

Н.Г. БАЙКИНА, Я.В. КРЕТ

о спорта основы инвалидного спорта



ОСНОВЫ ИНВАЛИДНОГО СПОРТА

m

Mens

sana in

corpore

corpore

sano

sano

mens sana in corpore sano mens sana in corpore sano



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ
ЗАПОРОЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Н.Г. БАЙКИНА, Я.В. КРЕТ

ОСНОВЫ ИНВАЛИДНОГО СПОРТА

Учебное пособие для студентов факультета физического воспитания,
учителей – дефектологов и тренеров по инвалидному спорту

Утверждено
Ученым советом ЗГУ
Протокол №3 от 27.11.2001

Запорожье 2002

УДК: 376.2 : 796.01 (075.8)
ББК: 443 + 4511 + Р 354.1 0
0 – 753

Основы инвалидного спорта. Учебное пособие для студентов факультета физического воспитания, учителей – дефектологов и тренеров по инвалидному спорту./ Сост. Н.Г.Байкина, Я.В.Крет – Запорожье: ЗГУ. – 58 с.

В учебном пособии раскрыты вопросы особенностей спортсменов-инвалидов, приведена характеристика особенностей методики обучения физическим упражнениям, определены средства и методы спортивной подготовки, приводятся практические рекомендации учителям, родителям, воспитателям, тренерам по инвалидному спорту по осуществлению учебно-тренировочного процесса с инвалидами-спортсменами.

Учебное пособие рассчитано на дефектологов, тифлопедагогов, психологов, учителей, воспитателей, тренеров по инвалидному спорту, руководителей спортивных секций и кружков.

Составители:	Н.Г. Байкина, доктор пед.наук, профессор Я.В. Крет, кандидат психологических наук
Рецензент	Н.С. Бессарабов, канд. пед. наук, доцент
Корректор	И.В. Горлова, кандидат филологических наук
Ответственный за выпуск	Н.Г. Байкина, доктор пед.наук, профессор

БІБЛІОТЕКА
ЛЬВІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ФІЗИЧНОЇ
КУЛЬТУРИ

Содержание

Введение.....	4
Глава 1 Психофизиологические особенности инвалидов.....	9
1.1. Речевое обеспечение в коррекционно-педагогическом процессе по физическому воспитанию с глухими школьниками.....	11
1.2. Методические рекомендации по проведению логопедических занятий для слепых детей.....	17
1.2.1. Схема логопедического обследования учащегося с нарушением речи.....	23
Глава 2 Методические рекомендации к проведению занятий по ритмике с детьми-инвалидами.....	31
2.1. Индивидуально-дифференцированный подход в процессе коррекции двигательных нарушений у детей, страдающих церебральным параличом.....	36
2.1.1. Классификация двигательных нарушений.....	37
2.2. Методические рекомендации к проведению занятий по ориентировке в пространстве для слепых детей.....	43
Перечень ссылок.....	57

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время особое внимание уделяется проблеме социальной и физической реабилитации инвалидов с различными дефектами средствами физического воспитания с целью восстановления здоровья и возвращения инвалидов в общество, приобщая их к общественно-полезному труду.

По данным Всемирной Организации здравоохранения, "каждый десятый житель Земли является инвалидом; ежегодно 20 млн. человек получают увечья; ежегодно 10 млн. человек получают ранения в результате транспортных происшествий".

Многолетняя практика работы отечественных и зарубежных специалистов с инвалидами показывает, что наиболее действенным методом реабилитации данного контингента является реабилитация средствами физической культуры и спорта. Систематические занятия не только повышают адаптацию инвалидов к изменившимся жизненным условиям, расширяют их функциональные возможности, помогая оздоровлению организма, но и способствуют выработке координации в деятельности опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой, дыхательной, пищеварительной и выделительной систем, благоприятно воздействуют на психику инвалидов, мобилизуют их волю, возвращают людям чувство социальной полноценности.

В связи с этим стоит чрезвычайно важная задача по научному обоснованию системы физического воспитания инвалидов, способной обеспечить, в комплексе с другими методами, их профессиональную и социальную реабилитацию. Эффективная методика локального применения унифицированных физических нагрузок позволит также ускорить процесс восстановления фонда жизненно важных двигательных умений и навыков, необходимых в сфере бытовой деятельности инвалидов.

Для решения этих направлений необходимо решить следующие задачи.

Общие:

- укрепление здоровья;

- улучшение физического развития;
- совершенствование двигательных способностей, увеличение степени приспособляемости и сопротивляемости организма к факторам окружающей внешней среды, формирование устойчивого желания и осознанного отношения к выполнению физических упражнений.

Коррекционные:

- коррекция двигательной сферы средствами физических упражнений и приобщения их к спорту.

Специальные:

- создание стройной системы оптимумов объема и режима двигательной активности, способствующей развитию компенсаторных механизмов в организме инвалидов, восстановлению способности к манипулятивным действиям, включающей вопросы бытового и профессионального обучения и переобучения, необходимости и возможности социально полезной и трудовой деятельности и сохранения семьи.

Доказано, что организм человека развивается, совершенствуется и самообновляется в функционально - морфологическом отношении под влиянием биологического стимулятора – движения.

Роль движений, физических упражнений ценились Гиппократом, О.В. Когоровской, С.М. Ивановым, А.Г. Дембо. Авиценна пропагандировал использование физических упражнений. Гофман Р. считал, что движение – лучшая медицина тела. Жозеф Тиссо утверждал, что " движение может по своему действию заменить любое лекарственное средство, но все лечебные средства не могут заменить действие движений " (С.М. Иванов).

Лечебная физическая культура, гимнастика применяется к сердечно-сосудистым, нервным, гинекологическим заболеваниям (Генрих Линг, Терренкур, Эртель, Шотт, Френкель, Тюре Бранд).

