученых, педагогов и родителей — направить свои совместные усилия на то, чтобы каждый слепоглухонемой в соответствии со своими способностями получил максимальное образование и такую подготовку к жизни и труду, которая давала бы возможность не только с пользой трудиться в обществе, но и получать при этом полное духовное удовлетворение.

Ярким примером того, что могут достичь люди, лишенные зрения и слуха, в результате упорного, кропотливого труда и своевременного начатого систематического обучения, служит жизнь и работа широко известной в нашей стране и за рубежом слепоглухой Ольги Ивановны Скороходовой. Она — старший научный сотрудник Научно-исследовательского института дефектологии АПН СССР, кандидат педагогических наук и автор монографии «Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир», переведенной на многие языки мира. В связи с 60-летием, за заслуги в области специальной педагогики и многолетнюю плодотворную деятельность в деле обучения и воспитания детей с нарушениями зрения и слуха О. И. Скороходова награждена орденом Трудового Красного Знамени.

Совсем недавно группа из четырех слепоглухих (Сергея Сироткина, Саши Суворова, Юры Лернера и Наташи Корнеевой) успешно закончила учебу на факультете психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова и включилась в научно-исследовательскую работу в качестве младших научных сотрудников.

Многие слепоглухие, получив образование и соответствующую подготовку, успешно трудятся в производственных цехах

учебно-производственных предприятий Всероссийского общества слепых, выполняя и даже перевыполняя производственные задания. Работу на предприятии они сочетают с учебой без отрыва от производства и с общественной работой. Их высокие показатели в труде, соблюдение трудовой дисциплины на производстве и установление ими контактов с окружающими людьми во многом способствуют созданию здоровой обстановки в производственном коллективе, что значительно облегчает положение слепоглухого в жизни.

Однако главной заботой родителей должно быть не кем станет их ребенок (ученым, писателем или рабочим), а каким он будет человеком как личность, как станет относиться к людям и себе, к труду и учебе.

Как личность ребенок начинает формироваться еще в дошкольном возрасте, когда он чаще всего находится в условиях семьи, в окружении родных и близких ему людей. Отсюда понятно то большое значение, которое придается семье в деле воспитания слепоглухонемого как человека.

Основным стержнем специальной педагогической системы является трудовое воспитание, поскольку лишь в трудовой деятельности создаются наиболее благоприятные условия для формирования полноценной личности.

Научной основой работы по обучению и воспитанию слепоглухонемых детей являются принципы, разработанные советской дефектологией, и ведущие теоретические положения основателя советской тифлосурдопедагогики (науки об обучении слепоглухонемых) проф. И. А. Соколянского и доктора психологических наук А. И. Мещерякова. Все многообразие психики слепоглухонемого не возникает само по себе, а развивается в общении с другими людьми. Источником и движущей силой психического развития является разнообразная деятельность, которая вначале осуществляется под руководством взрослого и носит характер совместных разделенных действий с постепенным переходом активности от взрослого к ребенку. В ходе формирования средств общения исходными являются жесты, которые возникают на базе предметно-практической деятельности и лишь постепенно заменяются словесными формами общения.

При слепоглухонемоте вследствие того, что в раннем детстве резкое снижение зрения и слуха приводит к тяжелым отклонениям в развитии, особо важное значение в общей системе воспитания придается подготовительному этапу. Его ядром является формирование навыков самообслуживания (умение самостоятельно есть, одеваться, умываться). Именно в этой деятельности успешнее всего устанавливается контакт с ребенком, организуется его поведение, развивается ориентиров-

ка в пространстве, формируются первые средства общения и образы окружающих предметов.

Как показывает практика, первоначальный этап воспитания и обучения слепоглухонемого ребенка чаще всего проходит в условиях семьи, поэтому родителям следует усвоить, что семейное воспитание — это не только уход за ребенком. Оно должно включать в себя правильную организацию жизни ребенка, его физическое, умственное, нравственное и эстетическое воспитание, которое должно быть организовано с учетом индивидуальных возможностей ребенка дошкольного возраста.

Среди задач целенаправленного семейного воспитания основными являются: организация поведения, выработка навыков самообслуживания, а также накопление элементарных представлений об окружающей действительности, развитие движений, ориентировки в пространстве и формирование средств общения.

В первоначальный период обучения, благодаря установлению контактов с близкими людьми и наличию возможности знакомиться с разнообразной деятельностью людей (приготовление пищи, уборка помещения, уход за домашними животными), в семье создаются наиболее благоприятные условия для физического и умственного развития слепоглухонемого ребенка. Следуя буквально как «хвостик» за матерью или бабушкой, он «наблюдает» за движениями их рук и постепенно сам включается в несложную работу (мытьё небыющей посуды, кормление домашних животных). обретая тот жизненный опыт, без которого нельзя успешно приступить к овладению знаниями по школьной программе.

В этом отношении сельские условия жизни наиболее благоприятны для слепоглухонемого ребенка. В практике известны случаи, когда слепоглухонемая девочка Юлия В., воспитываясь в семье в сельской местности, уже в 10 лет овладела многими хозяйственными навыками. Она могла без помощи взрослых приготовить грядки, посадить овощи и систематически ухаживать за ними. Прекрасно ориентируясь в доме и во дворе, она неплохо справлялась с уборкой в комнате, могла разложить вещи по своим местам, вытереть пыль, вытряхнуть половики. Обширными были ее представления и о домашних животных. Она знала, чем питается корова, как ее доят, что можно приготовить из молока. Накопленный в деревне с помощью родных богатый жизненный опыт значительно помог девочке успешно овладеть в дальнейшем и словесной речью. В ее рассказах, которые она составляла, обучаясь в городе по школьной программе, находили отражение многие эпизоды из ее жизни в семье.

В дошкольный период ребенок должен овладеть следующими навыками и умениями:

1. Привыкнуть к определенному режиму: в определенное время вставать, ложиться спать, принимать пищу, гулять, заниматься, играть. (При выработке домашнего распорядка дня полезно ориентироваться на режим, рекомендованный для детей дошкольного возраста. Это позволит укрепить здоровье ребенка, а в дальнейшем во многом облегчит и его привыкание к условиям в специальном учреждении.)

2. Научиться подчиняться требованиям взрослых, сдерживать себя, уметь вести себя на улице, в транспорте, в магазине, в больнице и других общественных местах.

3. Научиться ориентироваться в пространстве: находить свою кроватку; знать, где находится горшок, а затем и туалет; знать постоянное место для посуды и игрушек.

4. Освладеть элементарными навыками самообслуживания: самостоятельно есть (жидкую и твердую пищу), пить из чашки, раздеваться и одеваться. Усвоить определенный порядок надевания одежды.

5. Накопить представления об окружающей действительности: познакомиться с предметами быта и игрушками, с животными, растениями и основными явлениями природы.

6. Овладеть жестами, научиться подражать тактильным знакам и отдельным звукам речи.

Рассмотрим подробнее, как следует решать каждую из этих задач в условиях семьи.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ

Воспитание и обучение слепоглухонемого ребенка в семье начинается с организации его поведения.

До обучения поведение слепоглухонемого ребенка отличается неустойчивостью: он то крайне пассивен, то слишком расторможен. У него часто и легко возникают вспышки гнева, во время которых он может разбросать вещи, сдвинуть стулья, а иногда даже проявить агрессивность (ударить ногой, укунить).

Попадая в специальное учреждение, где к поведению предъявляются определенные требования, ребенок, у которого не были сформированы в семье элементарные навыки поведения, сразу же очень осложняет работу по его воспитанию. Ребенок с резко отрицательным поведением постоянно конфликтует с другими детьми, отвлекает на себя внимание педагога, что сильно дезорганизует работу группы в целом. Кроме того, у такого ребенка надолго затягивается период привыкания к новым условиям и значительно снижаются результаты проводимых с ним занятий.

Слепоглухонемые дети, интеллектуальные возможности которых потенциально сохранены, из-за неблагоприятного поведения, особенно в раннем детстве, создают впечатление умственно отсталых.

Обширный материал с описанием конкретных случаев из наблюдений исследователей содержится в докторской диссертации А. И. Мещерякова (1971 г.). В ней автор, в частности, пишет: «Все, наблюдавшие таких детей и описавшие их, характеризуют их как совершенно беспомощных и лишенных способности человеческого поведения и мышления»¹.

По словам французского исследователя Лемуана (1913 г.), слепота и глухота порождают страх и неуверенность, а изоляция и невозможность общения с внешним миром заставляют слепоглухонемых терять всякое чувство разума и меры, в связи с чем их нередко принимают за идиотов или сумасшедших.

По причине резко отрицательного поведения, как пишет Л. Арну (1910 г.), была расценена «идиоткой» известная французская слепоглухонемая от рождения Мари Эртен, которая была помещена в конечном счете в одиночную камеру психиатрической больницы после того, как ее вывели из школы для глухих и школы для слепых, хотя, как показало специальное исследование, эта слепоглухонемая была с нормальным мозгом и вполне обучаема.

Первой слепоглухонемой, обратившей на себя внимание своими успехами в учении, была американка Лаура Бриджмен. Она родилась совершенно здоровым, но очень слабым ребенком. На первом году жизни страдала судорожными припадками, которые прекратились на втором году жизни. Девочка начала усиленно развиваться, появилась элементарная речь.

По словам матери, до 3 лет Лаура росла необыкновенно веселым и толковым ребенком и даже выучила несколько букв алфавита. На четвертом году жизни вследствие перенесенной в тяжелой форме скарлатины у нее нарушились почти все органы чувств: слух, зрение, обоняние и вкус.

Сразу после болезни наступила полная глухота на оба уха и слепота на левом глазу. На правом глазу почти до 8 лет сохранялось светоощущение и различение ярких цветов, особенно красного и белого.

До специального обучения Лаура находилась в домашних условиях под наблюдением родителей. Она прекрасно ориентировалась в доме, всюду сопровождала мать, знала, чем мать занимается в доме и как она это делает (вяжет, шьет). У матери Лаура выучилась вязанию, плетению и немного шитью.

¹ Мещеряков А. И. Слепоглухонемые дети. Докторская диссертация, 1971, с. 241.

В качестве средств общения девочка использовала небольшое количество знаков. Например, удар по спине — для обозначения недовольства, прикосновение к голове — в знак удовольствия. Но не всегда она могла выразить свои желания теми знаками, которые использовала. Когда это случалось, дело доходило до припадков бешенства, усмирить которые можно было лишь крутыми мерами наказания. Кстати, возникшие еще в детстве страх к отцу и боязнь к его наказаниям в дальнейшем связывались Лаурой с мужчиной вообще.

Позднее в своих дневниковых записях Лаура сама отметила, что в первые годы жизни ее поведение было крайне неорганизованным. Будучи в те годы еще наполовину зрячей, она, по ее словам, проявляла большое рвение в бесцельном разбрасывании предметов по комнате. В записях отмечается также случай, когда Лаура бросила кошку в огонь.

Систематически заниматься с Лаурой начали в конце восьмилетнего возраста. К учению она относилась с большим интересом, всегда эмоционально реагировала на свои успехи. При этом, однако, легко возбуждалась и не выносила, когда ей не разъясняли ее сомнений.

Свои чувства девочка часто выражала отдельными нечленораздельными звуками, которые произносились бессознательно и только при определенных эмоциональных состояниях. Звуки напоминали урчание и клокотание. Отучить ее от привычки издавать их было почти невозможно. Но в дальнейшем она стала все же пользоваться некоторыми звуковыми сигналами для привлечения к себе внимания и для обозначения отдельных лиц.

За время обучения Лаура научилась читать и писать, овладела некоторыми ручными навыками. Из специальных учреждений, где она обучалась, исследователи отмечают Перкинскую школу для слепых в г. Бостоне (США).

Величайшим чудом XIX века была названа за рубежом слепоглухонемая американка Елена Келлер, достигшая еще больших успехов в обучении. Елена Келлер родилась здоровым ребенком. До 18 месяцев развивалась нормально. Далее, в результате перенесенного заболевания, наступила полная глухота и слепота. Как и Лаура Бриджмен, она свободно ориентировалась в домашней обстановке и вблизи дома, хорошо различала всех членов семьи, пыталась общаться с ними с помощью знаков. Для выражения согласия, например, она использовала кивок головой.

В условиях семьи, где для нее сложилась благоприятная обстановка (она имела возможность всюду следовать за матерью), Елена невольно знакомилась со множеством самых различных предметов, а главное — с их назначением и способом употребления, что было особенно важно. Весьма полезным

для нее оказался также контакт, быстро установленный с Мартой, дочерью кухарки-негритянки в семье Келлер. Вместе с Мартой Елена хлопотала по хозяйству, иногда играла с ней.

Девочка росла своенравным, эгоистичным ребенком, постоянно встречая уступки со стороны окружающих и, прежде всего, со стороны матери и подруги Марты. Об этом периоде своей жизни Елена позднее в своих воспоминаниях написала, что, чувствуя себя более сильной, ловкой и бесстрашной, она всегда добивалась, чего хотела. Ей доставляло удовольствие командовать, добиваться своего любой ценой. При этом она нередко кусалась и царапалась. Не обходилось и без припадков бешенства, которые все учащались по мере возрастания «голода общения» с окружающими людьми.

Обучение Елены началось с семилетнего возраста под руководством педагога Анны Сулливан, бывшей воспитанницы Перкинской школы. То, что начинать обучение нужно прежде всего с организации поведения, показала уже первая встреча педагога с ученицей. Начало воспитанию необходимых навыков человеческого поведения было положено за первым совместным обедом в доме Келлер. Вот как это происходило.

В тот день обед начался, как всегда: Елена переходила от стула к стулу, хватала и ела пищу с чужих тарелок, повсюду лезла пальцами и т. д. Никто не останавливал ее, пока Елена не попыталась сунуть пальцы в тарелку гостя Анны Сулливан. Тут девочка неожиданно получила удар по руке, который повторился и при вторичной попытке Елены залезть пальцами в ту же тарелку. Началась ожесточенная борьба. На попытки Анны Сулливан усадить Елену за стол девочка отвечала неистовой дракой и битьем ногами. И только оставшись за столом наедине с Еленой, Анне Сулливан все же удалось силой заставить девочку подчиниться ее требованиям: не вскакивать с места и есть из собственной тарелки.

Работа Анны Сулливан по организации поведения, судя по ее собственным записям, была непомерно трудной: ей приходилось выдерживать почти ежедневно схватки-батальи, а иногда и сильные удары по лицу. Но она отличалась необыкновенным упорством. Благодаря этому качеству, а также здравому смыслу, которым Анна Сулливан руководствовалась в своей работе, успехи Елены Келлер, особенно в усвоении языка, оказались действительно поразительными. Окончив колледж и получив степень доктора философии, Елена Келлер стала писательницей и видным общественным деятелем с широкой известностью.

В истории обучения слепоглухонемых детей в нашей стране можно также найти немало случаев крайне неблагоприятного поведения большинства слепоглухонемых детей до нача-

ла обучения. Они содержатся в работах советских авторов И. А. Соколянского, А. В. Ярмоленко, А. И. Мещерякова.

Павлик В. — зрение и слух потерял в 2 года 6 месяцев в результате перенесенного в тяжелой форме менингита. Вследствие осложнений после менингита возникло заболевание спины (туберкулез пятого поясничного позвонка).

После болезни, особенно первое время, мальчик совершенно не выносил одиночества. Отсутствие матери вызывало резко негативную реакцию, внешне походившую на истерический припадок: судорожные движения, попытки высочить из кровати, крик, трудно поддающийся описанию. Успокаивался, чувствуя присутствие матери и брата.

К близким людям мальчик относился деспотично. Брата не отпускал от себя ни на шаг. Чтобы получить возможность заниматься своими делами, находясь на некотором расстоянии от Павлика, брат нашел своеобразный прием поддержания контакта. Для этой цели использовалась веревка, намотанная одним концом на руку Павлика, а другим — на руку брата. Подергивая время от времени веревку, брат давал почувствовать мальчику, что он находится рядом. В дальнейшем тем же приемом стала пользоваться и мать.

Павлик прекрасно различал людей и никого из посторонних к себе не подпускал. Он бурно реагировал на появление чужих детей, пришедших поиграть с братом: начинал нервничать, проявлял двигательное беспокойство, отталкивал все, что попадалось под руку. Если кто-нибудь из посторонних пытался взять его на руки или погладить по голове, он мог даже укусить.

Поведение Павлика отличалось большой неуравновешенностью. От спокойного состояния или смеха он мог неожиданно перейти к неистовому крику. По словам матери, его капризы были настолько частыми и возникали так неожиданно, что предупредить их было практически невозможно.

Во время приступов буйства мальчик метался по кровати, судорожно хватал все, что попадалось под руки, тащил предметы в рот и грыз зубами, бил себя по голове. При попытках близких успокоить его, вырывался из рук и падал на пол. Но случалось и так, что во время буйства он неожиданно затихал, как бы выжидая чего-то. Но затем все повторялось сначала. Временами подобные приступы были настолько тяжелыми, что мать Павлика иногда опасалась, не сходит ли ребенок с ума.

Не зная, что слепоглухонемого ребенка можно многому научить, родные Павлика полностью взяли на себя все заботы по его обслуживанию, вследствие чего он самостоятельно делать ничего не мог. Мальчика кормили, одевали, раздевали. Почти до пяти лет он не мог сам держать ложку в руке. Во

время еды его кормили преимущественно жидкой пищей, так как он не умел пережевывать твердую пищу.

Постепенно мальчик настолько привык к обслуживанию со стороны окружающих, что даже не пытался проявлять хотя бы незначительную активность (протянуть руку или же поднять ногу во время одевания). Его активность наблюдалась лишь в конфликтных ситуациях при выражении протеста.

Очень долго Павлик бурно выражал свой протест при попытках его умыться. Побороть этот протест не помогало даже такое крайнее наказание, как лишение пищи. Но вот однажды, чисто случайно, мать умыла Павлика не холодной, а теплой водой. На теплую воду мальчик реагировал положительно. Так появилась возможность регулярно умывать ребенка без обычного скандала.

Мальчик прекрасно различал отца и мать и вел себя с каждым из них по-разному. Отца слушался, при нем сразу успокаивался, переставал капризничать. Понимал, что если отец брал его на руки, поднимал вверх и сильно встряхивал, это — наказание. Если то же самое делала мать, это воспринималось как игра. Решительное потряхивание со стороны матери, как и ее шлепки, явно развлекали Павлика.

Продолжительный период было неблагополучно также со сном. Отмечалось смещение дня и ночи: днем ребенок спал, ночью — бодрствовал.

Рассмотрим еще один случай неправильного воспитания ребенка в семье.

Вера Ш. — родилась вполне здоровой, развивалась нормально, начинала говорить. После тяжелого мозгового заболевания, перенесенного в двухлетнем возрасте, наступило снижение зрения и слуха. Со снижением слуха стала быстро распадаться речь.

До шести лет девочка воспитывалась в домашних условиях в основном бабушкой и дедушкой, которые полностью изолировали ее от общения с другими людьми. Девочка стала капризной, часто бурно реагировала, когда не выполняли ее требования. Видя, что ребенок испытывает страх одиночества, взрослые буквально не спускали девочку с рук, в результате чего она разучилась даже самостоятельно ходить.

Вследствие неправильного домашнего воспитания в Харьковскую школу-клинику Вера поступила уже с резко отрицательным поведением. В то время ей было 6 лет. Контакт с новыми людьми налаживался с огромным трудом. В первое время при девочке приходилось сутками держать няню, которая принимала девочку при поступлении в учреждение.

В школе-клинике к детям Вера относилась агрессивно. Но, как пишет И. А. Соколянский: «Это была, конечно, не агрессия, а просто то, что мы называем «непривычкой». Ведь Вера

росла у бабушки на коленях, с детьми вообще никогда не общалась; она не только никогда не играла с детьми, а просто была от них изолирована. Ясно, что случайные прикосновения к другим детям для Веры были непривычны, «бессмысленны». Первое время при встрече с детьми она резко отталкивала их от себя, вернее, отталкивалась сама, как бы стараясь спрятаться за няню»¹.

Суточное смещение времени у девочки не наблюдалось, но и тут были свои трудности. Надо было приучить ребенка находиться в постели без няни. Если девочка просыпалась в отсутствие няни, она приходила в сильное возбуждение.