Мендeman впервые подчеркнул разницу между лечебной физической культурой и новым направлением, названным им реабилитационным спортом. Он отмечал, что лечебная гимнастика имеет дело с больным человеком и

исходит от его болезни, дефекта, в то время как реабилитационный спорт исходит от увечного и ставит во внимание самого человека во всем многообразии его возможностей. Лечебная физическая культура – это лечение, ограниченное во времени выздоровлением человека, а реабилитационный спорт обладает моторной активностью, по времени он не ограничен, по возрасту тоже. В нем без принуждения занимающийся может выбрать доступный и понравившийся ему вид спорта.

Лечебная же физическая культура не является связующим звеном при переводе инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата к занятиям реабилитационным спортом. Эти понятия нельзя противопоставлять друг другу (Kosel H.).

Реабилитационный спорт является активной двигательной терапией для каждого возраста как функциональное общее лечение, в смысле лечебной гимнастики (Sorenzen H.).

Рей Мак-Кензи использовал лечебную физическую культуру и спорт, добиваясь восстановления трудоспособности инвалидов в 50 % случаев (Иванов С.М.).

Herbeit I. определил принципы реабилитационного спорта, его задачи и цели, основными из которых считал разделение инвалидов с дефектами опорно-двигательного аппарата по группам в зависимости от степени и уровня поражения, а также возраста. Он же придавал большое значение соответствующей информации, агитации и пропаганде реабилитационного спорта.

Реабилитационный спорт приносит занимающимся физическое и моральное удовлетворение, чувство коллективизма. Sonderheft O., предлагая разделение занимающихся на группы с ампутациями верхних конечностей, ампутациями и дефектами нижних конечностей и суставов, с параличами, считая, что врач должен "прописывать" каждому человеку определенный вид спорта.

При этом он отмечает, что успешное развитие реабилитационного спорта требует планомерного, профессионального подхода с учетом специальных требований к методике его проведения, постоянного пополнения групп и лекций детьми, молодежью из специальных школ, создания унифицированных условий для проведения занятий и соревнований, сотрудничество с реабилитационными организациями в городах и районах, с медицинскими работниками, с зарубежными специалистами.

Kind M., 1976; Kosl H., 1978 делают попытки разделения занимающихся на классы, используя определенные медицинские тесты.

Гутман считает – главное научить человека пользоваться коляской и основными средствами реабилитации.

Иоххайм утверждает, что наиболее важным является " извлечение " человека из коляски, и ставит целью реабилитационного спорта укрепление верхних конечностей тела, психическую реабилитацию, подготовку парализованного к бытовой деятельности (Koch I.).

Повышение роли самосохранения, вовлечение в общество реабилитационного спорта, тренировка равновесия, овладение средствами технического передвижения, укрепление мускулатуры плечевого пояса, укрепление ослабленных мышц, обучение и тренировка в ходьбе, проведение упражнений на использование оставшейся мышечной силы, повышение интереса к реабилитационному спорту, проведение упражнений по улучшению кровообращения.

К этому времени с инвалидами с поражением опорно-двигательного аппарата используется 15 видов спорта, среди которых плавание занимает ведущее место.

Впервые специалисты по реабилитационному спорту ставят вопрос о социальной интеграции инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата, о совместных группах со здоровыми людьми (Innemosser I.)

В 1960 году под эгидой Всемирной Федерации военнослужащих была создана рабочая группа с целью изучения вопросов и проблем физкультурно-

оздоровительной и спортивной работы с инвалидами. Результаты работы этой международной рабочей группы стало создание в 1964 году международной спортивной федерации ISOD (Международная спортивная организация инвалидов).

В 1982 году был создан Международный координационный спортивный комитет для инвалидов (ICC). Первоначально он состоял из президентов четырех организаций: CP_ ISRA (Международная спортивная организация людей с церебральный параличом), IBSA (Международная спортивная федерация слепых), ISMYF (Международная спортивная федерация людей с нарушением опорно-двигательного аппарата), ISOD (Международная спортивная организация инвалидов), CISS (Международная спортивная организация глухих), INAS - TMN (Международная ассоциация спорта для людей с нарушением интеллекта)

Глава 1. ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНВАЛИДОВ.

В основе принципа коррекционной направленности процесса обучения аномальных детей вообще и слепых в частности лежит учение о первичных и вторичных дефектах.

Наличие первичного дефекта ещё не предрешает тяжести аномального развития и не является фатальным. " Влияние дефекта на развитие ребенка измеряется тем, насколько удастся современным коррекционным средствам наиболее полноценно обеспечить возможное для ребенка общение с окружающей средой, ибо у истоков аномального развития лежит тот или иной вид нарушения познания окружающей действительности и социального общения, т. е. нарушаются те условия, которые являются решающими для развития как нормального, так и аномального ребенка ".

В процессе коррекционного обучения аномальных детей педагог опирается на механизмы компенсации. При этом, если компенсация рассматривается как функциональная перестройка ВНД, процесс замещения или возмещения нарушенных или утраченных функций, то коррекция определяется как способ компенсации, как совокупность педагогических и лечебных мер, направленных на исправление в развитии ребенка.

Изменение социальных условий жизни слепых, их социального статуса, получение и овладение сложными профессиями на базе среднего и высшего образования, необходимость адаптации в среде зрячих потребовали пересмотра системы коррекционной работы, проводимой в школах для слепых, т. к., обладая высоким уровнем интеллектуальной подготовки, многие слепые оказались слабо подготовленными к жизни в обществе других, что свидетельствует о недостатках системы коррекционной работы в школах для слепых.

В тифлопедагогике принцип коррекционной направленности наиболее глубоко проанализирован И.С. Моргунисом (1975,1982,1984).

И.С. Моргунис обосновал основные положения, определяющие существенность общефектологического принципа коррекционной направленности обучения в школе, показал, что:

- компенсация и коррекция отклонений в развитии аномальных детей осуществляется в специально организованных условиях педагогического процесса;
- компенсаторно-коррекционная направленность обучения аномальных детей является сущностью всей учебно-воспитательной работы в специальной школе и реализуется в процессе усвоения учащимися знаний, умений и навыков;
- как можно более раннее включение аномальных детей в систему социально организованных педагогических воздействий является важнейшим условием эффективного развития у них компенсаторных процессов;
- компенсаторно-коррекционная работа в процессе обучения в специальной школе осуществляется с использованием сохранных органов чувств и потенциальных познавательных возможностей аномальных детей;
- оптимальный компенсаторно-коррекционный эффект обучения в специальной школе достигается в процессе предметно-практической деятельности учащихся;
- необходимым условием активизации аномальных детей является применение действенных внешних регуляторов поведения, обеспечивающих стимуляцию учебно-познавательной деятельности учащихся.

В исследованиях И.С.Моргуниса выделяются основные направления работы учителя при проведении коррекционной работы со слепыми учащимися начальной школы, основанные как на выделении специфических трудностей детей (малый сенсорный опыт, неумение организовать свою деятельность, отсутствие навыков осязательного восприятия), так и на их потенциально

возможности развития интеллектуальной сферы и использования её как средства компенсации дефектов, вызваны слепотой.

1.1. Речевое обеспечение в коррекционно-педагогическом процессе по физическому воспитанию с глухими школьниками.

Недостаточность речевого обеспечения у глухих приводит к более низкой по сравнению со слышащими эффективности учебно-педагогического процесса по физическому воспитанию и к замедленной динамике становления двигательных умений и навыков. Речевая деятельность глухих учащихся затрудняется восприятием информации, содержащей описание двигательных действий, умений, необходимых для последующей двигательной деятельности:

- на основании техники физических упражнений. При этом сокращаются возможности корректирующего воздействия педагога;
- при создании представлений о данном виде физических упражнений.

Наиболее сильно речевые особенности оказываются у лиц с недостатками слуха. Они проявляются в первую очередь в сужении объема поступающей в процесс обучения информации, т. е. в снижении эффективности фактора, определяющего формирование самых разнообразных сторон индивида, и в ограничении коммуникативных функций в целом. Массовое применение современных типов слуховой аппаратуры, а также внедрение и реализация развития остатков слуха способствует положительному изменению данной ситуации. Однако нельзя полагать, что в результате широкой реализации указанных мероприятий речевая недостаточность и своеобразие развития познавательной деятельности глухих будут полностью преодолены, и прежде всего потому, что процесс подготовки учащихся к свободному восприятию звуковой речи должен занимать достаточно большой период в жизни глухих.

Роль словесной речи в физическом воспитании не является единственным носителем информации. Словесная речь выступает обычно как один из

компонентов комплексного по своим информационным средствам сообщения. Весьма весомы и разнообразны в таких сообщениях наглядные компоненты.

Отсутствие слуха у учащихся вызывает необходимость в нахождении специальных форм сочетания наглядного и словесного обучения. Поэтому в настоящем материале проводятся своеобразия относительно еще одного аспекта речевой проблемы в физическом воспитании глухих. Это – определение структуры учебно-педагогических сообщений, наиболее эффективных для не слышащих учащихся. Под структурой, в данном случае, понимается соотношение тех или иных форм словесных и наглядных компонентов, образующих в совокупности сообщение, определенного целевого назначения.

Вместе с тем крайне мало в школах для глухих детей на уроках физической культуры используются и речевые средства. Преподавание в основном ведется на основе показа и жестово-мимической общения. Многие учителя физической культуры в недостаточной степени владеют этой формой общения и объясняют учащимся учебный материал, искажая " язык " мимики и жестов, который дети не совсем понимают.

Часто на уроках физической культуры в качестве объяснения тех или иных движений встречаются смешанные средства общения: жестомимическая, дактильная и устная формы. Однако, использование этих форм общения ведется не системно и методически не обоснованно.

Прежде, чем перейти непосредственно к проведению занятий, направленных на обучение физическим упражнениям с использованием словесной речи, учитель физической культуры должен решить следующие задачи:

1. Определить, какой речевой материал должна давать на уроках физической культуры в течение учебной четверти, года, всего периода обучения?
2. Разработать методические пути обучения физическим упражнениям глухих школьников с помощью словесной речи.

С этой целью глухих школьникам в дополнение к практическим разделам учебных программ представлены специальные речевые программы. Речевой материал составлен и расположен так, что дается после каждого практического раздела и включает в себя слова и фразеологию.

Речевые программы по физической культуре ставили перед собою следующие задачи:

1. Дать учащимся речевые понятия спортивной лексики.
2. Ознакомить с названиями основного спортивного инвентаря, оборудования и сооружений.
3. Сообщить словарь и фразеологию, связанную с выполнением основных движений (спортивные термины).
4. Научить словесно воспринимать и выполнять команды.
5. Дать знания по технике выполнения основных физических упражнений и умение объяснять их выполнение.

Разработанный нами речевой материал тесно связан с практическими разделами учебных программ, способствуя их двигательной реализации.

Основное содержание уроков определялось конкретными задачами обучения, которые даны перед изложением программного материала каждого класса.

Организация и методика проведения уроков физического воспитания в школе для глухих детей имели свои специфические особенности. Прежде всего, они были вызваны ограниченными возможностями общения вследствие поражения слухового анализатора.

Восприятие учебного процесса осуществляется в основном через зрительный анализатор. Глухие учащиеся владеют специфическими средствами общения – жестомимической и тактильной формами речи.

Для успешного овладения учебным материалом по физической культуре следует уделять значительное внимание освещению. Преподаватель всегда занимает положение лицом к ученикам.

Немаловажным является и расстояние от учащихся до учителя. Это приобретает особое, решающее значение при считывании речевого материала с губ. Расстояние между говорящим и считывающим с губ было не меньше 1 - 2 метров.

Удобнее всего, когда глаза читающего с губ находятся приблизительно на уровне рта говорящего, но можно сообщать учащимся речевой материал в чтении с губ и в других положениях.

Передвигаясь по спортивной площадке или залу, следует выбирать место, отвечающее этим требованиям.

Перед уроками физического воспитания необходимо предложить две задачи:

1. Обучать школьников двигательным умениям и навыкам.
2. Дать учащимся необходимый речевой материал, связанный с выполнением физических упражнений и имеющий важное значение для познавательной деятельности и общения глухих.