Поведение Веры начало постепенно меняться лишь благодаря строжайшему соблюдению распорядка дня и в результате проводимой с ней очень упорной и кропотливой работы. Отмечая успехи этой девочки и Павлика В., также воспитанника школы-клиники, И. А. Соколянский писал: «Первые же месяцы специальной педагогической работы с этими детьми преобразили их, превратив из маленьких «зверьков» в сознательные существа»².

Рассматривая приведенные случаи из истории обучения и воспитания слепоглухонемых детей у нас в стране и за рубежом, мы видим, что никто из этих детей до специального систематического обучения, которое начиналось в 5—8 лет, не получил в семье должного воспитания и не был подготовлен в целом к обучению. Более того, у всех детей по существу отсутствовала и человеческая психика.

Поведение детей во всех случаях было резко отрицательным. Оно отличалось повышенной раздражительностью, склонностью к агрессии, к разрушительным действиям. Отмечались бурные реакции на запрещение, неподчинение требованиям взрослых, упрямство и деспотизм.

Во всех рассмотренных нами случаях при отсутствии должного воспитания ребенка в семье на ранних этапах его жизни слепоглухонемота привела к наиболее грубым отклонениям в психическом развитии и в поведении.

Каковы же основные причины, вызывающие неблагоприятное поведение у слепоглухонемого ребенка, и чем следует руководствоваться родителям при организации его поведения?

Чтобы научиться управлять поведением, надо знать причины, которые лежат в основе отрицательного поведения, и методы воздействия на ребенка.

¹ Соколянский И. А. Некоторые особенности слепоглухонемых детей до поступления их в школу-клинику. Известия АПН РСФСР, вып. 121, М., 1962, с. 125—126.

² Там же, с. 112.

Как показывают наблюдения, наиболее распространенными причинами в данном случае являются страх остаться одному в помещении или же желание как-то привлечь к себе внимание взрослых (своеобразное стремление к контакту со взрослыми), а главное — невозможность выразить соответствующими средствами свои потребности и желания. Поэтому первоочередной задачей при организации поведения слепоглухонемого ребенка в дошкольный период становится установление с ним непосредственного контакта и формирование средств общения.

Среди условий, нормализующих неблагоприятное поведение слепоглухонемого ребенка, наиважнейшим является строгое соблюдение режима дня. Своевременный прием пищи, нормальный сон, пребывание на свежем воздухе и физические упражнения укрепляют нервную систему ребенка, он становится здоровее, спокойнее и ровнее в поведении.

Для родителей должно стать правилом и строгое соблюдение постоянства в расположении мебели в доме, а также хранение вещей и игрушек только в определенном, доступном для ребенка месте. Постоянство в расположении предметов в квартире значительно облегчает слепоглухонемому ориентировку в пространстве и предупреждает возникновение конфликтов, особенно в период, когда ребенок не может еще объяснить, что он хочет.

Требования взрослых должны стать для ребенка законом. Но следует помнить, что без взаимной любви и доверия настоящего контакта наладить не удастся. Заслужить любовь и послушание слепоглухонемого ребенка не просто. Для этого нужны предельная требовательность не только к ребенку, но и к себе, а также твердая последовательность в действиях, большой такт и огромная выдержка даже в самые напряженные и острые моменты.

Хорошим стимулом для выработки безотказного выполнения требований педагога является методический прием, при котором требования педагога как бы случайно совпадают с желаниями воспитанника. Например, во время совместной игры, заметив, что у ребенка исчез интерес к какой-то игрушке или к какому-то действию, взрослый должен сам прекратить игру, не дожидаясь негативной реакции со стороны ребенка.

Необходимо предъявлять ребенку только посильные для него требования. Если нет уверенности, что ваши требования будут выполнены, они не должны предъявляться, так как в противном случае у ребенка незаметно вырабатывается стойкая привычка к непослушанию.

Предъявление четких, а главное — единых требований к ребенку со стороны всех людей, воспитывающих ребенка, является также важным условием при организации поведения.

Трудно добиться хорошего поведения и успехов в обучении, если в одних и тех же случаях мать и отец предъявляют разные требования.

При наличии у ребенка резкого ограничения контактов с людьми существенную роль играет личность взрослого, который обучает ребенка, так как этот человек становится для ребенка своеобразным эталоном (образцом). Хорошие манеры взрослого и такие его черты, как справедливость и выполнение обещаний, эмоциональная уравновешенность и доброжелательность к ребенку создают наиболее благоприятные условия для организации его поведения.

В качестве регуляторов поведения в процессе воспитания широко используются такие средства воздействия, как поощрение и наказание (последнее — в редких случаях). В дошкольный период эффективной формой поощрения оказывается получение любимого предмета или же разрешение на интересное действие. Например, после того, как ребенок выполнил определенное требование взрослого (собрал разбросанные игрушки), он получает любимый предмет (воздушный шар) или разрешение покачаться на качелях.

Что касается наказания, то здесь самой эффективной формой, особенно для младших дошкольников, оказывается искусственное ограничение ребенка в передвижении. Например, будучи наказанным, ребенок вынужден какое-то время под контролем взрослого сидеть на стуле.

Следует заметить, что частое поощрение играет важную роль лишь в начале формирования навыка. После усвоения ребенком определенных правил его хорошее поведение принимается как должное.

По мере овладения средствами общения в качестве регуляторов поведения используются жесты и тактильное слово.

Нельзя забывать и о том, что в дошкольном возрасте необходимо прививать ребенку также элементарные навыки культурного поведения. Его надо научить благодарить за обед, за оказанную услугу сначала жестом (кивком головы), а в дальнейшем, употребляя тактильное слово *спасибо*. Надо также научить извиняться (просить прощение) с помощью жеста *прости*.

Приведем несколько случаев из многолетней практики автора, в которых описываются конкретные приемы работы по организации поведения в первоначальный период обучения.

Сергея С. — 5 лет, с врожденной слуховой и зрительной недостаточностью. Родился в асфиксии, обвитый пуповиной. При родах налагались щипцы.

Предметы замечал лишь на очень близком расстоянии. В 1 год 2 месяца на правом глазу была установлена слепота вследствие глаукомы. В 5 лет, в результате отслойки сетчатки,

окончательно потерял зрение и на левом глазу. Глухота неизвестного происхождения была диагностирована в 8 месяцев. Речь отсутствовала. Вследствие тяжелого рахита имелась значительная деформация костной системы, особенно ног.

До двух лет ребенок воспитывался в деревне под присмотром бабушки. Рос очень подвижным, непослушным. Не осознавая опасности, всюду лез, хватал, что попадалось под руки, из-за чего не раз оказывался в тяжелой ситуации. Однажды, опрокинув на себя кипящий суп, получил серьезные ожоги и едва выжил.

С двух лет жил в городе и воспитывался родителями. В 5 лет начал посещать специальный детский сад для детей с нарушением слуха. Вскоре ослеп окончательно. Пролежав какое-то время в больнице, был снова принят в тот же детский сад, но с условием, что мать будет помогать в обслуживании ребенка, поскольку он нуждался в индивидуальном уходе. В то время специального учреждения для слепоглухонемых детей еще не было.

Ввиду того, что это был исключительный случай, когда слепоглухонемой ребенок должен был обучаться, находясь вместе со зрячими глухими детьми, мальчика приняли в сад условно, в порядке эксперимента. Все дети, в том числе и Сережа, находились в детском саду все дни недели, за исключением воскресений. На выходной день мать забирала Сережу домой.

В группе мальчик подчинялся общему распорядку дня. Занятия с ним проводились автором индивидуально по специально составленной им же программе. Программа предусматривала формирование навыков самообслуживания и средств общения, знакомство с окружающей действительностью, обучение грамоте (по Брайлю) и счету, а также занятия по развитию моторики, по ручному труду и по технике речи (формирование звуковой речи). В качестве основных средств общения использовались жесты и дактилология. В дальнейшем, по мере постановки звуков, включалась элементарная устная речь.

С первых же дней обучения Сережи педагог столкнулась с большими трудностями при организации его поведения. Мальчик был крайне упрям, очень подвижен, легко отвлекался и выполнял в основном только то, что ему нравилось. Первое время он бурно реагировал на замечания педагога и на свои ошибки и неудачи. При этом возбуждался, иногда очень сильно.

Однажды после обеда Сережа особо упорно отказывался от дневного сна и не желал раздеваться. Никакие уговоры (в жестовой форме) не помогали. Мальчик сильно кричал, пытался снова надеть одежду, снятую педагогом, и даже несколько

раз ударил педагога ногами. С тем, чтобы не допустить крайнего накала в сложившейся обстановке, педагог на резкие, порывистые движения ребенка неизменно отвечала спокойными, но решительными действиями.

Подобная процедура одевания и раздевания повторялась многократно. Но педагог знала, что это скоро надоеет ребенку и что начатое дело следует обязательно довести до конца, иначе, добившись своего однажды, мальчик будет в следующий раз еще активнее требовать, чтобы ему уступили.

Истратив много сил на борьбу, мальчик в конце концов уступил, позволил себя раздеть, однако идти в спальню по-прежнему отказывался. Тогда педагог взяла ребенка на руки и понесла в спальню. В ответ на это мальчик пошел на крайнюю меру: вцепился с яростью зубами в руку педагога. Но бурной реакции со стороны взрослого, как того ожидал ребенок, не последовало. Поскольку педагог, проявляя определенную выдержку, не отдернула руки, мальчик вдруг сразу затих и начал медленно разжимать зубы.

В спальне мальчик дал уложить себя довольно спокойно. Однако после небольшой передышки с яростью начал сбрасывать одеяло ногами. Какой-то период, пока ребенок не выбился из сил, педагог каждый раз поднимала одеяло с пола и укрывала им ребенка. Почувствовав и в данной ситуации упорство педагога и бесполезность своих усилий, мальчик постепенно прекратил сопротивление и вскоре окончательно успокоился.

С этого дня наступил окончательный переломный момент не только в поведении мальчика, но и в его отношениях к педагогу. В дальнейшем, как бы не был возбужден Сережа, к этому педагогу он больше ни разу не проявил агрессивности.

Благодаря применению целого ряда методических приемов, мальчик постепенно научился выполнять требования педагога. Чтобы сформировать этот навык, педагог взяла за правило не только не оставлять без внимания ни одного случая непослушания, но и не предъявлять к ребенку своих требований, если не было полной уверенности, что эти требования будут им выполнены. С той же целью применялся и различный подход к оценке самих нарушений, которые условно подразделялись на поступки временно терпимые и абсолютно нетерпимые. Так, например, невнимание во время занятий вначале не расценивалось как серьезное нарушение дисциплины, поскольку на первом этапе это оказалось бы для ребенка непосильной задачей. Педагог хорошо знала, что длительное произвольное внимание вырабатывается у дошкольников постепенно и только путем применения соответствующих приемов. Другое дело — выполнение режима, где не могло быть никаких уступок и с самого начала требовалось неукоснительное их выполнение. Чтобы

предупредить срывы в поведении, поначалу мальчику давались задания и поручения приятные и интересные для него.

По мере установления благоприятных отношений между учеником и педагогом стали вводиться и более сложные задания, требующие определенных волевых усилий. Так, например, на данном этапе закончить выполнение задания ребенок мог только по сигналу педагога, а не по собственному желанию. Но важно, что при этом жест *конец*, сообщающий о прекращении деятельности, давался поначалу именно в тот момент, когда мог последовать отказ со стороны ребенка. Такое «случайное» совпадение интересов у педагога и воспитанника являлось одним из приемов, который позволял безболезненно формировать у ребенка очень важный навык: неукоснительное выполнение требований педагога.

При организации поведения мы придерживались и такого важного правила, как сильное объяснение наших требований. Следуя этому правилу, мы старались по возможности объяснить ребенку, используя для этого доступные формы общения, почему он должен сделать именно так, как мы требовали, а не иначе. Например, если, собираясь на прогулку в плохую погоду, ребенок начинал упорно отказываться надеть резиновые сапожки и требовал сандалии, мы выходили с ним на улицу и объясняли путем непосредственного показа, что после дождя на земле остаются грязь и лужи, значит в сандалиях ноги могут промокнуть, а с мокрыми ногами можно заболеть и тогда придется лежать в кровати, т. е. делать то, что мальчику не очень нравилось. Во многих случаях подобное разъяснение оказывалось достаточным, чтобы мальчик без особого упрямства и капризов выполнял наши требования.

Безусловно, в процессе воспитания имели место и такие случаи, когда нельзя было обойтись без мер наказания. Прибегая к ним только в исключительных случаях, мы обычно сажали ребенка на стул, сойти с которого он не мог без разрешения. Самой же строгой мерой наказания для Сережи было прекращение общения, когда педагог какое-то время преднамеренно не вступала в контакт с ребенком, предварительно объяснив ему, что это делается в ответ на его недисциплинированность. Попав в подобную изоляцию, мальчик обычно пытался возобновить общение, старался приласкаться к педагогу, просил прощения и сам изъявлял желание выполнить требование взрослого.

В некоторых случаях большую помощь в воспитании мальчика оказывал детский коллектив, представлявший из себя к тому времени хорошо организованную и дисциплинированную группу. Дети чутко реагировали на отрицательное поведение слепоглухонемого мальчика и тоже не хотели с ним общаться,

когда его наказывали. Мальчик, понимая это, сильно переживал.

Благодаря определенной воспитательной работе, систематически проводимой в группе, глухие дети не только не обижали Сережу, но оказывали ему всяческую помощь. С детьми Сережа свободно общался с помощью непосредственного показа и жестов. Участвуя в играх глухих детей, мальчик постепенно усваивал и общие правила поведения в коллективе. Чувствовать себя полноценным членом детского коллектива помогало и посильное участие мальчика в детских праздниках. На них он выступал с несложными стихами, участвовал в шествии масок-зверей. Той же цели служило выполнение мальчиком отдельных поручений по общественно полезному труду: дежурство по группе, поливка цветов, кормление рыбок.

В процессе выработки у Сережи навыков организованного поведения свою роль сыграло установление добрых отношений между педагогом и ребенком. Этому во многом способствовало доброжелательное, хотя и строгое, но без малейшей грубости, отношение педагога к мальчику, а также организация интересных для мальчика игр и занятий.

В настоящее время Сережа С. — один из четырех слепоглухих студентов, которые недавно окончили Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. МГУ он окончил с отличием.

Уже будучи студентом, в одном из своих писем он, поздравляя автора, своего первого педагога, с Днем учителя, так написал о дошкольном периоде своей жизни: «...Хочу еще раз от души сказать Вам спасибо за все то, что Вы заложили в мое развитие. Ведь Вы помогли своим трудным педагогическим трудом преодолеть страшные, порой непреодолимые силы слепоглухонемоты, которые мешают многим, подобным мне по несчастью, стать людьми с большой буквы, т. е. нужными и полезными обществу. Таким человеком с большой буквы я и мечтаю стать. Вы и проложили дорогу мне для осуществления этой мечты».

Для родителей полезным будет познакомиться еще с одним случаем из истории воспитания и обучения слепоглухонемых детей.

Вова Т. — до четырех лет развивался нормально. Был очень подвижным ребенком, любил играть с другими детьми. особенно с сестренкой. Был ласковым, к отцу питал особую привязанность.

В возрасте четырех лет, в результате перенесенного менингита, полностью потерял зрение и слух. Его поведение резко изменилось. Он стал капризным, непослушным, упрямым в своих требованиях. Мать, жалея сына и не зная, как ему помочь, выполняла все его желания.

В возрасте семи лет мальчик поступил в экспериментальную группу Научно-исследовательского института дефектологии. При поступлении в группу по своему физическому развитию напоминал пятилетнего ребенка.

В условиях семьи овладел некоторыми навыками самообслуживания: мог с незначительной помощью умыться, раздеться и одеться, неплохо действовал ложкой и вилкой во время приема пищи. В спокойном состоянии мог подолгу самостоятельно заниматься с предметами: нанизывал их на проволоку, перекладывал с места на место (из коробки в игрушечную машину и обратно). Усвоил несколько жестов и пользовался ими в общении (*пить, мыться* и др.).

Поступив в группу, быстро освоился в новой обстановке. Через два дня перестал искать отца, больше не вспоминал о нем. В поведении был очень беспокойным: всюду лез, открывал шкафы, выдвигал ящики, за все хватался, все разбрасывал. Запрет вызывал бурные реакции: мальчик с ожесточением разбрасывал предметы, попадавшие в руки, опрокидывал стулья и столы, отчаянно стучал ногами в дверь, дико кричал. Успокоить его в этих случаях было крайне трудно.

В первые дни пребывания в группе упорно отказывался снять с головы кепку, в которой приехал из дома. С ней не расставался даже во время сна. Под кепкой он прятал интересные для себя предметы, которые таким образом всегда находились у него под рукой. Отучить от привычки постоянно носить кепку удалось путем введения строго определенного порядка в хранении предметов, которыми пользовался мальчик. Никто не должен был отбирать у него эти предметы и убирать в неизвестное для мальчика место.

В первое время, чтобы мальчик не беспокоился за свои любимые предметы, мы вместе с ним убрали их на определенное место, а затем периодически подходили к тому или иному предмету, «показывая», что он лежит на своем месте. Постепенно мальчик привык к тому, что интересные для него предметы не исчезают и всегда доступны. Когда исчезла, наконец, потребность хранить вещи при себе, мальчик расстался с кепкой.

Трудно было приучить Вову к простому бытовому труду (во время дежурства по группе мыть и вытирать посуду, делать посильную уборку помещения). Зная, что эту работу он мог выполнить очень хорошо, мы, используя его активное подражание, вначале организовывали для него дежурство совместно со старшей воспитанницей. Их совместные действия дали хорошие результаты: мальчик в этих условиях безотказно включался в работу, а вскоре и стал дежурить самостоятельно.

Сон мальчика в домашних условиях был организован неправильно. Он засыпал только тогда, когда с ним рядом ло-

жился кто-то из взрослых. Когда он крепко засыпал, родители нередко уходили из дома и Вова оставался один. Нетрудно представить, как вел себя мальчик, проснувшись и обнаружив отсутствие родителей. Но об этом мы узнали гораздо позже. К сожалению отец, который привез мальчика в группу, не все рассказал нам о жизни и поведении Вовы в домашних условиях очевидно из опасения, что ребенка могут не взять для обучения в экспериментальную группу по причине его резко отрицательного поведения.

В новых условиях мальчик категорически отказывался спать на кровати. По вечерам, готовясь ко сну, он неизменно пытался стащить матрац на пол и лечь спать на полу. Убедившись в том, что уговорами здесь не поможешь, мы решили привязать в один из вечеров матрац к кровати. Обнаружив это, мальчик пришел в ярость: начал выдвигать на середину комнаты стол и кровать, переворачивать стулья, выбрасывать из шкафов вещи, бросать в мусорную корзину чистые полотенца и, наконец, открыл водопроводный кран так, что по комнате стали разлетаться сильные брызги воды. Он неистово кричал и пускал обильную слюну. Успокоился лишь тогда, когда отвязали матрац, который он тут же стянул на пол.

Стало ясно, что, не выявив причину отказа, мы не сможем приучить ребенка спать на кровати. С этой целью в один из вечеров мы вместе с педагогом Г. В. Васиной остались на ночное дежурство, чтобы внимательно понаблюдать за поведением ребенка и попытаться выяснить причину отказа.

В тот вечер мальчик вел себя, как обычно. В определенное время по жесту *спать* он спокойно разделся и стал пытаться стащить привязанный матрац на пол. Не добившись своего, он учинил погром. Не без усилий мы уложили мальчика на кровать и не давали сползти ему на пол. Но, как только взрослые оставляли ребенка в покое, он вновь вскакивал с кровати и начинал буйствовать. И так повторялось несколько раз.

Постепенно Вова стал уступать нашим требованиям. Мальчик уже не пытался сползти на пол, но лечь на подушку все-таки не соглашался. Теперь, уже сидя на кровати, он то и дело сбрасывал ногами постельные принадлежности, при прикосновениях брыкался и даже сильно укусил одного из нас за руку. Во время одной из вспышек он неожиданно дернул подушку и порвал наволочку.

Воспользовавшись наступившей передышкой и желая хоть как-то отвлечь ребенка, мы стали показывать ему разорванную наволочку. Ощупав ее руками и обнаружив разрыв, мальчик сразу притих и насторожился. Во время этой паузы мы сели с ним рядом и стали зашивать наволочку. К этой работе мальчик неожиданно проявил интерес и стал внимательно следить за нашими действиями. Вскоре удалось уложить его на

подушку. Причем, уже лежа на кровати, он не только продолжал контролировать наши действия, но время от времени просил продолжать шитье, самостоятельно показывая жест *шитье*.