Таким образом, усвоение учебного материала глухими школьниками в коррекционно-учебном процессе состоит из четырех основных компонентов:

1. Зрительное восприятие предлагаемого учебного материала (как практического, так и теоретического).
2. Рефлекторное подражание учителю.
3. Осмысление предложенного практического и речевого материала.
4. Двигательная и речевая практика.

Систематическое сообщение речевого материала, связанного с практикой урока физической культуры, не только способствует обогащению учащихся словарем и фразеологией, но и более быстрому и прочному освоению физических упражнений.

Использование словесной речи при обучении физическим упражнениям имеет значение не только в улучшении функционального состояния двигательного анализатора, но и в повышении интеллекта глухого.

Следовательно:

1. Основными средствами обучения глухих школьников движениям должны являться демонстрации физических упражнений и словесная инструкция-пояснение.
2. Сообщение речевого материала глухим учащимся должно менять методику урока физической культуры, насыщать урок новым содержанием, способствующим выполнению задач применительно к этой школе и отвечающих её специфике.
3. Потребность сообщения глухим школьникам на уроках физической культуры речевого материала, требует разработки его учебную программу по физическому воспитанию наряду с практическими разделами.
4. Особенности формирования двигательных умений и навыков глухих учащихся в значительной мере обусловлены недостаточностью развития их словесной речи. Анализ проявления этой недостаточности как факторов, ограничивающих возможность передачи глухим необходимого для обучения физическим упражнениям, позволяет сделать ряд выводов и наметить некоторые рекомендации.
Восприятие словесных компонентов и спортивной терминологии при письменной форме изложения приводит к неполному и неправильному пониманию существа информации. Источником таких ошибок является ограниченность словарного запаса и трудность понимания ряда грамматических форм и относительных понятий.
5. Особую сложность для глухих представляет восприятие устной информации. Неопределенность такого процесса может частично сокращаться за счет знаний ситуации или получения дополнительной информации. В учебно-педагогическом процессе значительное место занимают наглядные компоненты. Использование комбинированных сообщений могут служить также дополнительным средством освоения необходимых для двигательной деятельности понятий.

6. Информация, содержащая словесные компоненты, направлена в процессе физического воспитания на решение главным образом следующих задач:

- а) на изложение основных двигательных действий;
- б) на передачу в процессе обучения приемов двигательной деятельности;
- в) на освоение техники двигательных упражнений.

Во всех случаях словесные указания сочетаются с наглядными компонентами. Их сочетание определяется целевым назначением сообщения. Однако структура таких сообщений, предназначенных для глухих, должна иметь свои специфические формы.

7. Словесно-наглядные сообщения, являющиеся наиболее эффективной формой передачи информации, поступают глухим, в отличие от слышащих, лишь по одному, визуальному каналу. В связи с этим, сообщения, предназначенные для глухих учащихся, должны последовательно расчленяться на словесные и наглядные компоненты. При этом требуется и четкое регламентирование частей сообщения: ограничение смыслового объема каждой части, а также последовательное их построение, которое не допускало бы исключения из всей логической цепи отдельных, хотя и очевидных звеньев.

8. Наиболее подходящей формой передачи глухим словесных сообщений является письменная форма. Большое значение в процессе обучения глухих должны иметь учебники по физической культуре. Задача создания таких учебников продолжает оставаться актуальной.

9. Специфика работы с глухими учениками выражается и в том, что при необходимости дать указание, корректирующее их двигательные действия, приходится обычно прибегать к прекращению выполнения физических упражнений. Требования к возможно большему сокращению таких остановок и разнообразие самих нарушений,

подлежащих исправлению, позволяют считать, что для такой оперативной коррекции наиболее пригодным являются устные формы передачи словесных указаний, подкрепляемые дактилированием и указательными жестами.

10. Затруднения, испытываемые глухими учащимися при необходимости использования исходных данных, представленных в учебниках и журналах, структурно-логических схемах возникают в значительной мере из-за незнания этих информационных средств. Глухим часто неясны смысловые назначения словесных указаний.

11. Анализ материалов исследования показал, что используемые в физическом воспитании сообщения в ряде случаев не учитывают специфику глухих в отношении сочетания словесных и наглядных компонентов, что является одной из причин недостаточно эффективного формирования навыков и умений у этого контингента учащихся.

В процессе проведения обучающего эксперимента были практически проверены некоторые информационные сообщения. Приведенные рекомендации могут быть учтены при выборе структуры изложения учебных пособий для физического воспитания глухих, а так же при разработке соответствующих методических указаний.

1.2. Методические рекомендации по проведению логопедических занятий для слепых детей.

Коррекционные логопедические занятия, осуществляемые учителем начальных классов, помогут преодолеть нередко выраженные недостатки речи у учащихся, окажут положительное влияние на успешное усвоение учащимися грамоты и предупреждение нарушений чтения и письма на фоне дефектов устной речи.

Для повышения эффективности логопедической помощи речь учащихся должна постоянно находиться под контролем окружающих их людей. С этой целью учителю необходимо сотрудничать с воспитателями родителями учащихся, пропагандировать среди них логопедические знания, информировать их о состоянии речи, о содержании логопедической работы на каждом конкретном временном этапе.

При обследовании учащегося нужно выявить, какой из компонентов языковой системы (фонетико- фонематический, лексический, грамматический) нарушен, является ли это нарушение изолированным или затронуты другие компоненты языка.

Так, при фонетическом нарушении неправильно произносятся звуки или группы звуков, что обусловлено либо дефектами в анатомическом строении артикуляционного аппарата, либо неблагоприятной речевой средой, окружающей учащегося.

При фонетико-фонематическом нарушении речи наблюдаются не только дефекты произношения звуков, но и замены одного звука другим, смешение звуков, близких акустических или артикулярно, пропуски и перестановки звуков и слогов в результате нарушения их слухо-произносительной (акустико-артикулярной) дифференциации. Такие нарушения препятствуют практическому овладению звуковым анализом и синтезом, а следовательно, отражаются и на процессе усвоения грамоты.