Анализ поведения мальчика позволил предположить, что отрицательное поведение ребенка при подготовке к ночному сну было связано со страхом одиночества, которое, как позже выяснилось, он не раз испытывал, просыпаясь дома в отсутствие родителей.

Чтобы проверить данное предположение на практике, мы в дальнейшем стали объяснять ребенку перед тем, как уложить спать, что в комнате он будет не один и что воспитатель будет сидеть с ним рядом и шить. Со временем мы заменили шитье оформлением наших рабочих записей в журнале наблюдений. Мальчик какой-то период, перед тем как раздеться и лечь в кровать, приносил по собственной инициативе этот журнал дежурному воспитателю.

На следующем этапе в работе по организации сна ребенка дежурный воспитатель по нашей просьбе стал специально отходить от кровати на недалекое расстояние, предварительно объяснив ребенку, что он будет тут же в комнате стирать его чулки. Мальчик это воспринимал спокойно, поскольку он знал, что в этом случае взрослый никуда не уйдет из комнаты.

На решение проблем, связанных с организацией поведения Вовы Т., у нас ушел почти весь первый год. Однако постепенно, по мере овладения ребенком средствами общения (в жестовой и тактильной форме) и благодаря должной организации учебной и игровой деятельности, а также соблюдению единых педагогических требований, поведение мальчика в целом нормализовалось.

ПРИВИТИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ

Воспитание и обучение слепоглухонемого ребенка в семье предусматривает его всестороннее развитие и подготовку к школьному обучению. Значительное место отводится трудовому воспитанию, поскольку в трудовой деятельности успешнее всего происходит развитие ребенка и формирование его личности.

Начальной стадией трудового воспитания является формирование навыков самообслуживания. Это обусловлено тем, что в процессе подготовки к школе, а в дальнейшем и к жизни, слепоглухонемой должен не только научиться культурно вести себя, не только накопить знания об окружающей действительности, но и научиться самостоятельно обслуживать себя. Обучая самообслуживанию, мы формируем у ребенка предметные действия и двигательные навыки, привычку к систематическому труду, т. е. способствуем постепенному накоплению

его чувственного и нравственного опыта. Это очень важно при воспитании слепоглухонемого на всех ступенях его развития.

Формирование навыков самообслуживания должно стать особой заботой родителей в первоначальный период обучения ребенка, поскольку психическое развитие слепоглухонемого полностью зависит от его взаимодействия с миром людей и вещей. В этот период впервые происходит переход от бессмысленного манипулирования предметом к целенаправленным действиям с ним, когда ребенок начинает усваивать способы употребления различных предметов и, в первую очередь, предметов домашнего обихода: начинает есть ложкой, пить из чашки.

Овладение навыками самообслуживания происходит непосредственно в процессе выполнения режимных моментов, а также на специальных занятиях. Во время приема пищи, одевания и раздевания, в игре и даже во время отдыха навыки закрепляются в процессе длительных повторений с последующим усложнением движений и варьированием условий. Движения должны выполняться с учетом экономии сил и времени ребенка и постепенно приобретать характер движений, выполняемых автоматически.

С этой целью ребенку надо показать наиболее рациональные приемы выполнения отдельных навыков, например, как сложить одеяло, пригатавливая постель ко сну, как разложить платье, перед тем как надеть его. Для выработки даже самых элементарных навыков (еда с помощью ложки, надевание шапки) поначалу требуется достаточно много времени, поэтому, чтобы добиться успеха в этой работе, нужно проявить определенную настойчивость и терпение.

При формировании навыков самообслуживания следует членить каждый навык на отдельные элементы, соблюдая при этом принцип постепенного перехода от легкого к более трудному, от простого к более сложному. По мере усвоения и закрепления навыка его выполнение становится более четким, улучшается координация движений ребенка, ускоряется темп выполнения.

Формирование навыков идет по определенной единой методике с обязательным соблюдением строгой последовательности выполнения действий. Например, после умывания ребенок должен сначала взять полотенце, расправить его на обеих руках и только после этого начать вытирать лицо.

На первом этапе обучения ведущим методическим приемом является непосредственный показ в форме совместных действий, когда взрослый действует руками ребенка. При этом надо учитывать, что активность ребенка проявляется не сразу. Вначале он пассивно воспринимает совместные действия, а иногда оказывает и определенное сопротивление. Лишь посте-

пенно, по мере удовлетворения своих потребностей, ребенок начинает сам проявлять активность: подносит ко рту ложку во время еды, протягивает руки при одевании или подтягивает чулок.



Рис. 1. Формирование навыка опрятности

Совместные действия вначале надо осуществлять в замедленном темпе с тем, чтобы ребенок хорошо усвоил их. Показывая то или иное движение, взрослый должен находиться непосредственно за спиной ребенка, а не рядом с ним.

На следующем этапе, когда ребенок уже может следить самостоятельно за движениями взрослого и подражать ему, переходят к выполнению действий по образцу. Положив свои руки на руки взрослого, ребенок вначале следит за действиями его рук, а затем самостоятельно повторяет эти движения. Переход от совместных и частично самостоятельных действий к совершенно самостоятельным действиям у ребенка осуществляется постепенно, по мере усвоения каждого движения.

Работа по формированию навыков самообслуживания подчинена общему режиму дня и связана с определенной группой конкретных навыков. В эту группу входят навыки, связанные с одеванием и раздеванием, с утренним и вечерним туалетом, с приемом пищи и с организацией сна.



Рис. 2. Формирование навыков приема пищи

К навыкам, связанным с одеванием и раздеванием, относится умение одеваться и раздеваться утром, днем и вечером: при отходе ко сну, после сна, при подготовке к прогулке и по возвращении с улицы. Поначалу при выработке этих навыков взрослый должен систематически привлекать ребенка к активному участию в процессе одевания и раздевания. Например, при одевании ребенок может самостоятельно протянуть руку или ногу, подтянуть носок, штанишки, колготки, натянуть шапку. На следующем этапе ребенок постепенно приучается к большей самостоятельности, учится самостоятельно снимать одежду и обувь (расстегнутую или расшнурованную взрослым). Дети старшего дошкольного возраста со временем овладевают и навыком расстегивания крупных пуговиц и застежек на «молнии».

При выработке навыков, связанных с одеванием и раздеванием, необходимо строго соблюдать порядок. Вначале при одевании взрослый сам подает ребенку одежду в определенной последовательности. В дальнейшем этот порядок ребенок должен соблюдать самостоятельно. При раздевании одежду вешают на спинку стула, а обувь ставят под стул или кровать. Место для обуви должно быть постоянным. Ставить обувь то тут, то там не рекомендуется. С тем, чтобы ребенку было легко самому достать и повесить пальто, для верхней одежды нужно сделать крючок в соответствии с его ростом.

Приучая ребенка к порядку и аккуратности, необходимо научить его обращать внимание на свой внешний вид. Ребенка надо учить подтягивать спустившиеся штанишки и колготки, заправлять рубашку в штанишки, пользоваться носовым платком, замечать оторванную пуговицу или дырку. Не последнюю роль играет и сама одежда ребенка. Она должна быть чистой, а главное — удобной, чтобы ребенок мог легко снять или одеть ее самостоятельно. Ребенка необходимо приучать с детства бережно относиться к своей одежде и обуви с тем, чтобы он выглядел всегда аккуратным. Надо приучать не вытирать во время приема пищи грязные руки о платье или рубашку, а пользоваться только салфеткой.

В процессе выполнения режимных моментов, совершая утренний и вечерний туалет, ребенок учится пользоваться расческой, мылом, индивидуальным полотенцем и зубной щеткой, учится мыть руки, лицо, уши, ноги. Во время умывания он должен самостоятельно открывать и закрывать кран, правильно подставлять руки под струю воды (не разбрызгивать воду), насухо вытирать руки. Он должен усвоить, где именно и как следует хранить туалетные принадлежности (мыло, полотенце, зубную щетку, расческу).

Чтобы ребенок овладел навыками, связанными с приемом пищи, необходимо установить точные часы приема пищи и

строго их придерживаясь. Бессистемное пичгание часто становится одной из причин резко отрицательного поведения. Родителям необходимо знать, что слепоглухонемой ребенок, испытывая чувство голода, не может находиться продолжительное время в ожидании пищи. В этих случаях он начинает сильно нервничать, приходит в сильное возбуждение, а иногда становится и агрессивным. Нередки случаи, когда родители, желая успокоить ребенка, дают ему в промежутках между едой различные сладости: конфеты, шоколад, печенье. Такое беспорядочное кормление приводит к нарушению режима питания, ухудшает аппетит ребенка.

При выработке навыков приема пищи правильный режим питания предусматривает соблюдение определенных условий. Во-первых, мыть руки до и после еды, а главное — правильно вести себя во время еды. Ведь до обучения большинство слепоглухонемых детей совершенно не умеют вести себя за столом. Они бросают пищу на пол, на стены или разбрасывают ее по столу, под столом стучат ногами по крышке стола или толкают ногами рядом сидящих людей, иногда с силой отталкивают тарелку, проливая жидкую пищу на стол или на себя.

Во время еды, пока поведение ребенка еще не организовалось, лучше пользоваться небьющейся посудой и постоянно следить за тем, чтобы ребенок учился есть опрятно: не лез руками в тарелку, не разбрасывал пищу по столу, вытирал рот и руки только салфеткой.

Необходимо обращать внимание и на пищу, учитывая большую избирательность слепоглухонемого в еде, особенно в первоначальный период. Нельзя идти на поводу у ребенка и кормить его исключительно тем, что он требует. В рационе питания должны быть предусмотрены самые разнообразные продукты, которые обеспечат организм ребенка всеми необходимыми веществами: белками, углеводами, жирами, витаминами и минеральными солями. Утром целесообразно давать мясо, рыбу, бобы и другие продукты, богатые белками. Ужин должен быть более легким и включать овощные, молочные или крупяные блюда. Тяжелый, обильный ужин перегружает желудок ребенка и делает его сон беспокойным.

Многие родители часто жалуются на то, что их ребенок плохо ест, что он худой и бледный. Переживая за его здоровье, они пичкают ребенка, а иногда пытаются даже кормить насильно. Пища, которую ребенок ест через силу, плохо усваивается организмом. К тому же при таком кормлении у ребенка создается стойкое отвращение к самой пище, что с трудом поддается исправлению.

В свое время мы наблюдали за ребенком, у которого сформировалось в результате насильственного кормления стойкое негативное отношение к процессу еды. Это была девочка

Нина X., лишившаяся зрения и слуха в 8 месяцев после перенесенного менингита и до 5 лет не умевшая даже держать ложки. При кормлении она сильно кричала, пыталась стиснуть зубы, отворачивала лицо в сторону. Как позже выяснилось, это было прямым результатом неправильного кормления. Из-за плохого аппетита девочку часто кормили насильно. Ее укладывали на спину, разжимали ложкой зубы и насильно вталкивали пищу в рот.

В работе с Ниной X. мы начали с того, что стали приучать ребенка к маленькой ложке и активизировать ее движения. Вначале мы просто подносили ложку ко рту и слегка дотрагивались до губ ребенка. Опрокидывать ложку мы стали только тогда, когда девочка сама начала проявлять некоторую активность (старалась захватить ложку губами). Благодаря правильному кормлению у девочки постепенно стало исчезать отрицательное отношение к ложке и пище, а вскоре появилась и возможность спокойно кормить ребенка.

Примером неправильной организации питания может служить случай с Вовой Т. Воспитываясь в семье, он не был своевременно приучен к разнообразной пище, поэтому при поступлении в группу от многих блюд упорно отказывался. Супы поначалу не ел вообще, молоко не пил, не любил компот и кисель. Совершенно не признавал колбасу, сыр и многие другие продукты. В первые дни основным питанием для него были чай и хлеб с маслом, обязательно посыпанный сахарным песком. Если ему предлагали другую пищу, особенно суп, он тут же отодвигал тарелку и жестом требовал хлеб с маслом.

Заставлять мальчика есть насильно было бесполезно, а главное — вредно, поэтому мы решили прибегнуть к другой крайней мере: в случае отказа от предложенной еды не делали никакой замены и не давали ничего съестного до очередного приема пищи. Такое воздержание от еды, будучи весьма непродолжительным, не могло нанести ущерб здоровью, а как прием воспитания оказалось полезным. Когда подошло время следующего приема пищи, мальчик по жесту педагога *иди кушать* уселся за стол и стал терпеливо выжидать. Однако, попробовав пальцем на вкус содержимое тарелки и обнаружив в ней суп, он тут же отодвинул ее.

Тогда мы решили использовать прием подражания: один из педагогов села рядом с мальчиком за стол и стала с подчеркнутым аппетитом есть суп. Мальчик обратил на это внимание. Сначала своими руками он стал следить за движениями рук педагога, а затем вдруг как бы застыл, будто обдумывая что-то, и неожиданно сам взял ложку. Но есть суп все же не стал. Однако тот факт, что ребенок сам попытался взять ложку, уже говорил о некотором сдвиге.

Решительный отказ ребенка от еды неожиданно навел нас на мысль о том, что у мальчика сформировалось отрицательное отношение не только к данной пище, но и к предметам, связанным с пищей: к тарелке и ложке. Чтобы проверить это предположение, мы решили попытаться дать суп в непривычной ситуации. Для этого педагог налила немного супа в свою ладонь и, обмакнув в суп палец, осторожно провела им по губам ребенка. На сей раз мальчик не проявил сопротивления. Далее мы зачерпнули ложкой из ладони несколько капель супа. Отказа снова не последовало. Воспользовавшись этим переломным моментом, мы постепенно стали приближать ладонь к плитке, где стоял разогреваемый суп, и в какой-то момент начали кормить мальчика уже из миски.

Через некоторое время процесс еды удалось перенести в обычную обстановку. Так было положено начало большой, кропотливой работе по приобщению ребенка к разнообразной пище.

На следующем этапе мы стали работать над тем, чтобы закрепить достигнутые результаты и не допустить ни одного отказа со стороны ребенка. Чтобы предотвратить возможные срывы, мы не настаивали поначалу на том, чтобы Вова съедал всю порцию первого блюда. Количество супа в тарелке мы увеличивали с каждым разом буквально по ложке. С той же целью мы внимательно следили за тем, чтобы мальчик не ел через силу. Во избежание «лишней» ложки мы сами в определенный момент, когда замечали, что мальчик вот-вот откажется от еды, показывали жест *конец* и вместе с ним отодвигали тарелку. В данном случае мы явно исполняли желание ребенка, но для него это было разрешение педагога больше не есть суп. Здесь мы нашли и использовали очень важный педагогический прием, когда кажущееся совпадение интересов взрослого и ребенка помогает успешно сформировать у ребенка умение выполнять требования взрослого.

В процессе приучения Вовы к разнообразной пище также полезным оказался другой прием. Накрывая на стол, мы ставили рядом с тарелкой супа любимое блюдо ребенка и жестами объясняли, что он получит его, как только будет съеден суп. Первое время, кушая суп, Вова часто дотрагивался до тарелки с любимым блюдом, проверяя, не убрали ли ее. Постепенно, благодаря тому, что мальчика никогда не обманывали, у него появилось полное доверие к педагогу. А вслед за этим постепенно отпала и необходимость ставить каждый раз за обедом любимое блюдо рядом с тарелкой супа. Теперь уже было достаточно объяснить мальчику жестами, что за обедом он получит любимое блюдо. Веря обещаниям педагога, мальчик начинал спокойно есть суп. Включая постепенно в меню обеда все новые и новые блюда, нам удалось добиться того,

что ребенок привык со временем питаться самой разнообразной пищей.

Итак, мы рассмотрели навыки, которые были связаны с одеванием, раздеванием и приемом пищи. Теперь перейдем к организации сна и рассмотрим навыки, которые необходимо сформировать у ребенка в процессе нормализации его сна.

Хороший сон, как и нормальное питание, необходим для растущего организма. Но в семьях, где воспитываются слепоглухонемые дети, сон ребенка, как показывает практика, чаще всего налажен неправильно. Отмечаются случаи, когда несоблюдение режима сна приводит к смещению у ребенка дня и ночи: днем он спит, а ночью бодрствует, создавая этим тяжелые условия жизни для окружающих людей.

При организации правильного сна необходимо руководствоваться следующими правилами. Прежде всего ребенок должен спать отдельно, а не с другими детьми или родителями, что очень вредно. Он должен ложиться и вставать в строго определенное время: вставать в 8 часов утра, ложиться спать не позже 9 часов вечера, днем спать от полутора до двух часов. Дневной (послеобеденный) сон является обязательным, особенно для дошкольников, поскольку у слепоглухонемых детей неустойчивая нервная система, повышенная утомляемость. Класть ребенка в кровать необходимо в пижаме или в ночной рубашке, спать он должен на правом боку, руки держать поверх одеяла. В семье ребенка следует приучать ежедневно заправлять постель после сна и приготавливать ее ко сну сначала с помощью взрослого, а затем и самостоятельно. На ночь обязательно мыть ноги и засыпать без участия взрослых.

Некоторые родители, желая, чтобы ребенок заснул побыстрее, сидят около него, а иногда и почесывают ему спинку и ножки. Такое засыпание оказывает отрицательное влияние на ребенка, так как воспитывает у него вредные привычки и не способствует выработке навыков нормального сна.

У слепоглухонемого ребенка с раннего возраста необходимо вырабатывать навык опрятности, т. е. умение пользоваться горшком (туалетом). Для успешного формирования данного навыка нужно следить за тем, чтобы у ребенка не вырабатывалось негативное отношение к самому горшку (не появлялись неприятные ощущения), что чаще всего связано с холодным горшком. Избежать это помогает подкладывание мягкого матерчатого кружка, который легко можно сшить самим, или же использование специального стульчика с отверстием для горшка.

Негативное отношение к горшку могут вызвать также и частые запоры у ребенка. В этом случае необходимо организовать соответствующее питание и посоветоваться с врачом.

Большую роль играет местонахождение горшка. Оно должно быть постоянным и доступным для ребенка в любой момент. Чтобы ребенок мог самостоятельно подойти к горшку, находясь в разных местах комнаты, ему надо показать удобный путь и предметы, по которым он должен ориентироваться на этом пути. Штаны, трусики и колготки должны легко сниматься и надеваться самим ребенком.

Ребенок должен научиться проситься в туалет. Воспитывая данный навык, родителям необходимо перед тем, как высаживать ребенка на горшок, каждый раз показывать ему движения, имитирующие спускание штанишек (обе руки от талии движутся вдоль бедер вниз). Эти движения в дальнейшем станут тем жестом, с помощью которого ребенок будет сообщать о том, что он хочет в туалет. Пользоваться горшком (туалетом) ребенок должен не только днем, но и в ночное время, когда он просыпается.

В семьях, где воспитанию навыка опрятности уделяют должное внимание, слепоглухонемой ребенок начинает пользоваться горшком уже в трехлетнем возрасте. Там же, где ребенку своевременно, т. е. с раннего возраста, не прививают элементарных гигиенических навыков, мы встречаемся со случаями, когда дети даже в семилетнем возрасте мочатся на постели или в штанишки, а если и снимают их, то все равно мочатся на пол. Приведем конкретный пример с Вовой К.

Вова К. — 5 лет, с врожденной глухонемой и практически слепой (с очень незначительным остаточным зрением). Точную степень снижения зрения определить не удалось. Мальчик родился от первой осложненной беременности и от первых родов. Роды были неблагополучные, срочные, с механической стимуляцией. Родился в синей асфиксии, очень слабый. В новорожденный период перенес пупочный сепсис и желтуху.

С двух месяцев было замечено, что мальчик не следит за игрушками, не реагирует на свет и звуки. Двигательное развитие протекало с задержкой. Ребенок был ко всему безразличен, гуления и лепета не отмечалось. В 2 года 3 месяца перенес операцию на правом глазу по поводу катаракты, после чего стал обращать внимание на яркие игрушки.

В 2 года 5 месяцев начал посещать пятидневные ясли, где находился в специальной группе для умственно отсталых детей. В яслях ребенок ничему не научился, так как персонал учреждения имел опыт работы лишь с умственно отсталыми, но зрячими и слышащими детьми и не знал специфики воспитания детей с нарушениями зрения и слуха. Через некоторое время мальчик был выведен из яслей и в дальнейшем находился дома.

Вова К. был неопрятен даже в 5 лет. Посаженный на горшок, он чаще всего сползал с горшка, отбрасывал его в сторону и мочился на пол. Когда ребенок хотел в туалет, отмечалась привычка снимать с себя всю одежду. Как выяснилось, это происходило не случайно. Привычка выработалась у Вовы еще в яслях, когда с мальчика в этих случаях, чтобы он не испачкался, всегда снимали одежду.

По нашему совету мать заставила Вову вытереть намоченный пол вместе с ней. Мальчику это страшно не понравилось, он поднял сильный крик и всячески старался вырваться из ее рук. Проявляя должное терпение, мать не отступала от начатого дела. К удивлению родителей, этот прием оказался весьма эффективным в приучении Вовы к опрятности. Вскоре он стал пользоваться горшком, а затем и туалетом. Однако заметим, что это вошло в практику, когда ребенок уже вышел из раннего возраста, самого благоприятного для формирования навыка опрятности.

Перейдем к элементарным навыкам бытового труда.

При формировании этого навыка ребенку вначале дают отдельные, посильные для него поручения. Например, перед обедом разложить ложки и поставить на стол тарелки, после прогулки положить мокрые варежки на батарею, отправляясь на прогулку, самостоятельно вынести на улицу игрушку. На следующем этапе у ребенка постепенно появляются и свои постоянные обязанности по дому. Он может принимать посильное участие в уборке комнаты: протереть влажной тряпкой стулья и стол, убрать на место разбросанные игрушки, навести порядок в кукольном уголке. Можно ребенку поручить ухаживать за комнатными растениями и животными.

Включение ребенка в несложный труд в семье, когда он что-то делает не только для себя, но и для других, имеет огромное значение в деле нравственного воспитания слепоглухонемого. Ребенок нравственно воспитывается и в ходе знакомства с трудом взрослых, когда он убеждается, что все вокруг трудятся. Подчеркивая важность данного момента, И. А. Соколянский указал в свое время, что слепоглухонемой не должен «видеть» перед собой ничего не делающих (праздных) людей, иначе у него невозможно будет воспитать желание трудиться самому.

Заканчивая рассмотрение элементарных навыков самообслуживания, приведем примерный распорядок дня, который можно рекомендовать для слепоглухонемых дошкольников, воспитывающихся в семье.

Примерный режим дня слепоглухонемого ребенка дошкольного возраста

Подъем, утренний туалет	8.00— 9.00
Утренний завтрак	9.00—10.00
Игры и занятия дома	10.00—11.00
Прогулка	11.00—13.00
Обед	13.00—14.00
Дневной сон	14.00—16.00
Полдник	16.00—16.30
Прогулка	16.30—18.00
Игры и занятия дома	18.00—19.00
Ужин	19.00—20.00
Подготовка ко сну, вечерний туалет	20.00—21.00
Ночной сон	21.00—08.00

Примечания. Дети младшего дошкольного возраста ложатся спать в 20 часов.

Летом игры и занятия детей переносятся из помещения на воздух.

РАЗВИТИЕ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ

У слепоглухонемого ребенка овладение речью, даже в самой элементарной форме, происходит исключительно в условиях специального организованного воспитания. Самостоятельно овладеть речью, без специального обучения, слепоглухонемой не может. Более того, если у ребенка, который потерял зрение и слух в раннем детстве, не сформировать и не развить своевременно средства общения, ребенок действительно окажется немым, т. е. лишенным каких бы то ни было средств общения с окружающими людьми. И в таком состоянии, при отсутствии должной помощи, он останется на всю жизнь.

Первым средством общения слепоглухонемого являются жесты. Их он усваивает путем подражания в процессе ознакомления с людьми и предметами.

До того, как приступить к обучению жестовой речи, у ребенка необходимо создать точные представления об окружающих предметах, которые он будет обозначать жестами, и прежде всего создать образы тех предметов, с которыми ребенок встречается в процессе усвоения различных навыков самообслуживания: в момент приема пищи, одевания и раздевания, мытья рук.

Рассмотрим, как рождаются первые жесты и как идет их дальнейшее развитие.

При выработке навыков самообслуживания взрослый, действуя руками ребенка, проделывает целую цепочку последовательных действий, относящихся к данному навыку. Например, в процессе приема пищи ребенок вместе со взрослым за-

черпывает ложкой пищу, подносит ее ко рту и дотрагивается ложкой с пищей до губ. Имитация (копия) движений, которые совершаются рукой ребенка, но уже без ложки и без пищи и становится жестовым обозначением процесса еды. Так впервые появляется жест *есть*. В дальнейшем взрослый ежедневно перед началом приема пищи показывает рукой ребенка жест *есть*. Постепенно слепоглухонемой привыкает, что данный жест служит своеобразным сигналом к приему пищи и после него нужно взять ложку, зачерпнуть пищу и начать есть.

Таким образом, первые жесты содержат в себе обозначения как отдельных предметов (ложка), так и совершаемых с ними действий (подносить пищу ложкой ко рту). Со временем, по мере его усвоения, жест претерпевает изменения. За счет сокращения количества движений он становится более лаконичным. Теперь достаточно дотронуться рукой ребенка несколько раз до рта, чтобы он понял, что речь идет о приеме пищи.

На следующем этапе предметы и действия, совершаемые с предметами, обозначаются разными жестами. Постепенно, по мере того, как ребенок овладевает жестами и употребляет их в процессе общения, жест-действие, обозначающий предмет, заменяется рисуночным жестом, в котором отображается главным образом форма предмета. Например, тарелка обозначается следующим жестом: указательными пальцами обеих рук в воздухе описывается круг.

Далее ребенок знакомится с жестовым обозначением не только конкретных предметов и действий, но и отвлеченных понятий *конец, работать, заниматься*, с которыми он не может непосредственно познакомиться с помощью осязания.

Между пониманием жестов и их активным использованием в общении существует определенный разрыв во времени. Период пассивного восприятия жестов, когда ребенок только понимает жест, но сам еще не употребляет его, у слепоглухонемых детей длится довольно долго. В первое время ребенок очень неохотно, не проявляя никакой активности, воспринимает жесты окружающих. Поэтому, давая поручение ребенку в жестовой форме, взрослый вначале выполняет данное поручение вместе с ребенком (путем совместных действий). Постепенно ребенок начинает не только понимать жесты и выполнять жестовые поручения взрослых, но и начинает сам пользоваться отдельными жестами как средством общения (обращается с просьбой ко взрослому, сообщает о своих желаниях), что расширяет его активный словарь.

Чтобы активизировать жестовую речь ребенка, взрослый преднамеренно создает самые различные целенаправленные ситуации во время игры, на занятиях, на прогулке и в режимные моменты, побуждая ребенка к общению. В этом отноше-

нии следует особо выделить разнообразные игры, которым взрослый обучает ребенка. Такие игры вызывают большой интерес у ребенка и способствуют быстрому усвоению и закреплению новых жестов.

По мере расширения практики общения характер жестов становится все более и более условным. Если раньше жесты были очень конкретными, т. е. повторяли само действие или же передавали форму предмета с отдельными его деталями, то теперь от прежнего жеста остается лишь какая-то основная часть.

Ниже приводится описание некоторых жестов, которые могут быть использованы при обучении слепоглухонемых детей.

Дай — правой рукой несколько раз дотронуться до ладони левой руки, как бы указывая, что сюда надо положить предмет.

Есть — рукой несколько раз дотронуться до рта.

Спать — голову наклонить слегка на бок и одновременно приложить ладонь к щеке. Наклон головы делается в ту сторону, где прикладывается рука.

Пить — кисть руки, охватывающая воображаемый стакан, подносится к губам. При этом голова слегка запрокидывается назад.

Мяч — руками, охватывающими воображаемый мяч, несколько раз повторяют движение снизу вверх, как бы подбрасывая мяч.

Умыться — рукой с раскрытой ладонью совершают перед лицом несколько круговых движений, имитирующих движение руки во время умывания лица.

Хорошо — несколько раз погладить рукой по другой руке или голове.

Нельзя — указательным пальцем руки постучать по другой руке.

Конец — обе руки с раскрытыми ладонями расположить параллельно друг другу (одна за другой) и одновременно совершить движения в противоположном направлении (правая рука — сверху вниз, левая — снизу вверх). Обе ладони рук повернуты к груди «говорящего».

Тепло — открыть рот и выдохнуть на ладонь струю теплого воздуха.

Гулять — сомкнуть губы и подуть на ладонь.

Заниматься — положить одну руку на другую, копируя положение рук сидящего за партой ученика.

Жесты — первая, совершенно необходимая ступень к овладению слепоглухонемыми детьми словесной речью. Именно с помощью жестов слепоглухонемой ребенок впервые вступает в общение с окружающими людьми, начинает выражать свои

желания и потребности. Но особенно важно то, что при этом у ребенка начинает формироваться сама потребность в речи.

Жестовая речь как исходное средство общения в системе обучения и воспитания слепоглухонемых имеет принципиальное значение. Поскольку жесты из всех средств общения ближе всего стоят к предмету, ребенку с их помощью легче выразить свои нужды и желания. Подчеркивая это, проф. И. А. Соколянский писал: «В тех случаях, когда при попытках обучения слепоглухонемых детей словесной речи игнорируется значение жестикуляционной речи, слепоглухонемому ребенку грозит опасность умственного отупения, т. е. абсолютная инвалидность»¹.

В первоначальный период жестовая речь является не только средством обучения, но и средством регулирования поведения слепоглухонемого. Используя огромную выразительную возможность руки, взрослый в своих движениях передает и свое отношение к ребенку. Так, обычно спокойные и ровные движения рук становятся при требованиях более уверенными, сточенными.

Жесты не теряют своего значения и в период овладения словесной речью в дактильной форме, когда используется дактилология².

При переходе на дактильный способ общения у слепоглухонемого образуется не сразу должная связь между дактильным словом и предметом, так как слово не имеет ничего общего с конкретным предметом. Связующим звеном между дактильным словом и конкретным предметом становятся жесты, которые используют для подкрепления и разъяснения дактильного слова. Например, взрослый, дактилируя фразу *Иди гулять*, после каждого слова тут же показывает соответствующий жест.

Активный переход от жестовой речи к дактильной совершается лишь тогда, когда ребенок достигает соответствующего уровня развития. К этому моменту у него вырабатывается навык подражания, формируются необходимые пространственные представления, определенного уровня достигает произвольное внимание и развиваются мыслительные процессы (сравнение, анализ и синтез), а также вырабатываются дифференцированные движения пальцев рук.

Нередки случаи, когда ребенок испытывает большие затруднения уже на самой начальной ступени при обучении его дактилологии. Обычно в таких случаях плохое усвоение дактилологии объясняется плохой памятью ребенка, но на самом

¹ Соколянский И. А. Обучение слепоглухонемых детей. Известия АПН РСФСР, М., 1962, с. 20.

² Дактилология — пальцевая азбука. В ней столько же дактильных знаков, сколько букв в обычном алфавите.

деле он просто к этому был недостаточно подготовлен. В ходе обследования ребенка обнаруживается, что он плохо различает сходные по форме предметы и дактильные (пальцевые)



Рис. 3. Пальцевая (дактильная) азбука

знаки, не может воспроизвести по памяти образец, построенный из кубиков, а при выкладывании дорожки из различных геометрических фигур — вычленил и запомнил последовательность элементов.

Эти факты говорят о том, что при обучении ребенка дактильной речи необходимо уделять особое внимание упражне-

ниям, направленным на развитие восприятия, подражания, памяти и на формирование у ребенка предметно-пространственных представлений. С этой целью детям предлагаются самые разнообразные упражнения и дидактические (учебные) игры. Например, задания на воспроизведение последовательности в пространственном расположении предметов и геометрических фигур, а при наличии остаточного зрения — и цветных кубиков. Ребенок должен запомнить предложенный порядок в расположении элементов (предметов, фигур, цвета) и затем в точности воспроизвести его. Например, в игре «Что убрали?» на столе перед ребенком расставляются кукла, машина, пирамидка. Ребенку предлагается внимательно «осмотреть» (ощупать) предметы и запомнить, в каком порядке они расставлены на столе. Ребенок отходит от стола или даже просто закрывает лицо руками с тем, чтобы не «видеть», какой предмет в это время взрослый убирает со стола. Затем ребенок «осматривает» предметы на столе и жестом показывает, какой предмет убрали.

В играх «Что убрали?», «Поставь, как было», «Сделай так же» вначале предметы располагаются слева направо, затем снизу вверх. Поскольку задания на воспроизведение сразу нескольких последовательных движений (например, поднять руки вверх, хлопнуть в ладоши, опустить руки вниз) являются наиболее трудными для слепоглухонемых, вводить их в игру следует только после того, как хорошо усвоены задания с предметами. В играх количество предметов и движений возрастает постепенно. В первые задания включаются не более трех предметов или движений, которые ребенок должен запомнить.

При изучении ребенком дактилологии обращается внимание на технику дактилирования: на четкое складывание пальцев руки в соответствии с дактильным знаком. Оно должно быть особо четким при сходных знаках, требующих тонкой двигательной дифференцировки (*n—л, м—т, р—н*). Многие дети, воспроизводя эти знаки, не всегда обращают внимание на положение всех пальцев дактилирующей руки, в результате чего у них формируется нечеткий образ дактильного слова (они плохо запоминают буквенный состав слова), их речь получается смазанной и нечеткой. Это часто является причиной непонимания другими людьми речи ребенка.

Дактильные знаки *м, л, и, р, н*, которые особенно сложны для воспроизведения в воздухе, складываются сначала с опорой пальцев руки на поверхность стола. Данный прием помогает ребенку лучше выпрямить при воспроизведении знаков пока еще не очень послушные пальцы и держать их в фиксированном положении более продолжительное время.

Порядок знакомства с дактильными знаками зависит главным образом от сложности складывания пальцев рук. Изуче-

ние дактилологии начинается, как правило, с наиболее простого знака *а*. Далее следуют знаки *о, у, л, в* и другие. В упражнениях на различение парных букв сначала берутся знаки, резко отличающиеся друг от друга по изображению их пальцами: *а—в, о—у, с—м*. Затем берут более схожие *п—л, м—п, о—р, у—ы*.

На упражнениях с отдельными дактильными буквами долго задерживаться не рекомендуется. Как только ребенок начнет уверенно подражать отдельным дактильным знакам, следует переходить к изучению дактильных слов, т. е. к накоплению словаря сначала в пассивной, а затем и в активной форме.

При восприятии ребенком дактильного слова с руки взрослого вначале допускается прием побуквенного повторения слова, когда ребенок вслед за взрослым последовательно повторяет каждый воспринятый знак. Однако в дальнейшем ребенка нужно приучать к восприятию и повторению слова целиком. В этом случае ребенок повторяет слово полностью лишь после того, как взрослый продактилирует (скажет пальцами) какое-то слово от начала до конца. Указанный метод предъявляет к ребенку более повышенные требования и отучает надеяться на подсказку. Пользуясь этим методом, взрослый развивает у ребенка умение концентрировать внимание на руке «говорящего» и сразу дает установку на запоминание не отдельного дактильного знака, а целого ряда последовательно предъявляемых знаков, т. е. установку на запоминание целого слова. Это приводит к более прочному запоминанию дактильных слов и способствует накоплению словаря.

В дошкольный период слепоглухонемой ребенок одновременно с овладением словарным составом начинает усваивать практически и грамматический строй словесного языка (учится располагать слова в предложении, изменять окончания в словах). В отличие от нормального (зрячего и слышащего) ребенка, в общении с которым взрослый сравнительно быстро вводит достаточно сложные виды предложений и грамматические категории (прилагательные, местоимения и др.), слепоглухонемому дошкольнику речевые образцы следует давать в строго определенной последовательности.

Согласно системе обучения слепоглухонемых словесной речи, разработанной проф. И. А. Соколянским, дактильный словарь слепоглухонемого вначале следует накапливать исключительно за счет слов, которые обозначают конкретные предметы и с которыми ребенок сталкивается в своей повседневной жизни (названия любимых игрушек и фруктов, которые ребенок часто просит у взрослого). Эти слова должны иметь определенную значимость для ребенка, т. е. быть необходимыми для его общения со взрослым. Такие слова легче усваиваются и переходят в активный запас.

При формировании фразовой речи на первом этапе обучения нельзя употреблять отдельные слова, которые обозначают действие, а тем более — состояние предметов. Слова-глаголы должны усваиваться в простом нераспространенном (двусоставном) предложении типа «Кукла спит», т. е. только вместе со словами, обозначающими предметы. Это важно потому, что в жизни нет действия вообще, а есть предмет, который действует или находится в определенном состоянии (папа спит; мяч упал).

Поначалу глагол дается только в настоящем времени (папа спит), а затем в прошедшем (папа спал) и в будущем времени (будем заниматься).

После овладения ребенком простым нераспространенным предложением типа «Оля ест», можно переходить к усвоению простого распространенного предложения, состоящего не только из подлежащего (Оля) и сказуемого (ест), но и дополнения (суп). Вот несколько таких предложений: Оля ест суп; Ира взяла яблоко; Дина сидит на стуле.

По мере усвоения приведенных образцов постепенно вводятся и такие грамматические категории, как местоимения (я, мы), предлоги (в, на, у), прилагательные (большой, плохой), наречия (хорошо, плохо) и др. Особо заметим, что первоначально в речи после местоимения следует обязательно давать поясняющее слово, которое заключается в скобки. Например: Я (Дина) играла в мяч; Мы (мама, папа, Оля) ели суп. При дактильном общении скобки показываются в воздухе указательными пальцами обеих рук.

Благодаря этой строгой системе слепоглухонемой ребенок постепенно усвоит, что фразовая речь — это не просто набор отдельных слов и что слова в предложении связываются между собой по определенным правилам. А это уже и есть усвоение ребенком грамматического строя словесного языка.

Запас слов в дактильной и устной (звуковой) форме¹ бывает у слепоглухонемого в дошкольный период еще не слишком большим. С тем, чтобы ребенок успешно овладевал речевой фразой и расширял свое общение с помощью устной речи, мы рекомендуем пользоваться так называемой комбинированной фразой, в которой употребляются одновременно различные формы речи: жесты, дактильные слова и слова, произносимые голосом. Употребляя комбинированные фразы при общении, ребенок максимально активизирует и использует свои речевые возможности. И, что самое главное, при этом он учится строить свою речь не в соответствии с грамматическим строем жестового языка, который отличается от языка словесного, а лишь

¹ О звуковой речи будет сказано особо.

пользуется в словесной фразе отдельными жестами как временными заместителями дактильных и устных слов. Например: в предложении *Я иду домой* ребенок говорит *я*—голосом, *иду* — дактильно (словом), *домой* — жестом, показывая жест *дом*.

Таким образом, методический прием использования комбинированной фразы позволит слепоглухонемому значительно быстрее перейти от жестового общения к общению с помощью словесной речи (с помощью дактильных и устных слов). Более того, своевременное развитие полноценной словесной речи будет известным образом тормозить развитие у слепоглухонемого жестового языка, который на определенном этапе становится помехой для развития языка слов, и будет препятствовать жестовому языку стать в дальнейшем основным средством общения. А это очень важно, поскольку главной задачей при формировании средств общения у слепоглухонемого является формирование словесного языка. В семье должны очень строго следить за тем, чтобы ребенок, если он умеет произнести слово в устной форме (голосом) или дактильно (пальцами), никогда не подменял их в общении жестами.

В дошкольный период формирование и развитие речи осуществляется в тесном общении с окружающей действительностью и в разнообразной предметно-практической деятельности детей. Обучение происходит в непосредственном общении взрослого и ребенка в режимные моменты, в быту, в игре и на специальных занятиях.

К концу дошкольного периода ребенок должен научиться внимательно относиться к каждому слову «говорящего» и понимать обращенную к нему речь не только в привычной для него ситуации. Это особенно относится к фразам, где употребляются предлоги, на которых, как показывает практика, ребенок долгое время не акцентирует внимания. Так, например, выполняя инструкцию взрослого «Положи книгу в стол», ребенок кладет книгу на стол, ориентируясь явно на слова «книга», «стол» и на знакомую ситуацию, поскольку на занятиях его обычно просили положить книгу на стол. В этом случае ребенок действует по шаблону. Но со временем, если на это обращается внимание ребенка, у него развивается умение «слушать» (воспринимать) речь взрослого.