Для учащихся с общим недоразвитием речи характерно не только дефектное звукопроизношение, нарушение слухопроизносительной дифференциации звуков, но и бедный, не соответствующий возрастным нормам словарь, аграмматизмы, затруднения в развернутом связанном высказывании.

Обследование речи включает в себя следующие основные сведения:

- данные о нервно-психическом и речевом развитии учащихся;
- общая внятность и выразительность речи;
- анатомическое строение и подвижность органов артикуляционного аппарата;

- состояние биологического слуха и восприятия речи;
- дефекты звукопроизношения;
- состояние фонематического анализа, синтеза и представлений;
- характеристика словарного запаса и грамматического строя речи;
- состояние чтения и письма (у владеющих письменной речью);
- заключение.

Начинать логопедическую работу следует с коррекции дефектов звукопроизношения и изучения фонематического анализа и синтеза слов.

Устранение дефектов звукопроизношения производится в несколько этапов: подготовка артикулярного аппарата к постановке звуков, постановка и автоматизация поставленных звуков, дифференциация поставленных и автоматизированных в речи звуков (при наличии их взаимозамен и смешений).

На этапе подготовки артикулярного аппарата к постановке звуков с учащимися проводятся занятия общей артикулярной гимнастикой, способствующей развитию подвижности органов артикуляции: губ, нижней челюсти, языка, мягкого неба.

На этапе постановки звука при помощи специальной для данного звука артикулярной гимнастики отрабатываются элементы артикулярного уклада, формируется и закрепляется единый артикуляторный уклад звука, его правильное изолированное произношение.

При работе по развитию фонематического восприятия учащиеся должны уметь различать определенный звук среди других звуков, прежде всего далеких артикулярно и акустически, выделять звук из слова, определять его место в слове.

На этапе автоматизации работа включает в себя следующие упражнения: определение количества и последовательности звуков в словах, выделение слов с изучаемым звуком из предложений, переделывание слов путем замен звуков, называние слов с данным звуком в определенной позиции и т.д.

При дифференциации звуков в словах обращается внимание на их смысловоразличительную роль. Смешиваемые звуки дифференцируются затем в

предложениях и текстах. Можно порекомендовать следующие упражнения для этапа дифференциации:

- поднятие соответствующего сигнала при наличии в произносимых учителем словах дифференцируемого звука;
- выбор и раскладывание рельефных картинок, в названиях которых есть смешиваемые звуки;
- самостоятельный подбор слов с дифференцируемыми звуками в заданной позиции;
- выбор слов с дифференцируемыми звуками из диктуемого учителем текста;
- придумывание предложений со словами, содержащими заданные звуки, и т. п.

для учащихся с общим недоразвитием речи коррекция направлена на уточнение и активизацию словарного запаса, практического развития грамматического строя речи и синтаксических конструкций, овладение различными видами речи.

В этом периоде проводится работа по уточнению имеющегося словарного запаса, его активизации и обогащению новыми словами, усвоению практических навыков словообразования и словоизменения, развитию связной речи с использованием словосочетаний и предложений различной сложности.

Важной частью работы является обогащение словаря путем усвоения явлений омонимии (с опорой на смысл слова), антонимии, синонимии, многозначности слов. Используются специальные упражнения по подбору слов с общим или противоположным значением, с употреблением одного слова в различных контекстах, с объяснением учащимся значений слов. Уточнение или новое слово должно закрепляться в самостоятельно выполненных учащимися упражнениях. Например: подобрать к изучаемому слову сочетающиеся с ним слова; сконструировать предложения с изучаемым словом; заменить слово другим, близким по значению; выбрать из перечня слов слова, сходные или противоположные по значению; объяснить значение слов; угадать предмет по

словесному описанию; сгруппировать слова, обозначающие предметы, или действие; выбрать в ряду слов лишнее; объяснить буквальный и переносный смысл словосочетаний или предложений.

Практическим путем учащиеся должны ознакомиться с различными грамматическими категориями, уметь противопоставить знакомые слова по грамматическим признакам единственного и множественного числа, усвоить склонение рода, способы изменения глаголов во временах, изменение окончаний существительных в косвенных падежах, согласование существительных с глаголами, прилагательными и другими частями речи. Каждая грамматическая категория должна быть отработана на доступном учебном материале, подобранном учителем в достаточном количестве.

Можно порекомендовать следующие упражнения:

- выбрать из текста, читаемого учителем, слова в единственном или множественном числе;
- выбрать слова мужского, женского или среднего рода;
- изменить слова по числам или родам по образцу учителя;
- составить словосочетания или предложения, используя слова определенного рода, единственного или множественного числа;
- добавить пропущенное окончание слов в словосочетании;
- изменить слова по заданию учителя;
- добавить подходящее по смыслу слово в словосочетание или предложение;
- закончить предложение;
- составить словосочетание или предложение из ряда слов;
- сделать предложение распространенными по заданию учителя;
- изменить неправильно данные в предложении слова;
- исправить неправильно сконструированное предложение;
- выделить предложение из короткого рассказа учителя.

Все эти упражнения будут способствовать развитию связной речи

При работе над развитием связной речи у учащихся обращается внимание на интонационную окраску предложений, на подбор слов, наиболее точно передающих смысл высказывания, на главное и второстепенное высказывание, на логичность и последовательность различных частей повествования. Учитель создает ситуации, способствующие самостоятельным неподготовленным высказываниям учащихся.

Вся эта работа также проводится при активном участии воспитателей и родителей, которые выполняют с учащимися задание учителя по развитию речи.