В дошкольный период ребенок должен научиться обозначать в жестах и частично дактильными словами следующие группы предметов: знать названия одежды, обуви, мебели, предметов личной гигиены, постельных принадлежностей, а также различные виды пищи, овощей, фруктов, игрушек, животных и растений. Он должен научиться обозначать себя и близких людей: знать свое имя и имена людей, с которыми он общается. Научиться обозначать наиболее характерные явле-

ния природы: дождь, снег, ветер, солнце. Благодарить взрослых после приема пищи за обед, ужин и за оказанные услуги. Здороваться и прощаться вначале словами *привет, пока*, а затем *здравствуйте, до свидания*. Он должен научиться отвечать на вопросы: кто? что? что делает? что делают? что делал(а)? что будем делать? какой? какая? какое? какие? сколько? где? куда? почему? зачем? А также постепенно научиться примитивно рассказывать о «виденном» и пережитом.

Приведем примерный словарь, над которым следует работать со слепоглухонемым дошкольником, используя вначале жесты, а затем и дактильные слова.

Основные режимные моменты: утренний подъем — *вставай*; утренний туалет — *иди в туалет, умывайся*; прогулка — *иди гулять*; сон — *ложись спать*.

Конкретные навыки самообслуживания: *встань, сядь, одевайся, причешись, завяжи бант, раздевайся, обувайся, иди в туалет, мой руки (лицо), чисть зубы, повесь пальто (полотенце), мойся под душем (в ванной)*.

Различные занятия и игры: *будем заниматься, сядь, встань, дай, убери, возьми, лепи, прыгай, хлопай в ладоши, иди, беги, режь ножницами, открой рот, дуй, нельзя, хорошо, плохо, да, нет, конец, извините, больно, плачет, смеется*.

Комбинированные фразы с дактильными словами *иди, дай, хочу, покажи*.

Учитывая важность формирования у слепоглухонемого ребенка различных способов общения, в дошкольный период наряду с жестовой и дактильной речью начинают обучать и устной (звуковой) речи. Работа над устной речью включает в себя работу над произношением (умением произносить звуки) и над развитием слухового и вибрационного восприятия.

Работа по формированию устной речи у ребенка в семье носит в основном подготовительный характер, поскольку вызывание и коррекция звуков требуют специальных знаний. Обычно эту работу в специальных учреждениях проводят люди, имеющие дефектологическое образование.

Родители, обучая ребенка в семье, могут проводить занятия и игры, способствующие развитию дыхания и голоса ребенка, стимулирующие его к произнесению голосом отдельных звуков, слогов и слов. Занятия следует проводить в игровой форме.

С целью развития дыхания можно проводить упражнения на сдувание и поддувание различных легких предметов. Например, организовать игру на сдувание со стола легких кусочков гофрированной бумаги и комочков ваты. Во время этих упражнений взрослый учит (прикладывая руки ребенка к своим губам) складывать губы трубочкой, дуть на предмет естественно, без особого напряжения. Детям особенно нравят-

ся игры на поддувание ваты, привязанной к нитке, на задувание свечи, на поддувание плавающих в тазике целлулоидных игрушек (шариков, уточек и др.).

Во время действий с игрушками полезно стимулировать ребенка к произнесению отдельных звуков (по подражанию). Например, ребенок возит машину или паровоз и произносит при этом звук «у». При игре с игрушечной собачкой произносятся слоги «ам—ам», с коровой — «му» и т. д.

Чтобы ребенок начал вам подражать, необходимо одну руку ребенка приложить к своей гортани, а другую — к губам. Во время произнесения вами какого-то слова (например, «папа») ребенок почувствует в момент произнесения звука «а» вибрацию ваших голосовых связок, воспримет положение губ и воздушную струю при звуке «п».

Очень важно научить ребенка подражанию крупным движениям рук, а затем и движениям речевых органов. В каждое занятие следует включать по 4—5 упражнений. Приведем некоторые из них в соответствии с рекомендациями Э. И. Ленгард:

- открывать и закрывать рот (широко, нешироко);
- высовывать язык при открытом рте (один раз, несколько раз);
- просовывать язык при закрытом рте между губ;
- при открытом рте кончиком высунутого языка делать движения от нижней губы к верхней и наоборот;
- при сжатых зубах открывать и закрывать губы;
- втягивать губы между зубами;
- дуть с раздутыми щеками;
- вытягивать губы трубочкой;
- зажимать язык между зубами;
- при открытом рте упираться языком то в правую, то в левую щеку;
- это же упражнение при закрытом рте;
- делать круговые движения языком по губам при открытом рте;
- упираться кончиком языка то в верхние, то в нижние резцы;
- закусывать попеременно то верхнюю, то нижнюю губу;
- округлять губы;
- чмокать, как бы целуя куклу;
- растягивать губы в улыбке;
- высовывать широкий язык и узкий;
- поднимать к небу то узкий, то широкий язык.

Все эти упражнения служат хорошей подготовкой артикуляционного аппарата (речевых органов) ребенка к произнесению слов.

Первыми словами, которые ребенок обычно начинает произносить голосом, являются: мама, папа, баба, Тата (кукла, девочка), Вава (кукла), там, тут (указывая на место, где находится предмет). Слова, которые ребенок научился произносить, следует обязательно вводить в речь.

Основным требованием при формировании устной речи является произнесение устных слов без дактильного сопровождения, т. е. без одновременного проговаривания слов с помощью руки (дактильно) и голосом (устно). При сопряженном (совместном) проговаривании, вследствие довольно значительной разницы в темпе проговаривания голосом и рукой, у ребенка невозможно добиться естественной, плавной речи. Голосом мы говорим значительно быстрее, чем можно говорить рукой.

При использовании одновременно двух форм речи (дактильной и устной) ребенок постепенно привыкает к устному переводу дактильных слов. В этом случае возникает очень стойкая тенденция к искусственному членению слов на звуки и слоги, т. е. тенденция к скандированию речи (рубленая речь).

В процессе формирования и исправления произношения, формирования слитной и плавной речи, а также при выработке естественного ритма речи большое значение имеет использование и развитие у слепоглухонемого ребенка остатков слуха. Занятия по развитию слухового и вибрационного восприятия проводятся как с использованием слухового аппарата (если таковой имеется у ребенка), а также и без него (на голое ухо). На первом этапе у ребенка необходимо выработать прежде всего четкие реакции на вибрационные и звуковые сигналы (стук палочки, звук барабана), а затем и на речевые звуки и отдельные слова. В процессе занятий расстояние, с которого подается сигнал, постепенно увеличивается с 10 см до 1 метра.

Как показывает практика, слепоглухонемые дошкольники, даже при наличии очень незначительных остатков слуха, проявляют большой интерес к данным занятиям и стремятся получить доступную им информацию хотя бы в виде звуковых сигналов.

На занятиях по развитию слухового и вибрационного восприятия в качестве сигналов (раздражителей) используется стук палочки по спинке стула или снизу по сиденью стула, на котором сидит ребенок; стук ноги по полу; стук руки по поверхности стола. В качестве звуковых сигналов используется звук барабана, бубна, различных игрушек (металлофона, свистка, шарманки).

При восприятии сигналов ребенок должен дать ответную реакцию, т. е. сообщить, что он слышит данный сигнал. Ребе-

нок может отвечать на сигнал и таким способом: начать маршировать на месте, поднять руку или хлопнуть в ладоши. Кроме того, услышав звук, он может произвести определенное действие с предметом. Например, опустить шарик в баночку, скатить шарик по наклонной дощечке, снять или надеть колечко пирамидки.

Вырабатывая реакцию на речевые звуки, ребенку можно предложить для различения слоги та-ту, слова мама, папа, имя ребенка (Оля), рыба, дом, барабан, дай. В процессе проведения занятий расстояние, с которого подается сигнал, следует увеличивать постепенно: 10, 20, 50 см, 1 метр. Слова и слоги нужно говорить голосом повышенной громкости, постепенно снижая голос до обычной разговорной громкости. Наконец, с тем, чтобы ребенку эти занятия были интересны, рекомендуется для выработки реакций на различные сигналы отбирать наиболее доступные и интересные для ребенка действия.

ЗНАКОМСТВО С ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬЮ

Формирование представлений об окружающей действительности, т. е. накопление чувственного опыта об окружающем мире, является одной из важных задач первоначального периода дошкольного воспитания. На данном этапе слепоглухонемой ребенок впервые начинает приобретать знания о том, что его непосредственно окружает: о людях, предметах, игрушках, а также о некоторых явлениях природы.

Ознакомление с миром вещей начинается в процессе освоения режимных моментов, при формировании навыков самообслуживания, в ходе предметно-практической деятельности, а затем и в специально отведенное время (на занятиях). Знания и умения, полученные на занятиях, обязательно закрепляются и расширяются в режимные моменты и в игре. Такая взаимосвязь оказывает положительное влияние на всестороннее развитие ребенка, помогает осознанно и прочно усваивать знания. А главное, в этом случае не происходит нежелательного отрыва занятий от жизни ребенка.

Осваивая многообразный предметный мир, ребенок знакомится не только с внешними признаками предметов, но и узнает их свойства, функциональное назначение, овладевает соответствующими способами действий с предметами.

С целью формирования у слепоглухонемого ребенка интереса к познанию окружающей действительности на первых этапах отбирают для изучения наиболее интересные и жизненно необходимые для него знания и сведения об окружающих предметах и явлениях. Это предметы из повседневного быта (одежда, посуда, пища, мебель), различные игрушки и отдель-

ные части тела и лица (рука, нога, уши, глаза). Знакомясь с частями тела и лица, ребенок учится различать и находить их не только у себя, но и у других людей, а также у куклы и отчасти у животных и птиц.

С целью создания обобщенного образа предмета показывается как можно больше его вариантов и в самых разных ситуациях. Это позволит ребенку практически убедиться, что, независимо от формы, величины, материала и т. д., предметы одного и того же вида используются в жизни с одинаковой целью. Ребенок знакомится и с прямым назначением предметов. Он должен узнать, что шапку надевают на голову, когда идут на улицу (для тепла), что из чашки пьют, мылом моются и стирают и т. д.

В нашей практике мы встретились со случаем, когда мальчик, хорошо усвоивший слово чашка и без труда верно называвший все чашки, которые находились в группе и даже в кукольном уголке, однажды не смог назвать чашку, сделанную из пластмассы. Для него явно неожиданным оказался материал предмета (пластмасса), поскольку в практике мальчик никогда не пользовался такой посудой. Этот факт говорит о том, что у ребенка еще не сложилось обобщенное представление о чашке как о предмете потому, что у чашек, с которыми он сталкивался на практике, несущественные признаки были недостаточно разнообразны (вся посуда была в основном фаянсовая).

Большой простор для развития наблюдательности и мышления, этих очень важных элементов в познании окружающей действительности, дают занятия, связанные с практическим знакомством с миром живой и неживой природы: водой, снегом, растениями, рыбами, птицами и отдельными животными, которые обычно хорошо известны зрячим и слышащим детям. В ходе наблюдений за природой и при проведении практических опытов с водой, снегом, веточками дети улавливают очень важные факты и связи (на морозе вода превращается в лед, а в тепле лед снова становится водой; зимой у веток, если их поставить в воду в комнате, появляются листочки; без воды растения погибают).

Приведем несколько примерных занятий, на которых ребенок знакомится с понятием «рыба» (педагог Г. В. Васина).

З а н я т и е 1. Знакомство с жизнью рыбы в аквариуме.

Наблюдение за рыбами в аквариуме. Занятие начинается с непосредственного знакомства с аквариумом и наблюдения за рыбами в аквариуме. Взрослый обращает внимание ребенка на то, что рыбы постоянно живут в воде, они плавают, что в аквариуме есть водоросли, камушки, песок.

Кормление рыб. Ребенок вместе со взрослым кормит рыбок, по мере возможности прослеживает их движение в воде.

Знакомство с жестом *рыба*. Дается после того, как ребенок хорошо усвоил то, о чем говорилось выше. Взрослый показывает ребенку жест *рыба* (сложенные лодочкой ладони рук имитируют движение рыбы в воде).

Рассматривание картинки с изображением рыб в аквариуме. Картинки должны быть исполнены яркими красками. Их рассматривают дети с остаточным зрением. Остальные знакомятся с рельефным изображением рыбы или с изображением в виде аппликации.

З а н я т и е 2. Знакомство с внешним видом рыбы.

Посещение рыбного магазина. Наблюдение за плавающими рыбами в аквариуме (для детей с остаточным зрением).

Покупка рыбы в магазине.

Осмотр внешнего вида рыбы. Выделяются отдельные ее части: глаза, ротовое отверстие, хвост, плавники.

Знакомство с тактильным словом *рыба*.

«Осмотр» рыбы-игрушки (заводной). Наблюдение за движением игрушки в воде. Соотнесение (сравнение) отдельных частей (глаза, ротовое отверстие, хвост, плавники) у рыбы натуральной и у игрушки.

«Рассматривание» различных видов рыб-игрушек и игра с ними.

З а н я т и е 3. Знакомство с настольной игрой «Поймай рыбу».

Знакомство с атрибутами и правилами игры.

Проведение игры: для ловли рыбок используют магнит, привязанный к веревочке.

Рассматривание картинки с изображением процесса игры «Поймай рыбу» (для детей с остаточным зрением).

Драматизация игры «Поймай рыбу». Дети в жестах изображают проведенную игру.

З а н я т и е 4. Изображение рыбы в лепке и аппликации.

«Рассматривание» макета рыбы, рыб-игрушек.

Лепка рыбы.

Вырезание из плотной бумаги контура рыбы, наклеивание его на бумагу.

З а н я т и е 5. Закрепление знаний о рыбе в игре.

Игра «Покупка рыбы в магазине».

Игра «Приготовление обеда из рыбы».

Игра «Кормление куклы обедом из рыбы».

При выборе методов и приемов воспитания необходимо исходить из того, что в процессе специального обучения сохранившиеся у ребенка органы чувств (осязание, обоняние и вкус) выполняют роль каналов, через которые поступает информация из внешнего мира. Поэтому в процессе ознакомле-

ния с окружающей действительностью ребенок учится широко пользоваться осязанием, обонянием и вкусовыми ощущениями. Например, при знакомстве с фруктами и овощами он обучается различать их на вкус и по запаху. По возможности надо также показать ребенку, как растут овощи и фрукты (яблоки, лук), разъяснить, что одни употребляются в пищу сырыми, другие едят в отваренном виде.

Летнее время, когда многие дети выезжают с родителями в сельскую местность, полезно использовать для накопления знаний о растительном мире и о животных. При знакомстве с внешним видом животных обращается внимание на их характерные признаки. Ребенок вместе со взрослым находит у животного глаза, нос, уши, ноги и показывает их на себе и на взрослом. Следует познакомить ребенка с тем, где живет то или иное животное и чем оно питается, и по возможности организовать для него уход за животными (приготовить свежую подстилку, нарвать свежей травы для коровы, покрошить хлеб цыплятам). Нужно также показать, какую пользу приносит животное человеку (корова дает молоко, куры несут яйца, на лошади перевозят людей и груз). Все эти впечатления не только обогатят мир конкретных представлений ребенка, но и будут способствовать развитию интереса к занятиям со взрослым.

Поначалу на занятиях по ознакомлению с предметным миром создаются ситуации, максимально приближающиеся к естественным условиям, в которых ребенок встречается с данным предметом. Для создания наиболее четкого образа предмета соблюдается определенная последовательность:

- обследование предмета: знакомство с его внешними признаками (формой, материалом) и его свойствами;
- выделение главных признаков предмета;
- знакомство с его функциональным назначением;
- овладение предметным действием (способом употребления предмета в жизни);
- знакомство с различными видами данного предмета;
- знакомство с местом его хранения;
- сравнение с другими предметами.

Вначале слепоглухонемого ребенка знакомят только с натуральными предметами и лишь потом предметы соотносят с соответствующими игрушками, скульптурой, муляжем, рельефным рисунком.

Исходя из того, что при слепоглухонемоте, вследствие нарушения зрения и слуха, в первую очередь страдает развитие восприятия и представлений о внешних свойствах вещей, на занятиях много времени уделяется упражнениям по различению внешних признаков предмета (формы, величины, материала) и пространственных отношений предметов.

Наглядным примером того, что слепоглухонемого ребенка даже с очень низким уровнем умственного развития можно постепенно обучить использованию формы в качестве различительного признака предмета (или сначала каких-то отдельных его деталей), является обучение слепоглухонемой девочки Нины X.

Нина X. — 5 лет. Зрение и слух потеряла в 8 месяцев после менингита. До нашего эксперимента попытки к ее обучению не предпринимались, так как девочку считали идиоткой.

Заметив в ходе наблюдений за поведением девочки, что она почти постоянно держит во рту соску, мы решили провести следующий эксперимент. Присмотревшись к тому, как девочка, едва дотронувшись кончиками пальцев до соски, ловко тащит ее в рот, мы стали пробовать вкладывать в ее руку различные предметы. Но каждый раз пальцы ребенка, едва коснувшись этих предметов, неизменно разжимались и предложенные нами предметы падали на пол.

Неоднократно повторив этот эксперимент, мы убедились в том, что Нина X. брала только соску, не проявляя ни интереса, ни желания взять в руки другой предмет. Стремясь выяснить, по каким признакам девочка различает предметы, что является для нее ведущим при их узнавании и можно ли привлечь ее внимание к форме предмета, мы на следующем этапе заменили предъявляемые ей предметы. При этом старались найти такой предмет, который как можно больше походил на соску. Таким удачным, на наш взгляд, предметом оказалась детская резиновая игрушка рыба. Как мы и предполагали, едва коснувшись этой игрушки пальцами (восприняв ее материал), девочка активно схватила ее и потащила в рот. Но дотронувшись игрушкой до губ, она тут же разжала пальцы. Обладающие очень большой чувствительностью губы ребенка моментально уловили разницу между соской и рыбой, чего ее руки сразу не смогли сделать.

После нескольких проб Нина X. научилась различать соску и рыбу также с помощью рук. Однако это происходило лишь в том случае, если рыбу-игрушку давали ей в руки круглым основанием. Для выработки у девочки умения различать соску и рыбу по их более сходным признакам (конусообразным концам) потребовался большой период времени.

Следует отметить, что в процессе эксперимента девочка ни разу не попыталась ощупать целиком весь предмет, довольствуясь при его узнавании лишь той информацией, которую она получала при соприкосновении с какой-то отдельной частью предмета. Первоначально (до обучения) ведущим различительным признаком при узнавании предметов для девочки был их материал. Однако, благодаря определенным приемам обучения, в качестве различительного признака предмета у

Нины Х. постепенно стала и форма отдельных частей предмета.

Для формирования представлений о форме, величине, материале предметов полезными, а главное доступными на самой ранней стадии обучения являются упражнения по группировке предметов с учетом определенного признака (например, только по форме). Ценность этих занятий заключается в том, что при этом у ребенка развивается мышление (умение анализировать, сравнивать, обобщать) и совершенствуется осязательное восприятие. А это важно, поскольку у слепоглухонемого при восприятии предметного мира осязание является ведущим.



Рис. 4. Группировка по форме: разложить шары и кубы по двум коробкам

Занимаясь группировками, ребенок учится различать хорошо знакомые ему предметы, не прибегая каждый раз к тщательному «осмотру» и ориентируясь на главный отличительный признак (форму). При этом вырабатываются и более экономные движения рук, в результате чего ускоряется узнавание предметов, а значит и ориентировка в окружающей обстановке. Последнее особенно важно для слепоглухонемого, который встречается с большими трудностями при ориентировке в пространстве.

На занятиях по группировкам особое внимание необходимо уделить инструкции (объяснению заданий). Ребенок должен себе ясно представить, что от него требуется. Использование коробок, по которым раскладываются образцы и группируемые предметы, не только облегчает пространственную ориентировку слепоглухонемому, но и помогает лучше понять инструкцию и цель задания. Само количество коробок уже указывает, на сколько групп надо расклассифицировать предметы.

Большое значение имеет выбор наглядного материала для группировки. Он должен быть простым в употреблении, свободным от мелких деталей, четко и правильно передавать основной признак предмета. Этим требованиям отвечают, в частности, геометрические тела и фигуры (кубики, шарики, конусы из игрушечных строительных наборов).

Научившись узнавать и группировать названные предметы, ребенок может перейти к группировке предметов, резко отличающихся друг от друга (ложек и вилок, палочек и пуговиц).

В упражнениях по группировкам различных предметов геометрические фигуры (шар, куб, круг) используются в качестве эталона (образца), с помощью которого и проводится анализ формы натуральных предметов. Например, ребенок сравнивает яблоко или апельсин с шаром. Занятия с геометрическими формами позволяют сформировать у ребенка дошкольного возраста на наиболее доступном для него материале и такую важную функцию, как функция обобщения. Например, объединить в одну группу все предметы, которые имеют форму шара.

При обучении слепоглухонемых детей кроме занятий на различение формы, величины, материала проводятся занятия по лепке и ручному труду. Они развивают у ребенка осязание, обогащают его чувственный опыт, способствуют получению знаний о свойствах предметов, а также совершенствуют движения рук, укрепляют их мышцы.

До специального обучения руки слепоглухонемого, особенно его пальцы, еще очень слабы и непослушны. Такому ребенку недоступны мелкие, точные движения. В процессе же лепки и ручного труда мышцы руки, главным образом пальцев, укрепляются. Они становятся сильными, что в дальнейшем весьма важно при обучении письму, когда ребенку приходится с определенным усилием нажимать пальцами на клавиши брайлевской машинки. На первых занятиях лепкой, когда пальцы ребенка очень слабы, взрослый должен размять пластилин. В дальнейшем ребенок делает это сам.

Организуя занятия по лепке и ручному труду, надо учитывать следующие моменты. Как показывает практика, у слепоглухонемого ребенка лепка поначалу вызывает негативную ре-

акцию. Привить интерес к этим занятиям помогает лепка предметов, имеющих конкретный смысл для ребенка. Например, изготовление пластилиновых шариков, которые можно использовать в дальнейшем на занятиях для составления орнаментов или в игре как конфеты для куклы, а также лепка различной посуды для кукольного уголка и т. д. Более того, лепка позволяет судить, насколько правильными являются сформированные у ребенка представления о предмете, так как проверить эти представления другими средствами в первоначальный период обучения не удастся. Лепка, наконец, требует соблюдения определенных правил поведения и способствует усвоению элементарных навыков культуры труда. В частности, необходимо приучить ребенка перед тем, как садиться за рабочий стол, надевать фартук или халатик, закатывать рукава, подготавливать дощечку для лепки, тряпку для вытирания рук.

На занятиях по ручному труду ребенка знакомят с бумагой. Приступая к этой работе, надо научить ребенка разрывать и разрезать бумагу в произвольном направлении и по линии сгиба, по-разному складывать. Полезно провести опыт и показать, что бумага не только рвется и складывается, но размокает, склеивается; из нее можно сплести коврик для куклы, вырезать различные фигурки для счета, сделать кораблик, стаканчик, склеить конверт.

К упражнениям, развивающим ручные умения и формирующим пространственные представления, относится также составление различных орнаментов и нанизывание предметов. Орнаменты выполняются из геометрических фигур, палочек, желудей, горошинок, бусинок и др. С целью фиксации элементов орнамента, он составляется на плотном листе бумаги, покрытом тонким слоем пластилина. Вначале орнаменты состоят из небольшого числа предметов (3—4) и имеют простой рисунок. Первые задания выполняются по образцу, а потом и по памяти. Важно научить ребенка определять на образце взаимное расположение предметов, практически различать верх и низ листа, его правую и левую сторону, находить центр.

На занятиях по нанизыванию предметов (вначале на проволоку, затем на толстую нитку) используются всевозможные шарики, бусинки, кружочки и кольца. С тем, чтобы научить ребенка сосредотачивать внимание не только на размере, но и на взаиморасположении предметов, по мере усложнения работы предметы нанизываются в строго определенной последовательности, например, маленькое кольцо — большое кольцо; колечко — шарик — колечко.

Приведем конкретный пример организации занятий с ребенком Андреем С. по формированию у него пространственных

представлений (конструированию и составлению орнамента).

Андрей С. — 6 лет. Зрение и слух нарушены с раннего детства. Слух—глухонмота. Зрение — перенес операцию по поводу катаракты в 5 лет 9 месяцев; имеется остаточное зрение. До операции был практически слепоглухонемым.

В экспериментальную группу поступил из семьи совершенно не подготовленным к занятиям. Был очень рассеянным, постоянно отвлекался, не мог усидеть за столом 5—10 минут. К занятиям не проявлял интереса. Был безразличен ко всему, что делалось в группе, не пытался включиться в игру других детей. Предпочитал уединяться в кресле, где с удовольствием играл с понравившейся игрушкой (рулем, имитируя вождение машины).

Из-за отсутствия у ребенка жестов сразу же возникли трудности в общении с ним. По словам родителей, до этого мальчик общался только с помощью непосредственного показа, но чаще всего не обращался к взрослому и старался делать по ситуации все сам: самостоятельно одевался на прогулку, ложился спать, раздевался и т. д. Жесты, которые мы давали (*одевайся, иди мыть руки, ешь, раздевайся*) долгое время не понимал, не пытался их повторить. Оставался равнодушным и пассивным даже в том случае, когда его руками мы пытались воспроизвести тот или иной жест.

До того, как начать составлять программу по обучению ребенка, мы стали внимательно изучать его, старались выяснить, чем он любит заниматься самостоятельно, чем интересуется. В ходе наблюдений было замечено, что мальчик с удовольствием делает из кубиков элементарную постройку (забор для машин), любит рассматривать яркие картинки в книжках, используя остаточное зрение. Интерес ребенка к строительному материалу мы решили использовать в организации обучения.

Обучение начали с занятий по конструированию. На них мальчик вместе с нами начал делать всевозможные постройки из кубиков разных форм сначала простые (из двух и трех элементов), а затем и более сложные. По мере усвоения нужных навыков задания постепенно усложнялись: вводились новые формы кубиков, варьировалось их пространственное расположение (слева, справа, спереди, сзади и т. д.). Постройки выполнялись сначала по непосредственному показу действия и по образцу, а затем и по памяти, когда образец после обследования его ребенком закрывался от него экраном (листом картона).

К занятиям по конструированию ребенок проявлял довольно стойкий интерес. Он не прекращал выполнять задание, даже если не запоминал в образце расположения всех фигур. В этом случае он старался приподнять экран и еще раз «осмотреть» образец (первоначально это разрешалось). Закончив

постройку, он старался обратить на нее внимание педагога. Получив одобрение, радостно улыбался.

Было также замечено, что во время самостоятельных игр с кубиками он подбирал кубики по цвету. Мы решили использовать эту способность к цветоразличению и на наших занятиях стали делать постройки не только с учетом формы, но и цвета. И ребенок выполнял это с удовольствием. Однако организовать его внимание по-прежнему стоило большого труда. Ребенок легко отвлекался даже на тех занятиях, которые начали представлять для него определенный интерес.

Хорошим стимулом для выполнения заданий по конструированию оказалась совместная работа с другими детьми. Результаты сказались не сразу. Поначалу мальчик старался выполнить свою постройку быстрее остальных и в спешке не замечал свои ошибки, так как не сосредотачивался на главном — на расположении кубиков в постройке, а точнее — на сравнении полученного результата с образцом. Не проверив результат своей законченной работы, он торопился перейти к следующему заданию. Не имея еще перед собой предложенного образца, он начинал торопливо и произвольно отбирать для себя кубики из ящика. Это свидетельствовало о том, что в данном задании он недостаточно усвоил значение образца. Только в результате специальной работы по анализу образца, когда сравнивался каждый элемент и его пространственное расположение в образце и в постройке мальчика, нам удалось выработать у ребенка навык контроля за правильным выполнением задания. Вскоре Андрей мог самостоятельно обнаружить ошибку и исправить ее.

Через некоторое время мальчик стал не только охотно принимать и выполнять задания по конструированию, но по собственной инициативе переносить эту деятельность в игру с другими детьми. Играя с ними, он пытался повторять действия педагога, составляя образцы и закрывая их экраном. Если «ученик» (по игре) испытывал затруднение, Андрей («педагог») приходил ему на помощь, отыскивая нужную фигуру.

На следующем этапе мы перешли от занятий с объемными формами к занятиям по различению формы плоских фигур в процессе составления различных орнаментов. Они выполнялись на дощечке, покрытой пластилином (для фиксации фигур), и на магнитной доске.

Данный вид деятельности также заинтересовал мальчика. Он охотно выполнял задания и подбирал необходимые элементы не только по форме, но и по цвету. А само выкладывание орнаментов из плоских фигур вскоре стало для него одним из любимых занятий. Мы учли это и стали использовать этот вид деятельности в качестве заданий для самостоятельной работы мальчика на то время, когда педагог индивидуально занимал-

ся с другим ребенком. Выполнив задание, мальчик всегда старался показать свою работу педагогу, начиная теревить его за руку. Андрей любил показывать свою работу и другим детям, если знал, что они в этот момент свободны от занятий.

Для развития и использования остаточного зрения мы стали предлагать в качестве образца различные цветковые аппликации из плотной бумаги, а затем и красочные рисунки. Они были собраны в специальном альбоме, составленном нами, где имелась целая система заданий и образцов. Среди них были образцы, наиболее любимые мальчиком, которые он, занимаясь самостоятельной работой, выполнял в первую очередь. Иногда эти образцы он подолгу рассматривал, прежде чем начинать выполнять их.

На занятиях по составлению орнаментов по памяти мы учили не только различать форму и цвет, но и формировали определенные умственные действия по анализу образца и развивали память. Чтобы облегчить запоминание орнамента (три треугольника и под каждым из них вертикальная палочка) и усвоить последовательность необходимых действий, мы использовали такой прием: в орнаменте-образце закрывалась сначала только верхняя часть (треугольники) с тем, чтобы вначале ученик выложил только палочки, а затем уже по памяти располагал над палочками треугольники. В следующем орнаменте, состоящем уже из трех элементов, мы закрывали два элемента, оставляя для подсказки только один.

С помощью данного метода (поэтапного закрывания образца) мальчик постепенно научился удерживать в памяти уже целый ряд элементов образца и выполнять действия в определенном порядке. Мы также заметили, что, занимаясь самостоятельно выкладыванием орнамента, мальчик иногда сам повторял прием поэтапного закрывания образца.

Вскоре мальчик стал справляться с заданием и тогда, когда мы перешли к составлению орнаментов только по памяти (образец после ознакомления с ним закрывался полностью), но в условиях самостоятельной работы при выкладывании орнаментов по образцу он еще долгое время пользовался частичным закрыванием элементов.

При составлении орнаментов мы старались использовать также знания мальчика, которые он получил на занятиях по счету и развитию речи. Например, если он хотел получить от педагога необходимое количество фигур, он должен был выразить свою просьбу с помощью дактильного слова *дай* и соответствующего числового знака. Это происходило следующим образом: педагог просил у мальчика: «Дай пять» (имеются в виду звездочки мозаики). Ученик дает 5 звездочек. Педагог выкладывает из них орнамент. Затем просит еще: «Дай два», — и продолжает выкладывать орнамент дальше. Через несколь-

ко занятий мальчик стал самостоятельно использовать свои знания по счету. Иногда он сам себе показывал дактильный числовой знак (определенное количество пальцев) и брал соответствующее количество фигур, когда самостоятельно занимался составлением орнамента из мозаики.

Первое, с чем сталкивается взрослый на занятиях, — это неумение ребенка сосредоточить свое внимание на предлагаемых заданиях. Это объясняется тем, что слепоглухонемые дети, особенно в начальный период обучения, отличаются крайне неустойчивым вниманием, легко отвлекаются. Любого, даже самого незначительного воздействия (посторонний предмет, случайно попавший в руки ребенка), вполне достаточно, чтобы нарушить ход занятий. Надо следить за тем, чтобы необходимые в работе предметы раскладывались перед ребенком по мере надобности, а использованные убирались в сторону.

Отвлекают внимание, нарушают ритм занятий и непонятные для ребенка перерывы в работе, связанные, например, с неподготовленностью рабочего места, когда взрослому приходится часто отходить от ребенка. После таких пауз трудно настроить ребенка на прежний рабочий лад. Не поняв причины перерыва в занятиях, он может начать метаться по комнате в поисках взрослого.

Внимание слепоглухонемого в начальный период обучения характеризуется произвольностью, неустойчивостью, повышенной отвлекаемостью, неумением переключаться с одного задания на другое, плохой концентрацией внимания. Организация занятий и деятельности детей без учета этих особенностей приводит к тому, что у детей быстро наступает утомление, пропадает интерес к занятиям, снижается общая работоспособность. Без формирования произвольного (целенаправленного) внимания невозможно представить полноценного восприятия и усвоения знаний.

В процессе повседневной работы для организации внимания и развития усидчивости большое значение имеет применение разнообразных видов работы и наглядных пособий, учет интересов ребенка, введение более сложных заданий и включение в задания элементов дидактической (учебной) игры. Однако при этом следует соблюдать большую осторожность: любые изменения и усложнения в работе должны быть доступны ребенку и вносить их надо с учетом возможностей и уровня его развития. В противном случае возможны ошибки в выполнении задания, что огорчает ребенка, невольно вызывает у него отрицательные эмоции и может вывести из душевного равновесия.

Важное значение имеет своевременная похвала, одобрение действий ребенка. Хорошее настроение, положительный эмоциональный фон занятий способствуют тому, что ребенок на-

чинает с удовольствием относиться к занятиям, стремиться к ним.

При организации занятий важно учитывать настроение и желания ребенка. Если он устал или у него пропал интерес к какой-то деятельности, следует, не дожидаясь отрицательной реакции, прекратить занятия полностью или на время. Можно изменить вид деятельности или занять ребенка его любимым делом. Такая разрядка даст ему возможность отдохнуть, предупредит назревающий отказ от занятий, исключит непослушание и невыполнение требований взрослых.

В семейном воспитании педагогической задачей является и организация закрепления знаний. Обучая ребенка, родители должны знать, что дошкольнику для лучшего запоминания недостаточно многократного механического повторения. Ему необходимо осознанное повторение с использованием полученных знаний каждый раз в новой ситуации. При хорошо спланированной работе, когда предусмотрена тесная связь между отдельными занятиями и видами деятельности, дети гораздо быстрее усваивают и запоминают материал, особенно речевой. Так, например, на занятиях по ознакомлению с окружающей жизнью, по ручному труду и лепке, а также в игре ребенок должен многократно пользоваться предметом и словом каждый раз в новой естественной ситуации. На прогулке и в домашней обстановке родителям следует как можно больше разговаривать с ребенком, спрашивать его об окружающих предметах, многократно называть знакомые предметы и действия, с которыми он сталкивается в своей повседневной жизни.

Для лучшего усвоения материала наряду с практическим применением полученных знаний важна и определенная установка на запоминание. Задания выполняются более успешно, если ребенок заранее знает, что образец после обследования будет помещен за экран или накрыт коробкой. Если образец закрывают без предупреждения, ребенок, выполняя задание, испытывает значительные трудности и допускает большое количество ошибок. Используя помимо инструкции такие специальные приемы, как наличие экрана, накрывание образца, взрослый формирует у ребенка установку на запоминание.

При воспитании слепоглухонемого ребенка важно также обращать внимание на те большие затруднения, которые он испытывает, переключаясь с одного вида деятельности или задания на другой. Чтобы облегчить эту задачу, рекомендуется вначале предлагать задания, близкие по своим целям, в которых изменяются только предметы или условия. Например, в первом задании ребенка просят разгруппировать предметы, отличающиеся друг от друга только по форме; затем переходят к заданию, где он должен разгруппировать предметы, раз-

личные по размеру, материалу; и, наконец, вводятся задания, требующие переключения на другой вид деятельности. Например, после заданий по группировке предметов переходят к счету.

В дошкольный период обучения слепоглухонемой ребенок работает, как правило, под постоянным контролем со стороны взрослого. Помощь, которую взрослый оказывает ребенку, должна быть строго дозированной. И не всякая помощь может принести пользу в обучении. Только разумная и во-время оказанная помощь не гасит активность ребенка, не подменяет его самостоятельные действия. Только такая помощь направляет мысль в нужное русло и приводит к самостоятельному выполнению ребенком заданий. Успехи, достигнутые в результате умелой, дозированной помощи со стороны взрослого, приносят ребенку радость и способствуют созданию благоприятной почвы для воспитания у него такого важного качества, как интерес к занятиям, а, следовательно, и к обучению в целом.

При нарушениях зрения и слуха огромное значение в обучении приобретает наглядность и широкое использование предметно-практической деятельности. Успех в усвоении нового материала и выполнении заданий в значительной мере зависит не только от того, какой отбирается дидактический материал, но и как его располагают в пространстве, как предъявляют ребенку. Особенно строго должен отбираться материал на первых ступенях обучения, когда внимание ребенка еще очень неустойчиво. При выборе наглядных пособий руководствуются их назначением и основной целью занятия. Например, когда формируют навыки счета, в качестве дидактического материала следует брать предметы, хорошо известные детям. Новый, незнакомый счетный материал обязательно предварительно «рассматривается» и «обыгрывается» на специальных предметных занятиях.

На занятиях необходимо учитывать пространственное расположение наглядных пособий, и, в частности, то, на каком расстоянии находятся предметы друг от друга. Например, при счете предметов, расположенных слишком близко друг от друга, ребенок с помощью осязания и остаточного зрения с трудом выделяет элементы множества, затрудняется в пересчете. С учетом большой отвлекаемости дошкольника, дидактический материал предъявляется в строгой последовательности: сначала лишь по одному предмету, затем — в наборе (комплекте) предметов, необходимых для выполнения только данного задания. И, наконец, ребенку предоставляется самостоятельный выбор нужных предметов из целой группы разнообразных предметов, в которую включены и так называемые «лишние» предметы, не требующиеся для выполнения задания.

Повышению эффективности обучения и усвоению знаний способствует включение в занятия различных видов предметно-практической деятельности. Именно в ходе этой деятельности создаются наиболее благоприятные условия для развития активности и самостоятельности детей, для формирования у них многих понятий. И что особенно важно, создаются условия для общения ребенка с окружающими людьми (как со взрослыми, так и с другими детьми).

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРЫ

Организация игры является неотъемлемой частью семейного воспитания слепоглухонемого ребенка. Она имеет особую значимость для всего хода развития дошкольника, приобретая большое значение прежде всего в познании ребенком окружающей действительности. В игре он активно изучает и познает окружающий мир, мыслит и творит в пределах своих возрастных возможностей, обнаруживает свои склонности и интересы.

В ходе игры в доступной и интересной для него форме перед ребенком раскрывается все многообразие предметного



Рис. 5. Совместное конструирование



Рис. 6. Обучение совместной игре с мозаикой

мира с различными свойствами и признаками предметов (форма, величина, цвет и др.). В игре ребенок узнает на практике, что тяжелые предметы в воде тонут, а легкие плавают на поверхности, что шарообразные предметы легко скатываются по наклонной поверхности и неустойчивы при постройках.

Игра положительно влияет на развитие мышления и речи ребенка. В ходе игровой деятельности ему бывает легче понять элементарные причинно-следственные связи и социальные отношения, свойственные внешнему миру. Но что особенно важно, в игре у ребенка появляется естественная потребность в общении сначала со взрослыми, а потом и с другими детьми (и прежде всего с братьями и сестрами).

Игра имеет определенную значимость и в формировании характера ребенка. В совместных играх он приучается действовать в коллективе, где ему приходится подчиняться определенным правилам и соответственно организовывать свое поведение. Например, не отнимать игрушки у других детей, делиться с ними игрушками, оказывать им посильную помощь.

Таким образом, игровая деятельность способствует выработке тех качеств и навыков у слепоглухонемого ребенка, которые при дальнейшем совершенствовании будут иметь огромное значение для его жизненной и трудовой адаптации.

Как показывают наблюдения за развитием слепоглухонемых детей, игра как своеобразная деятельность у этих детей самостоятельно, при отсутствии специального обучения со стороны взрослых, не возникает. Было также установлено, что в тех случаях, когда ребенок родился зрячим и слышащим и развивался какое-то время нормально (реагировал на яркие игрушки, тянулся к ним, начинал самостоятельно играть с ними), а потом терял зрение и слух, возникший интерес к игрушкам и действиям с ними полностью исчезал.

Слепоглухонемые дети, даже старшего дошкольного возраста, не могут без помощи взрослого научиться целенаправленно действовать с игрушками. Их самостоятельные действия сводятся, как правило, лишь к простому манипулированию предметом, которым они обычно стучат по столу, голове, губам или же бросают предмет на пол, трясут его. Подобное обращение с предметами мы наблюдали в семьях, где ребенок большую часть времени был предоставлен сам себе.

Приведем пример организации обучения игре ребенка Вовы К. Работа с ним проводилась под нашим руководством сначала в условиях семьи, а затем в экспериментальной группе Института дефектологии (педагог Г. В. Васина).