1.2.1. Схема логопедического обследования учащегося с нарушением речи

Фамилия, имя _____ Год рождения _____

Домашний адрес _____

Семья, домашние условия воспитания _____

Анамнестические сведения _____

Перенесенные заболевания _____

Развитие речи _____

Гуление _____

Лететь _____

Первые слова _____

Фразы _____

Речь в настоящее время _____

Речевая среда _____

В заключение врачей-специалистов _____

психоневролога _____

скулиста _____

ЛОРа _____

эвтропатолога _____

ОБЩЕЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ

Строение артикуляционного аппарата

1. Губы _____
2. Зубы _____
3. Язык (толстый, маленький, с укороченной уздечкой) _____
4. Небо _____
5. Прикус _____

Выводы:

Строение артикуляционного аппарата (нужное подчеркнуть):

- нормальное;
- с негрубыми отклонениями;
- с грубыми отклонениями.

Состояние общей моторики _____

Координация мелких движений рук _____

Речевая моторика

1. Подвижность артикуляционного аппарата:

- подвижность губ (вперед, улыбка) _____
- подвижность языка (широкий, узкий, кончик языка, вверх, вниз, язык маятником) _____

2. Точность и продолжительность удержания артикуляционной позы _____

3. Переключение от одного артикуляционного движения к другому

4. Другие особенности (тремор, состояние мышечной мускулатуры)

Выводы

Состояние просодии:

1. Темп речи (быстрый, нормальный, замедленный) _____

2. Тембр (мягкий, резкий) _____

3. Выразительность (выразительная речь, слабая, монотонная) _____

4. Голос (тихий, крикливый, немодулированный, гнусавый, нормальный)

5. Дыхание (верхнее, шумное, прерывистое, нормальное)

Звучнопроизношение:

Сопоставление (с, съ, з, зь, ц) _____

Шипящие (ш, ж, г, щ) _____

(р, рь, л, ль, м, н) _____

Звонкие и глухие (п - б, т - д, ф - в, к - г) _____

Мягкие и твердые (т - ть, к - къ, г - гь, д - дь) _____

Состояние фонематического анализа, синтеза, представлений _____

1. Определить, есть ли звук в слове _____
 2. Определить количество в слове и место звука в слове (сок, оса, нос)

 3. Составить слово из данных звуков _____
 4. Придумать слово с заданным звуком _____
(с заданным звуком в определенной пропорции) _____
 5. Дифференциация звуков:
 - звонкие - глухие _____
 - свистящие - шипящие _____
 - твердые - мягкие _____
 6. Слоговая структура слога (произношение слов различной слоговой структуры) _____
- _____

Выводы _____

Характеристика словарного запаса.

Пассивный словарь:

1. Выполнение словесных инструкций _____
2. Понимание текстов различной сложности (рассказы Л. Толстого, К. Ушинского) _____

Понимание предлогов (выполнение инструкций) _____

Числовой словарь:

1. Назвать предметную функцию слова (Назвать предметы, их действия, качества)

2. Назвать обобщающих понятий (овощи, фрукты, обувь, одежда, транспорт и т.д.) _____

3. Назвать детенышей животных _____

4. Назвать действия предметов (утюгом..., топором..., пилой...)

5. Назвать предмет по описанию _____

6. Подобрать определение к слову _____

7. Подобрать антонимы к словам (горячий, широкий, глубокий)

8. Подобрать родственные слова (лес-, гора-, цвет-)

Запись: _____

Грамматический строй речи.

Знак односторонней развернутости речи: употребление простых или сложных предложений, характер речи – перечисление, описание, навыки связного изложения; употребление частей речи, предлогов, наличие аграмматизмов).

1. Беседа (где живет, состав семьи, кто родители, необходимые занятия)

2. Составление предложений по опорным словам

3. Описание предмета _____

4. Пересказ прослушанного рассказа _____

Словоизменение.

1. Изменение существительных по падежам _____

2. Согласование прилагательных с существительными _____

3. Согласование числительных с существительными _____

4. Согласование глаголов прошедшего времени с существительными по роду

Словообразование.

1. Образование существительных множественного числа

2. Образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов _____

3. Образование относительных прилагательных _____

4. Употребление предложных конструкций _____

(вставить пропущенный предмет) _____

Выводы _____

Составление письма и чтения.

Письмо (знание букв, графические ошибки: неправильное изображение элементов букв, замены букв, близких по начертанию и по положению в пространстве; специфические ошибки: замены букв, нарушение структуры слова, грамматизм, пропуски предлогов и т. п.; умение проверить письмо, _____
 _____)

Чтение (техника чтения, ошибки, понимание прочитанного) _____

Общее заключение о состоянии речи _____

Педагогическая характеристика учащегося: (самостоятельность, организованность, работоспособность, переключаемость внимания, отношение к учебе, коммуникативность, состояние психических процессов)

Компетентность по родному языку _____

Визуальный план логопедической работы с учащимися на каждую четверть учебного года:

1-я четверть _____

Результаты логопедической работы за 1-ю четверть учебного года: (анализ результатов работы, достигнутые улучшения, причины невыполнения намеченного, трудности в работе, необходимость консультаций у логопеда, на что обратить особое внимание в дальнейшей работе)

Глава 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЙ ПО РИТМИКЕ С ДЕТЬМИ – ИНВАЛИДАМИ.

Ритмика имеет цель научить детей воспринимать музыку, передавать в движения её содержание, формировать, закреплять и совершенствовать двигательные навыки, способствовать развитию координации, ориентированию и двигательной подготовленности учащихся.

Основными средствами ритмики являются движения (танцевальные и ритмические упражнения, различные музыкально-ритмические и речевые игры, ритмические эстафеты) и музыка.

Занятия ритмикой повышают двигательную активность, улучшают кровообращение, благоприятно влияют на сердечно-сосудистую и дыхательные системы детей. В процессе занятий ритмикой эффективно развивается координация движений, быстрота, сила, выносливость, подвижность в суставах и физическая работоспособность. А танцевальная направленность способствует развитию выносливости, пластичности и ритмичности движений. Кроме того, занятия ритмикой, благодаря разнообразному и систематическому музыкальному сопровождению, развивает музыкальный слух, пластичность и точность движений, эстетические чувства. Это расширяет возможности слепых школьников, позволяет им участвовать в художественной самодеятельности, на занятиях создаются благоприятные условия для общения, воспитываются два чувства коллективизма, взаимопомощь, заинтересованность, трудолюбие и другие качества.