К началу экспериментального обучения мальчику было около пяти лет. Он находился в семье, где не получал должного воспитания, себя почти не обслуживал, умел лишь снимать одежду, самостоятельно не ел — кормили родители, был неопрятен, имел крайне неблагоприятное поведение.

Игра у него находилась на очень низком уровне и состояла в основном из ряда примитивных, однообразных действий: ребенок, играя в песочнице, обсыпал себя песком, следил за движением заводной игрушки-мотоцикла, расставлял кубики на окне и сбрасывал их на пол, заворачивался в одеяло, залезал под ковер. Большую часть времени проводил на диване или на полу, занимаясь тем, что поднимал ноги и тряс руками перед глазами. Испытывал явное удовольствие, когда толкал мать и бегал с ней за руку. Часами мог заниматься с настольной лампой, включая и выключая свет, отвинчивая и завинчивая лампочку (у мальчика имелось незначительное остаточное зрение — счет пальцев у лица). К другим детям тянулся, но играть с ними не умел: толкал их, ударял ногами. Игры даже в самой элементарной форме к началу экспериментального обучения у Вовы К. не было.

Исходя из взглядов советской психологии на игру как на отражение ребенком окружающей жизни людей, в качестве одной из главных задач на первом, подготовительном этапе обучение игре, было выдвинуто знакомство с окружающей действительностью. Без накопления необходимых знаний об окружающей действительности и без развития речи, т. е. без

создания фундамента, на котором можно было бы начать строить усложняющиеся постепенно этажи подлинной игры¹, нельзя было рассчитывать на развитие игровой деятельности.

Первыми играми, которые мы старались организовать для мальчика, были игры-занятия, построенные на его любимых действиях. Учитывая, что занимательность и эмоциональность игры служат первым условием ее успеха, мы стали обучать бросанию в цель. Наличие же определенной задачи в игре (попасть в цель) придавало осмысленный характер бросанию, ранее беспорядочному.

Строгий учет интересов ребенка и его возможностей при выборе и организации игры дал положительные результаты: позволил наладить контакт с ним и преодолеть у него поначалу негативное отношение к предлагаемым играм.

Игра «Бросание в цель» состояла из ряда постепенно усложнявшихся вариантов. В каждом варианте игры ставилась конкретная задача, содержащая определенные трудности. Например, если в первом варианте требовалось просто бросить предмет в цель, то в следующем варианте игры разрешалось бросать предметы только определенной формы. Предметы другой формы ребенок должен был отложить в сторону. Несколько таких примерных задач в различных вариантах игры «Бросание в цель» мы приводим.

1. Научиться бросать предмет, стоя на стульчике (скамеечке).

Пока ребенок не научился координировать свои движения и сохранять равновесие при бросании предмета со стульчика, мы помогали ему, держа за руку.

2. Ориентироваться в пространстве: бросать предмет в определенном направлении, чтобы он попал в находящуюся перед ребенком корзину.

Поначалу корзина-мишень помещалась непосредственно перед ребенком, далее расстояние постепенно увеличивалось.

3. Различать предметы по форме: из предлагаемых предметов бросать в корзину предметы только определенной формы (например, только шары). Остальные откладывать в сторону.

4. Уметь попросить предмет для бросания в цель, используя жест *дай*.

5. Выполнять инструкции педагога: «Залезь на стул», «Попроси предмет», «Брось предмет», «Игра окончена (конец)», «Слезь со стула». Результаты выполнения задания оценивались жестами *хорошо, плохо, верно, неверно*. Для того, чтобы ребенок старался попасть в цель, он, по правилам игры, должен был сам поднимать с пола предметы в случае непопадания.

¹ Имеется в виду развернутая сюжетно-ролевая игра.

Каждый последующий вариант игры вводился только после овладения предшествующими. В первое время, когда у мальчика еще не сложилось представление о форме, задача на различение предметов по форме решалась не в ходе игры, а на специальных занятиях. В этих случаях упражнения по группировке предметов имели для мальчика вполне определенный конкретный смысл: как предварительный отбор игрового материала для игры «Бросание в цель». Поскольку приобретенные на занятиях навыки закреплялись в игре, на самих упражнениях по группировке мы подолгу не задерживались.

Большое разнообразие условий игры положительно сказывалось на развитии внимания и памяти, исключало действия по шаблону и, что особенно важно, помогало вырабатывать способность к переключению с одного вида задания на другой (вначале для слепоглухонемого ребенка это представляло большие трудности).

Помимо игры «Бросание в цель» были введены и такие игры, как «Катание на качелях», «Катание на коврике», в которых учитывалась склонность мальчика к маятникообразным движениям (раскачивание корпусом). Для проведения игры «Катание на качелях» отец мальчика, по нашему совету, прикрепил в комнате над дверным проемом крючки для подвешивания детских качелей. Для игры «Катание на коврике» был подобран небольшой коврик, удобный для того, чтобы, взявшись за его концы, можно было немного покачать на нем Вову, раскачивая из стороны в сторону, или же повозить по полу. Эти игры очень нравились мальчику. Их мы старались проводить по окончании занятий или в перерывах между занятиями, и мальчик ждал их с явным нетерпением. Подобные игры, благодаря их продуманной целенаправленной организации, во многом способствовали постепенному исчезновению отрицательных привычек и стереотипных движений, все больше и больше направлявшихся в разумное русло игровой деятельности. Эти игры позволяли добиться больших результатов, чем просто запрещение стереотипных движений.

Наряду с подвижными играми мы обучали мальчика игровым действиям с различными предметами и сюжетными игрушками. Он знакомился с их внешним видом, учился выделять их характерные признаки, узнавал способы действия с предметами. Так, например, при знакомстве с юлой мальчику объяснили цель игры: он должен был наблюдать за ее вращением.

Мальчик познакомился и с такими игрушками, как мяч, воздушный шар, пирамидка, матрешка, сборные стаканчики, строительный материал. Таким образом, с учетом двигательных навыков мальчика (с его плохо развитыми мелкими движениями пальцев рук) ему вначале предлагались игрушки, не

требующие очень сложных движений. Овладевая предметными действиями (действуя с игрушками), он постепенно научился соединять, переставлять, опускать, вынимать, разъединять, забивать и навинчивать различные предметы, а также овладел адекватными (соответствующими) способами действий с ними, узнав, что из кубиков строят, на тележке перевозят, молотком забивают, матрешку разбирают и собирают и т. д.

К концу второго года обучения, благодаря целенаправленному воспитанию и обучению в семье и в экспериментальной группе, Вова К. достаточно успешно овладел основными навыками самообслуживания: научился самостоятельно есть, пить, одеваться, пользоваться туалетом. У него появились отдельные жесты, двигательные навыки и умения, сформировалось элементарное представление о предметном мире, улучшилось поведение.

Для общего развития ребенка и особенно для накопления его жизненного опыта важную роль сыграло его активное включение в домашние дела семьи. Занимаясь этим, он вместе с матерью стирал и развешивал белье, убирал со стола и мыл посуду, ходил в магазин, что создало благоприятные условия для организации обучения игре с куклой и мишкой, т. е. позволило начать подготовку к развитию у мальчика сюжетно-ролевой игры.

Мы знали, что приучить его к игре с куклой в семье не удалось. Мальчик стойко игнорировал куклу, несмотря на привлекательность ее как игрушки. Как только она попадала в руки, он тут же отгаливал ее или бросал на пол. Негативное отношение к кукле объяснялось отсутствием у мальчика в тот период необходимых для данной игры знаний и умений. Он плохо подражал, не владел навыками, связанными с приемом пищи, самостоятельно не одевался, не знал функционального назначения многих бытовых предметов и способов действия с ними, не владел средствами общения.

В первых играх с куклой и мишкой (кстати, последний стал одной из любимых игрушек) мальчик, подражая педагогу и выполняя его указания, постепенно овладевал действиями с предметами, которыми он пользовался сам при самообслуживании в быту. Для игры отбирались самые простые и хорошо знакомые действия. Так, в игре-занятии он вместе с педагогом кормил мишку из ложки, поил из чашки, одевал, раздевал и укладывал спать.

В самом начале обучения игре требовалась постоянная стимуляция каждого действия. Мальчик часто отвлекался, не проявляя никаких эмоций, что говорило об отсутствии интереса. Подобное отношение к игре удалось изменить, когда мы взяли для мишки собственную одежду мальчика. Такой вариант игры явно доставил ему огромное удовольствие, сразу

же оживил игру и заметно повысил интерес и активность ребенка. Одевая мишку, он подавал педагогу свою одежду и при этом очень радовался (громко смеялся, издавал отдельные звуки).

В первых играх с куклой и мишкой создавались ситуации, близкие к реальной обстановке за счет использования натуральных предметов и реальных действий. Например, для кормления мишки бралась посуда, которой пользовался мальчик. Настоящими были и продукты: хлеб, печенье, конфеты. Для мытья посуды и купания гуттаперчевой куклы в таз наливалась вода, которой мальчик умывал лицо кукле, а потом вытирал собственным полотенцем.

Элементарная символика, когда ребенок действует понарошку (необходимое условие подлинной игры), вводилась постепенно, по мере усвоения элементарной жестовой речи. Жесты как условное обозначение предметов и действий во многом способствовали развитию понимания предметов-заменителей (кубик вместо мыла) и употребления их в игре. Предметы-заменители, которыми вначале пользовался мальчик, всегда были похожи (и это очень важно) на соответствующие настоящие предметы, что позволяло производить с ними реальные действия. Мальчик поил мишку из баночки, красил стены палочкой, т. е. действовал баночкой как чашкой, а палочкой как кистью.

Перед тем, как ввести в игру новый предмет-заменитель, мы обязательно сравнивали его с натуральным предметом, выделяя основные признаки, выясняя функциональное назначение (для чего нужен) и способы употребления.

От игры к игре постепенно возрастали требования к самостоятельным действиям мальчика и к его активности. Самостоятельные действия формировались поэтапно.

На первом этапе игры ребенок действовал вместе с педагогом, на втором — действовал сам, подражая педагогу. К следующему, третьему этапу, переходили по мере овладения ребенком жестовой речью (в элементарной форме), когда ребенок мог выполнить действие по жестовой инструкции. Первоначально давались указания, требующие произвести одно конкретное действие с одним конкретным предметом, например, «Надень мишке рубашку». В последующих инструкциях требовались уже ряд последовательных действий и несколько предметов, которые, однако, не уточнялись. Так, например, выполняя инструкцию «Накорми мишку», мальчик, чтобы выполнить это указание, должен был принести посуду, разложить пищу по тарелкам, налить чай в чашку или баночку и покормить мишку. На последнем, четвертом этапе игры, педагог начинал действие, а ребенок его заканчивал.

Ниже приводятся варианты обучающей игры с мишкой-игрушкой, которые выполнял Вова К. по инструкции педагога.

«Утренний завтрак мишки»

Игра начиналась с «осмотра» спящего мишки. Педагог жестами объяснила, что мишка спит. Мальчик повторил: «Мишка спит». С интервалом, необходимым для выполнения нужного действия, давались инструкции: «Подними мишку», «Надень мишке штанишки», «Надень мишке рубашку», «Застегни на рубашке пуговицы». На этом заканчивался подъем мишки к утреннему завтраку.

По инструкции «Умой мишку» мальчик самостоятельно шел в ванную комнату, подходил к раковине и начинал имитировать движения, выполняемые при умывании. Водой на данном этапе уже не пользовались.

По инструкции «Вытри лапы и морду мишке» мальчик возвращался в группу, находил свое полотенце и вытирал им мишку. По инструкции «Дай мишке хлеб» переходили к кормлению. Выполняя его, мальчик подносил кусочек хлеба ко рту мишки, заглядывал ему в рот и сам откусывал хлеб. По заданию педагога он поил мишку из чашки. Когда дали новую инструкцию «Вытри рот мишке», он достал из кармана платок и верно выполнил задание. По окончании кормления мишка «поблагодарил» за завтрак: он «кивнул» головой (это сделал педагог), что соответствовало жесту *спасибо*. Повторяя жест *спасибо*, мальчик радостно смеялся.

С тем, чтобы расширить тематику и обогатить содержание обучающей игры, мы использовали каждый удобный случай для переноса реальной ситуации в игровую. Так, царапинка на руке мальчика послужила поводом для организации целой серии игр под общим названием «Лечение мишки».

«У мишки болит лапа»

Начиная игру, педагог жестами попросила мальчика принести мишку и посадить его на стул. Взяв руку мальчика, на которой была царапина, педагог обратила внимание на эту ранку. Мальчик попросил смазать ее лекарством (педагог смазала зеленкой). Затем мальчику объяснили, что у мишки тоже болит лапа. Получив вату, баночку и палочку, мальчик «смазал» лапу, немного подул на нее. Когда приступили к перевязке, предварительно объяснив, как нужно обращаться с бинтом, несколько движений мальчик сделал вместе с педагогом, но закончил перевязку уже самостоятельно.

Несмотря на то, что движения с бинтом были у него еще очень неловкие, новое для него движение принималось с боль-

шим интересом. По собственному желанию он повторил всю перевязку заново: снял с лапы бинт и вновь ее забинтовал.

Игра закончилась проявлением доброго чувства к «больному» мишке. Показывая, как это нужно сделать, педагог обняла мишку и осторожно погладила его лапу. Затем мальчик самостоятельно пожалел мишку.

Таким образом, мы использовали игры не только для расширения представлений об окружающем мире, но и как более средство нравственного воспитания, формируя умение правильно выражать свои добрые чувства. Это было важно потому, что в ходе наблюдений за поведением Вовы К. отмечались случаи, когда его действия были крайне непоследовательны. Например, он мог погладить «больного» мишку по голове и тут же резко дернуть его за ухо.

От действий по непосредственному указанию педагога мы перешли к обучению самостоятельным действиям, когда педагог только начинала игру, а мальчик должен был закончить ее. Это явилось хорошей подготовкой для постепенного перехода к самостоятельной игре.

«Укладывание мишки спать»

Задача педагога заключалась в том, чтобы начать ее: показать мальчику игрушечную кроватку с постельными принадлежностями и вместе с ним застелить ее. Затем педагог следила за тем, как ребенок продолжает игру самостоятельно, без наводящих указаний.

Получив возможность самому продолжить игру, мальчик повертел кроваткой, взял с кресла мишку, довольно быстро раздел его и уложил в кровать. Затем направился в другой конец комнаты, где самостоятельно играли девочки, взял у них тряпочку, накрыл ею мишку и показал жест *спит*. Потом походил вокруг мишки, посмеялся, не предпринимая никаких других действий. Поскольку без дальнейших указаний игра не получалась, педагог дала мальчику печенье и жестом показала, что надо накормить мишку. Выполняя инструкцию, он начал кормить мишку в постели. Тогда педагог объяснила, что кормить надо за столом. При кормлении мальчик ел печенье вместе с мишкой.

Уже по собственной инициативе мальчик переложил на игрушечную кроватку свои постельные принадлежности, принес стульчик и начал раздеваться, аккуратно складывая на стульчик свою одежду, что, кстати сказать, не всегда делал в режимные моменты. Раздевшись, он лег в игрушечную кроватку, начал тщательно укрываться одеялом, старательно подгибать свисавшие ноги и при этом весело смеялся. На этом самостоятельная игра ребенка закончилась.

Из описания вариантов игры видно, что вначале развертывание игры происходило по указаниям педагога («Возьми мишку», «Поставь стульчик», «Раздень мишку»). Затем стимулом к развертыванию действий служило лишь начинание игры педагогом, что заставляло ребенка при продолжении игры самому выбирать как действия, так и игровые предметы. Это способствовало дальнейшему развертыванию самостоятельной игры и повышало активность ребенка.

В обучающих играх использовались ситуации, которые имели место на занятиях по развитию звуковой речи (техники речи) с целью развития голоса ребенка. Было замечено, что именно в игре, а не на специальных занятиях по технике речи ребенок более охотно и естественно пользуется своим голосом, а в дальнейшем и устной речью (словами и фразами).

В случае с Вовой К. мы долгое время не могли добиться на специальных занятиях по технике речи подражания некоторым артикуляционным движениям (открывание рта, движение языка вверх, влево). Когда же эти упражнения были перенесены в игровую ситуацию (в игру-занятие с мишкой), то буквально через несколько показов нам удалось достичь желаемых результатов. Таким образом, к выполнению необходимых действий привело изменение мотива, когда мальчик, обучая мишку, начал выступать в роли педагога.

При обучении играм Вовы К. самой трудной задачей оказалась организация самостоятельной игры в свободное от занятий время. Неумение мальчика занять себя самостоятельно сильно затрудняло работу всей группы в часы индивидуальных занятий. Если педагога не оказывалось рядом, он начинал отбирать игрушки у детей, разбрасывал их, всюду лез, стучал ногой по стенке шкафа, ножке парты.

Самостоятельная деятельность ребенка стала проявляться постепенно и вначале продолжалась очень короткое время. Его самостоятельные игры носили подражательный характер, и в них переносилось лишь то, чем он занимался на специальных занятиях и в семье. По собственной инициативе мальчик только разбирал и собирал матрешку, пирамидку, набор стаканчиков, расставлял в ряд стулья и пролезал под ними, натягивал веревку и прикреплял к ней бельевые прищепки.

В развитии игр заметный сдвиг наметился в начале третьего года обучения. В этот период более разнообразной стала любимая игра с пузырьками, которые теперь не просто переставлялись с места на место, а наполнялись водой. В них мальчик опускал мелкие предметы, иногда подкрашивал воду и рассматривал ее на свет. Постоянным «партнером» в игре стал игрушечный мишка.

Заметно увеличилась продолжительность самостоятельных игр. Изменилось отношение к игрушкам, мальчик стал акку-

ратнее в обращении с ними, во время игры поднимал упавшие на пол предметы, закончив игру, расставлял предметы по местам. Начали отмечаться попытки совместной игры с другими детьми, к которым мальчик долгое время не проявлял интереса. Так, играя однажды с юлой, он встал позади подошедшего к нему мальчика и его руками начал заводить игрушку, затем, чтобы не нарушить вращения, он развел руки мальчика в стороны и удерживал до тех пор, пока юла не остановилась. Оба ребенка при этом испытывали явное удовольствие, они весело смеялись.

Итак, для того, чтобы слепоглухонемой ребенок научился играть, нужна большая, хорошо продуманная работа с ним. При этом следует исходить из непосредственных интересов ребенка и учитывать движения, которыми он уже владеет. С целью удовлетворения огромной потребности дошкольника в движении значительное место должны занять подвижные игры.

В обучающих играх находят отражение ситуации и действия, в которых ребенок принимал непосредственное участие. По мере овладения речью особое внимание обращается на введение в игру предметов-заменителей (палочки вместо ложки) и их переименование (кубик называется хлебом). Поскольку слепоглухонемой ребенок поначалу не играет один, взрослому лучше находиться с ним рядом.

Большое значение имеет и создание условий для игры. У ребенка должен быть уголок для игр, где можно свободно передвигаться. Необходимо приобрести для уголка различные наборы предметов: игрушечную посуду, мебель, постельные принадлежности, куклы, зверюшки, комплект разнообразной одежды для них, строительный материал (кубики разной формы), машины, тележки. Для дидактических игр требуются различные пирамидки, матрешки, вкладыши, набор разновеликих коробок и стаканчиков. Для хранения игрушек используется ящик или специальная коробка, подвешивается специальная полочка в соответствии с ростом ребенка или выделяется специальная полка в общем шкафу.

Для развития движений необходимыми предметами являются обруч, гимнастическая палка, корзинка для метания в цель, наклонная доска, мешочки с опилками и скакалка.

Следует постоянно следить за тем, чтобы игрушки содержались в чистоте.

ДИАГНОСТИКА И СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Организованное раннее воспитание слепоглухонемого ребенка помогает специалистам в установлении точного диагноза (особенно в отношении интеллекта и состояния зрения), а

также при определении профиля специального учреждения, где должен обучаться ребенок. Это очень важно, поскольку в ряде случаев даже специалистам в процессе консультативного обследования бывает трудно установить, являются ли отклонения в развитии интеллекта у ребенка следствием умственной отсталости (органического происхождения) или же резкое снижение зрения и слуха в сочетании с педагогической запущенностью привело к глубокой специфической задержке в психическом развитии.

В отдельных случаях полная или значительная утрата зрения и слуха обуславливает настолько грубые отклонения в развитии, что ребенок до специального обучения нередко расценивается как глубоко умственно отсталый, что не может не сказаться на его дальнейшей судьбе.

Вопросы содержания обучения и приспособления к труду умственно отсталых слепоглухонемых детей в отличие от слепоглухонемых с нормальным интеллектом решаются по-разному. Дети с первичным нарушением интеллекта должны находиться в особых группах и обучаться по доступной для них программе с ориентацией на привитие навыков по самообслуживанию и на приспособление к элементарному труду в рамках специального учреждения. Если для умственно отсталых слепоглухонемых детей овладение элементарными навыками самообслуживания и приобщение к несложному труду не только облегчают их обслуживание в специальном учреждении, но и оказывают положительное влияние на их психическое развитие в целом, то пребывание в этих группах слепоглухонемых детей с нормальным интеллектом отрицательно сказывается на их развитии, поскольку в этом случае не происходит полной реализации их потенциальных возможностей.

Основанием для отождествления подлинной умственной отсталости с тяжелыми случаями слепоглухонемоты служит наличие при этих дефектах некоторых сходных черт в психическом развитии, особенно в поведении. И прежде всего таких черт, как отсутствие регуляции поведения, интереса к игрушкам и занятиям, трудность установления контакта, наличие стереотипных движений. При тяжелых нарушениях зрения и слуха, особенно если они наступили на ранних этапах жизни ребенка, наличие указанных черт (до обучения) не всегда следует расценивать как показатель глубокого слабоумия.

Основным критерием при определении состояния интеллекта у ребенка в этом случае должна быть его обучаемость и способность к овладению навыками самообслуживания и средствами общения (особенно дактилологией).

За последние годы вследствие улучшения социальных условий, лечебно-профилактической помощи и достижения определенных успехов в области детской офтальмологии среди де-

тей с глубокими нарушениями зрения и слуха резко сократилось число абсолютно слепых детей. Наибольшая часть этих детей имеет такую степень снижения зрения, которая позволяет им в жизни активно и систематически использовать остаточное зрение. Но правильную зрительную нагрузку в целях сохранения остаточного зрения должен определить только врач-офтальмолог.

Как показывают результаты изучения этой категории детей, они имеют различную степень снижения зрения: у одних зрение полностью отсутствует, у других отмечается очень низкое остаточное зрение, которое позволяет лишь ориентироваться в окружающей обстановке, но оказывается недостаточным, чтобы читать и писать по-зрячему, используя обычные плоскопечатные буквы, поэтому эти дети должны обучаться грамоте по системе Брайля (рельефно-точечный шрифт для слепых) с опорой на осязание.

Определение состояния зрения у детей с указанными дефектами имеет огромное значение при организации их воспитания и обучения, а также является одним из определяющих факторов при решении следующих вопросов: в каком специальном учреждении следует обучать ребенка? что должно являться ведущим в процессе обучения — осязание или зрение? в каком направлении должна проводиться коррекционно-воспитательная работа, трудовая подготовка и профориентация?

Для решения вопроса о состоянии зрения необходимо иметь данные об остроте зрения, характеризующей важнейшую зрительную функцию—центральное зрение. Благодаря этой функции глаз может четко различать форму и детали предмета.

Иметь данные об остроте зрения чрезвычайно важно для характеристики деятельности всей зрительной системы. Поскольку многие глазные заболевания сопровождаются понижением остроты зрения, определение ее динамики является одним из основных критериев эффективности проводимого лечения, назначения очков.

Как же определяют у детей, имеющих глубокие нарушения зрения и слуха, остроту зрения? Нужно и можно ли готовить ребенка к консультации глазного врача, в чем состоит эта подготовка?

Как известно, для определения остроты зрения у детей при осмотре глазным врачом наибольшее распространение имеют методы, основанные на применении специальных таблиц, состоящих из нескольких рядов различной величины букв, колец, рисунков. В некоторых случаях, при резком снижении зрения, для ориентировочного определения остроты зрения просят посчитать пальцы рук, показываемые ребенку с определенного расстояния.

Однако, хотя эти методы и кажутся на первый взгляд простыми, при обследовании даже нормальных детей младшего дошкольного возраста нередко встречаются затруднения. Это связано с тем, что многие дети не могут понять предлагаемое задание, не умеют сконцентрировать свое внимание на предъявляемом объекте, быстро утомляются. А если у ребенка имеются еще и отклонения в психическом развитии вследствие нарушения зрения и слуха, то применение этих приемов вызывает еще большие затруднения. В ряде случаев определить остроту зрения совсем не удастся даже у детей шести—семи-летнего возраста.

Это объясняется тем, что при отсутствии своевременного специального воспитания и обучения, не владея речью, дети, как правило, не понимают предлагаемой им инструкции. Если и удастся установить с ними контакт, обследование затрудняется тем, что они не всегда владеют в достаточной мере навыками сравнения и анализа, не могут сосредоточить внимание на определенных деталях предъявляемых на таблицах фигур. У них нередко оказываются неразвитыми и элементарные пространственные представления (и прежде всего нет таких понятий, как слева, справа, вверх вниз), а иногда даже отсутствует навык подражания.

Такие дети нуждаются в предварительной специальной подготовке к определению у них остроты зрения. Эту подготовку должны проводить воспитатели, если ребенок находится в детском учреждении, или родители в условиях семьи.

Как показала практика, некоторых детей удается подготовить к определению остроты зрения непосредственно на приеме. Для этого достаточно объяснить и показать с близкого расстояния кольцо с разрывом (кольцо Ландольта), изменяя направление разрыва (вверх, вниз, вправо, влево), использовать карточки с отдельными крупными плоскочечными буквами или научить выбору по образцу.



Рис. 7. Кольцо Ландольта (масштаб 1 : 2)

Но большинство детей нуждаются в более длительной подготовке. В связи с этим автором была разработана специальная методика, которая использовалась офтальмологом А. Н. Гнеушевой в НИИ дефектологии АПН СССР при определении остроты зрения у слепоглухонемых детей. Она включает целую систему различных сенсорных упражнений, построенных на строгом учете особенностей психического развития детей с глубокими нарушениями зрения и слуха, и позволяет выработать навыки, необходимые для проверки остроты зрения.

На первом этапе для детей с глубокими нарушениями зрения и слуха, особенно при наличии педагогической запущенности, необходимо включать упражнения по формированию представлений о форме и пространственных отношениях. Для этой цели предлагаются следующие упражнения.

Упражнение 1. Различение предметов с учетом отдельных их признаков.

Цель: формирование навыка различения по определенному признаку.

Пособия: набор шаров и колец (по 5 штук каждого вида). Шары (диаметр 3—5 см) без отверстия и со сквозными отверстиями. Объемные кольца без разрыва и с разрывом (величина разрыва в кольце около 1,5 см). Стержень от пирамидки. Коробки для группировки предметов.

Методика. Вначале ребенок знакомится с указанными пособиями, ощупывая каждый предмет (активно используя остаточное зрение). Затем поочередно в произвольном порядке ему дают шары различного вида. Шары со сквозными отверстиями ребенок нанизывает на стержень, а целые шары откладывает в коробку, стоящую рядом. При группировке колец целые кольца нанизывают на стержень, а кольца с разрывом помещают в коробку.

Упражнение 2. Различение предметов по форме.

Цель: формирование умения сравнивать предметы по форме.

Пособия: набор объемных и плоских геометрических форм: шар, куб, конус, круг, треугольник и другие (от 3 до 5 штук каждой формы). Набор коробок для раскладывания предметов. В качестве пособия можно в данном упражнении использовать различные элементы из строительного конструктора.

Методика. После предварительного ознакомления ребенка с каждым предметом взрослый вместе с ним помещает в каждую коробку по одной из форм, которые будут служить образцами при группировке. После этого ребенок группирует предлагаемые ему по одному предметы в соответствии с образцами в коробках.

Данные упражнения следует начинать с различения объемных форм.

В дальнейшем, по мере усвоения навыка различения, переходят к упражнениям с плоскими фигурами. Для облегчения понимания задания вначале необходимо группировать фигуры, отличающиеся друг от друга только по форме.

Если ребенок не понимает этого задания, можно начать с более простого, в котором для группировки берут объекты только двух форм — шар и куб. Шары опускают в жестяную банку, а кубы откладывают в сторону. Банку следует взять с таким отверстием, чтобы через него свободно проходил только шар. В этом случае у ребенка довольно быстро удается выработать понимание задания на различение формы. С целью поддержания интереса к выполнению задания, после опускания шара в банку следует руками ребенка потрясти ее.

У п р а ж н е н и е 3. Расположение предметов в пространстве по образцу.

Цель: формирование пространственных представлений (слева, справа, сверху, снизу).

Пособия: набор различных объемных и плоских геометрических форм и палочек. Можно использовать природный материал (шишки, желуди), а также катушки, пуговицы, коробочки.

Методика. На первом этапе взрослый вместе с ребенком составляет образец. Например, на куб ставит конус или призму. Ребенок должен самостоятельно составить предложенные фигуры подобно образцу.

В следующем задании элементы располагаются не только по вертикали (один над другим), но и по горизонтали (рядом друг с другом). Затем ребенку предлагается сделать постройку по образцу, составленному взрослым без участия ребенка. От упражнений с объемными элементами переходят к упражнениям с плоскими: кружочками, квадратиками. Как и в предыдущих заданиях, при составлении фигур на плоскости ребенок получает последовательно весь набор элементов, необходимых для воспроизведения образца.

С целью фиксации фигур рекомендуется на лист фанеры или плотного картона (приблизительно 20×30 см) нанести слой пластилина или наклеить фланелевую ткань.

Для формирования ориентировки в пространстве и для усвоения понятий «слева», «справа», «сверху», «снизу» полезно проводить упражнения по определению направления источника света. Световой раздражитель, как правило, привлекает внимание детей с отстаточным зрением. Они с большим интересом следят за появлением светового сигнала.

Упражнение 4. Определение местонахождения светящейся лампочки.

Цель: усвоение пространственных понятий «слева», «справа», «сверху», «снизу».

Пособия: карманный фонарик и экран (лист фанеры, картона, плотной бумаги 20×30 см).

Методика. На уровне лица ребенка на расстоянии до 1 м располагают экран. Затем поочередно (в произвольном порядке) с разных сторон экрана показывают зажженную лампочку. Ребенок движением руки вверх, вниз, влево, вправо показывает направление источника света. Вначале, обучая ребенка, взрослый, взяв руку ребенка, производит движения от центра экрана в сторону местонахождения лампочки.

Упражнение 5. Определение направления разрыва в кольце.

Цель: формирование навыка определения направления разрыва в кольце.

Пособия: кольца с разрывом (4—5 штук) объемные (из дерева, металла, пластилина), плоские (из фанеры, плотного картона, пластика) и т. д. Две карточки с изображением кольца с разрывом. Для изготовления карточек на листе белой матовой бумаги (размер 15×15 см) тушью или черной краской изображается кольцо с разрывом. Для облегчения осмотра объемные и плоские кольца прикрепляются на квадратный кусок картона (15×15 см).

Методика. Упражнение начинают с объемных колец, затем в той же последовательности работают с плоскими кольцами. На последнем этапе переходят к графически изображенным на бумаге кольцам (на отдельных карточках).

Перед ребенком располагают две одинаковые карточки, на которых разрыв кольца направлен в одну и ту же сторону. Взрослый поворачивает одну карточку, изменяя направление разрыва в кольце. Вторую карточку поворачивает ребенок, подражая взрослому.

Затем ребенку предъявляют только одну карточку. Внимательно осмотрев кольцо, он должен указать, куда направлен разрыв. Следует заметить, что вначале ребенок при определении направления разрыва водит непосредственно пальцем по карточке от центра к разрыву. После нескольких упражнений он указывает направление разрыва, уже не касаясь карточки. Вначале карточку располагают непосредственно перед ребенком на столе, а затем взрослый показывает ее в воздухе на расстоянии 30—40 см. Расстояние постепенно увеличивается до тех пор, пока ребенок не перестанет четко различать разрыв. Предельное расстояние, с которого рекомендуется показывать карточку, не должно быть более 5 м.

Если ребенок испытывает большие трудности в пространственной ориентировке и не может выполнить упражнение в качестве подготовительной ступени рекомендуется научить его нанизывать кольца с разрывом на цилиндр с выступом, а также заполнять вкладыши.

Цилиндр с выступом и вкладыши легко изготовить самим. Для изготовления основы, на которую нанизывают кольца, берется цилиндр и брусок. Брусок прикрепляется к боковой поверхности цилиндра. Размеры колец и цилиндра подбираются таким образом, чтобы кольцо надевалось на цилиндр только при определенном развороте кольца и при совмещении разрыва с выступом на цилиндре. Вкладыши представляют собой лист фанеры или толстого картона прямоугольной формы (15×20 см), на котором вырезаны 4 углубления (гнезда). Размер углублений точно соответствует размерам колец с разрывами. Разрывы каждого гнезда имеют различные направления: вверх, вниз, вправо, влево. От ребенка требуется вложить кольцо в гнездо на вкладке, сделав соответствующий разворот кольца.

Упражнение 6. Счет пальцев.

Цель: определение количества показанных пальцев одной руки (по подражанию).

Методика. Учитывая интеллектуальные и моторные возможности ребенка, вначале ему показывают только 1, 2 и 5 пальцев. При показе рука взрослого и рука ребенка находятся на поверхности стола. Затем взрослый показывает пальцы руки близко от лица ребенка. Далее расстояние постепенно увеличивается. Для концентрации внимания ребенка, меняя количество предъявляемых пальцев, взрослому необходимо делать небольшие паузы, во время которых руку следует отвести за спину.

Упражнение 7. Различение плоскочечатных букв.

Цель: выработка навыка различения плоскочечатных букв.

Пособия: карточки с отдельными печатными буквами ш, б, м, н, к.

Методика. Упражнение на различение букв начинается с подбора парных букв по образцу. Карточки с буквами раскладывают на столе перед ребенком. Такой же набор букв имеется у взрослого. Взрослый берет из своего набора одну из букв, помещает ее на ладони и показывает ребенку. Ребенок должен выбрать из своего набора такую же букву. Вначале ребенок подкладывает выбранную букву к образцу, затем только указывает на такую же карточку. Если ребенок знает тактильное обозначение плоскочечатных букв, он называет букву дактильно, т. е. показывает соответствующий дактильный знак.

Для решения вопроса о выборе методов обучения ребенка с глубокими нарушениями зрения и слуха важно иметь данные о возможности использования остаточного зрения в процессе письма и чтения плоскочечатных букв. Если позволяет остаточное зрение, ребенка учат изображать палочки и кружочки с ориентацией на две линии. Для этого берется лист из обычной тетради с разлиновкой в две линии и каждая линия для большей контрастности обводится тушью или черным карандашом. Вначале ребенок рисует палочки по точкам, которые наносятся предварительно взрослым, а затем по образцу. Первые палочки (образец) взрослый рисует рукой ребенка. После освоения палочек переходят к рисованию кружочков.

Для того, чтобы подготовительные упражнения давали необходимый эффект и не вызывали утомления у ребенка, при их выполнении следует соблюдать ряд условий, которые даются с учетом указаний офтальмолога А. Н. Гнеушевой.

Занятия с ребенком рекомендуется проводить за столом. При этом надо следить за тем, чтобы он удобно сидел. Стол и стул должны соответствовать росту ребенка.

Проводить занятия лучше днем, при естественном освещении. Стол следует ставить около окна таким образом, чтобы дневной свет падал слева от ребенка. Если же занятия приходится проводить во второй половине дня, когда дневного света оказывается недостаточно, используют искусственное освещение. Достаточное искусственное освещение рабочего места достигается при использовании настольного светильника, стоящего слева, с электрической лампочкой мощностью 60 Вт. При этом светильник должен быть расположен так, чтобы он не мешал раскладыванию на столе всех необходимых предметов. Для того, чтобы устранить резкий контраст между освещенной поверхностью стола и окружающим фоном, следует включить и общее освещение.

Не рекомендуется заниматься за столом, покрытым стеклом, или с полированной поверхностью, так как блестящая поверхность, отражая световые лучи, создает блики, отрицательно действующие на зрение. Поверхность стола должна быть матовой светло-зеленого или желто-зеленого цвета. На поверхность стола можно положить лист бумаги.

Для облегчения зрительного восприятия предъявляемые предметы (кольца, шары, строительный материал и т. д.) необходимо подбирать таким образом, чтобы они были достаточно контрастными по отношению к поверхности стола. Желательно, чтобы предметы были яркими. Это обычно привлекает и радует детей.

По размеру предметы, с которыми выполняются упражнения, должны быть такими, чтобы ребенок мог легко и свободно держать их в руке.

Пособия необходимо содержать в чистоте: их рекомендуется регулярно мыть или протирать влажной салфеткой.

Проводить занятия следует при хорошем общем самочувствии ребенка. Если он в данный момент капризничает или утомлен, его следует успокоить, отвлечь и дать отдохнуть, а в некоторых случаях целесообразно перенести занятия на следующий день.

Необходимо следить, чтобы ребенок не переутомлялся. Для этого более сложные задания нужно чередовать с более легкими. Каждое занятие должно включать в себя не более трех-четырёх видов упражнений. Начинать следует, как правило, с более простых и доступных ребенку упражнений. Новые упражнения включать постепенно по одному виду.

Для того, чтобы задания хорошо воспринимались ребенком и выполнялись с удовольствием, следует давать их в игровой форме. Заниматься надо не от случая к случаю, а регулярно, желательно в одно и то же время.

Упражнения на различение предметов следует начинать с предметов, значительно отличающихся друг от друга. Например, вначале для различения по форме берут круг и квадрат, а из букв — ш, б. В дальнейшем можно взять и более похожие: квадрат и прямоугольник, а из букв — ж, ч.

Объяснение задания ведется с помощью непосредственного показа, как должен действовать ребенок. Приступая к упражнению, необходимо, чтобы ребенок предварительно ознакомился с пособием, т. е. ощупал и «осмотрел» его, а уже потом следует приступить непосредственно к выполнению задания. Успех в работе во многом зависит от взрослого, который должен проявить максимальную выдержку и терпение во время проведения упражнений. Если у ребенка что-либо не получается или он не понимает задания, нельзя сердиться на него и обнаруживать свое неудовольствие.

Следует заметить, что поначалу не все задания будут удаваться ребенку, однако систематическая и кропотливая работа позволит добиться в конце концов успеха в подготовке ребенка к определению зрения.

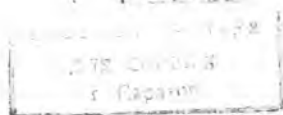
* * *

Слепоглухонемота — большое несчастье как для ребенка, так и для семьи, в которой он воспитывается. Вместе с тем именно близкие, более чем кто-либо другой, способны помочь слепоглухонемому. Помочь не жалостью, не подменой детских рук своими руками, а ежедневной, систематической, кропотливой и терпеливой работой по воспитанию и обучению. Воспитывая слепоглухонемого ребенка, надо помнить, что он все-сторонне развивается не только во время специальных занятий, но и тогда, когда учится есть, одеваться, играть и даже тогда, когда отдыхает.

СОДЕРЖАНИЕ

Слепоглухонемота и ее влияние на развитие ребенка	4
Задачи и содержание семейного воспитания	7
Организация поведения	10
Привитие навыков самообслуживания	25
Развитие средств общения	36
Знакомство с окружающей действительностью	48
Организация игры	62
Диагностика и семейное воспитание	72

7523



К СВЕДЕНИЮ РОДИТЕЛЕЙ!

Учреждения, куда следует обращаться родителям по вопросам воспитания и обучения детей с глубокими нарушениями зрения и слуха:

Научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР (119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8);

Загорский детский дом для слепоглухонемых детей (г. Загорск Московской области, Пр. Красной Армии, д. 94/2).

Раиса Афанасьевна Мареева

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ
СЛЕПОГЛУХОНЕМЫХ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ

Главный редактор *Р. Б. Драгинский*
Редактор *Р. В. Шишова*
Технический редактор *Г. П. Грачева*
Художественный редактор *Б. А. Котляр*
Корректор *Е. В. Лебедева*

Обложка художника *Б. А. Котляра*

Сдано в набор 03.11.78 г. Подписано в печать 02.02.79 г. Л-88589.
Формат бумаги 60×90^{1/16}. Типографская № 1. П. л. 5,25. Уч.-изд. л. 4,9.
Тираж 500 экз. Зак. № 554. Изд. № 4. Цена 79 коп.
ТП-1979, поз. 10.

Редакционно-издательский отдел ВОС
Центральное полиграфическое УПП МГП ВОС
129164, Москва, ул. Малая Московская, 8

79 коп.