На занятиях ритмикой широкое применение речевых упражнений и игр способствует развитию речи, выработке хорошей дикции, улучшению слуховой и двигательной памяти, обогащению словарного запаса слепых школьников.

На занятиях ритмикой выполняются несколько групп упражнений:

- строевые;
- имитационные и специальные ритмические упражнения;
- ходьба, бег, прыжки;

- упражнения для согласования движений с музыкой;
- упражнения художественной гимнастики (с предметами и без предметов);
- танцевальные упражнения;
- музыкальные, речевые комбинации и танцы;
- музыкальные и речевые игры, эстафеты.

Строевые упражнения.

Строевые упражнения способствуют формированию правильной осанки, развивают глазомер, чувство ритма и темпа, формируют навыки коллективных действий, повышают эмоциональное состояние учащихся.

К строевым приемам относятся команда, строевые стойки, повороты на месте, движения, повороты в движении. Они выполняются по командам "Становись!", "Равняйтесь!", "Смирно!", "Вольно!", "Разойдись!", "По порядку рассчитайтесь!", "Направо!", "Налево!", "Кругом!", "Шагом марш!" и др.

Строевые упражнения являются хорошим средством для развития пространственной ориентировки слепых школьников.

ОРУ способствуют разностороннему воздействию на организм занимающихся, улучшают физическое развитие и двигательную подготовленность, способствуют овладению двигательными умениями и навыками. Они могут выполняться без предметов, с предметами, гантелями, набивными мячами, скакалками, обручами, мячами и другими предметами, на различных гимнастических снарядах (гимнастическая стенка, скамейка), а также с взаимной помощью друг другу.

В зависимости от педагогической направленности все общеразвивающие упражнения подразделяются на упражнения для развития силы, гибкости, быстроты, выносливости, координации движений, способности напрягать и расслаблять отдельные группы мышц, на формирование правильной осанки и дыхания.

Ходьба, бег, прыжки.

Все виды упражнений улучшают физическую подготовленность детей, укрепляют сердечно-сосудистую и дыхательную системы, а также являются важным средством коррекции двигательной сферы глухих учащихся.

На занятиях по ритмике применяются следующие виды ходьбы: ~~простой~~ и строевой шаг, ходьба на носках, внутренних и внешних стопах ~~с~~ с высоким подниманием бедер, приставным и переменным шагами.

Применяются такие виды бега: бег с высоким подниманием бедра, ~~с~~ голени назад, скрестным шагом, с поворотами, челночный бег, ~~с~~ толчковый.

Прыжки можно выполнять толчком одной или двумя ногами, в сочетании ~~с~~ одну или две ноги вперед, назад, в сторону, разводя врозь, с поворотами ~~с~~ в различных направлениях.

Все упражнения должны быть индивидуальными дозированы с учетом ~~двигательной~~ подготовленности и состояния здоровья, прежде всего – зрения.

Упражнения для согласования движений с музыкой.

Занятия по ритмике проводятся в основном под музыкальное ~~сопровождение~~ вождение.

Необходимо постоянно, особенно на начальном этапе обучения, ~~развивать~~ у занимающихся слух, двигательную подготовленность, культуру ~~движений~~ и умение соотносить движения со средствами музыкальной ~~выразительности~~ выразительности.

При составлении упражнений или их комплексов под музыку, нужно ~~учитывать~~ характер и структуру музыкального произведения. От того будет ~~зависеть~~ правильность выполнения упражнений (по форме, амплитуде и ~~частоте~~), связь их с музыкой. Для совершенствования связи движений с

музыкой целесообразно использовать на занятиях по ритмике танцевальные комбинации, пляски, танцы и музыкальные игры.

Упражнения художественной гимнастики (с предметами и без предметов).

В ритмике широко применяются упражнения художественной гимнастики. Наиболее ценными в этом отношении являются следующие упражнения: пружинные, плавные и волнообразные движения, взмах, "волны", ходьба, бег, прыжки, равновесия, повороты, упражнения с предметами и без них.

Упражнения с предметами (скакалка, мяч, обруч, лента) способствуют развитию координации движений, мышечно-двигательных ощущений двигательной подготовленности слепых детей. Поэтому необходимо частое применение данных упражнений в процессе занятий ритмикой.

Танцевальные упражнения.

Танцевальные упражнения способствуют развитию координации движений, чувства ритма, музыкального слуха, эстетического вкуса. Кроме этого, они являются эффективным средством формирования осанки, физического развития и двигательной подготовленности.

Для успешного освоения танцевальных упражнений их предварительно разучивают по элементам, отдельным движениям, а затем они применяются в комбинациях, танцах, плясках.

Основными элементами народных танцев является танцевальный шаг. Это шаг галопа, шаг польки, русский хороводный шаг, шаг притоптывая, шаг с припаданием.

Формы проведения занятий по ритмике в школе для слепых.

В режиме учебного процесса дня школы ритмические упражнения могут включаться в гимнастику до учебных занятий, в физкультминутки во время уроков, в физкультурные мероприятия на утренних переменах и в часах здоровья.

Для занятий ритмикой необходим соответствующий инвентарь оборудование: гимнастические стенки и скамейки, гимнастические мосты, гимнастические палки, скакалки, мячи резиновые и надувные различных размеров, Обручи, ленты и другие предметы.

Основной формой проведения занятий по ритмике является урок. Структура урока по ритмике состоит из 3 частей: подготовительной, основной и заключительной.

Первая часть (подготовительная) длится 10 - 15 минут. В неё входят строевые, порядковые и общеразвивающие упражнения, оказывающие общее воздействие на организм, простейшие виды ходьбы, бега, танцевальные шаги и т.п. Каждый урок целесообразно начинать с построения, рапорта, объяснения задач урока.

Во второй – основной части, длящейся 25 - 30 минут изучаются основные ритмические упражнения, игры, танцы.

В третьей, заключительной части урока, которая длится 5 - 8 минут, проводятся успокаивающие дыхательные упражнения, простейшие координационные танцевальные движения на расслабление, хороводы.

В течение всего урока учитель должен наблюдать за осанкой занимающихся, исправлять малейшие её нарушения при выполнении всех упражнений.

Организация и методика проведения занятий по ритмике.

Организация учащихся для выполнения упражнения по ритмике на удлинённых промежутках должна быть более продуктивной. Необходимо определить место занятий на этаже, в зале и т.д. Упражнения ритмической гимнастики выполняются здесь по кругу, если используется массовая хороводная пляска, в кругу и в колонну по два или по три в том случае, если выполняются танцы или танцевальные упражнения, требующие взаимодействия партнеров, а также в колоннах и шеренгах, если выполняются групповые упражнения.

При составлении комплексов упражнений следует придерживаться следующей последовательности:

- представить задачу и направленность комплексов упражнений;
- подобрать музыку;
- прослушать музыку несколько раз, определить характер и структуру музыкального произведения, обозначив схематично её части, периоды, приемы;
- выделить части музыкального произведения с основной мелодией;
- подобрать основные движения для составления упражнений соответственно характеру музыкального произведения и его структурным особенностям;
- приступить к постановке комплекса;
- апробировать составленный комплекс упражнений на небольшой группе учащихся.

При подборе упражнений для любого вида занятий, где используются элементы ритмики, необходимо учитывать возраст, двигательную активность, вторичные отклонения, состояние здоровья и особенно интересы занимающихся. Для детей младшего школьного возраста подбираются простые эмоциональные упражнения. В общеразвивающих упражнениях выполняются основные движения руками, ногами, туловищем. Для составления движений с музыкой можно использовать хлопки, притопы на

разные доли такта, ходьбу с разнообразными сочетаниями темпа, бега, скачков в соответствии с характером музыки.

При составлении комплексов упражнений для школьников средних классов в основном применяются всевозможные движения руками, ногами, туловищем и их сочетание, выполняемые на месте, в ходьбе, беге, прыжках.

Комплексы упражнений для учащихся старших классов лучше составлять с современной направленностью танцевальных движений. Общеразвивающие, беговые и прыжковые упражнения должны выполняться ими в танцевальной форме.

Методика обучения ритмическим упражнениям.

Процесс обучения ритмическим упражнениям, так же как и физическим, делится на несколько этапов. Выделяется начальный этап, этап углубленного разучивания, этап закрепления и совершенствования обучения ритмическим упражнениям.

2.1. Индивидуально - дифференцированный подход в процессе коррекции двигательных нарушений у детей, страдающих церебральным параличом.

Процесс разработки системы физического воспитания детей, страдающих церебральным параличом, подразумевает наличие в своей основе принципиально научной коррекции. Анализ литературных данных по настоящей проблеме позволили определить комплекс основных теоретико-методологических положений, которые представляют собой фундамент разрабатываемой коррекционной системы:

1. Принципы коррекционной направленности физического воспитания аномальных детей (Т.А.Власова, Е.М. Мастюкова).

2. Теория Л.К. Анохина о функциональных системах организма.
3. Теория М.Р. Могендовича о моторно-висцеральных рефлексах.
4. Теория целенаправленного развития двигательных функциональных систем организма (Н.Г. Байкина).
5. Комплексный подход к коррекции двигательных нарушений (Р.Д. Бабенкова, Н.Г. Байкина, В.Г. Григоренко).
6. Принцип связи и обучения с практикой (Б.В.Сермеев).
7. Основные механизмы действия физических упражнений Одним из важнейших условий внедрения коррекционной системы физического воспитания является соблюдение индивидуально-дифференцированного подхода при планировании двигательного режима больному ребенку или группе детей с церебральным параличом. Соблюдение этого принципа подразумевает следующее:
 1. Комплексное обследование двигательных нарушений.
 2. Дифференцирование двигательных нарушений (по характеру, степени тяжести и другие).
 3. Индивидуализацию процесса коррекции (с учетом особенностей двигательных нарушений и необходимого целевого результата).

2.1.1. Классификация двигательных нарушений.

В настоящее время существуют две основные классификации двигательных нарушений при церебральном параличе. Классификация Т.А. Семеновой характеризует степень тяжести "заболевания в целом". В ней в качестве диагностических параметров была использована эффективность основных видов деятельности ребенка: двигательной (передвижение, самообслуживание), речевой и интеллектуальной. Такой подход в определенной степени отражает характер и тяжесть заболевания церебральным параличом, однако в настоящее время определилась

необходимость дифференцированной классификации различных нарушений (двигательных, интеллектуальных, речевых и др.) при данном заболевании.

Говоря о конечной выраженности двигательных нарушений, за критерии оценки их тяжести могут быть приняты:

1. Степень сформированности условных двигательных уровней у детей:

1 уровень – обусловленные онтогенетическим развитием основные статолокомоторные функции (удерживание головы, захват предметов, сидение, ползание, вертикальная стойка, ходьба и другие);

2 уровень – наличие основных движений (двигательный базис): ползание и падение, ходьба, бег, метание и ловля, подскоки и прыжки, балансирование на месте и в движении);

3 уровень – целенаправленные (социально обусловленные) двигательные действия по самообслуживанию, игровой, учебной и производственной практики.

2. Объем и характер зависимости больных детей от посторонней помощи.

3. Результативность (эффективность) двигательных действий.

Краеугольным в классификации двигательных нарушений является также аспект зависимости больных детей от взрослых, поскольку он является определяющим при:

- обследовании медико-педагогической комиссией на предмет зачисления ребенка в специальное учреждение;
- планировании наполняемости групп больных детей и штата сотрудников;
- выборе стратегии и методики обучения и воспитания конкретной группы детей.

Степень социальной адаптации детей с церебральным параличом в огромной мере определяется также уровнем результативности необходимых в повседневной жизни двигательных действий. Ведь все богатство двигательных проявлений человека выражается в конечном итоге в конкретных величинах пространства, времени и затрачиваемой энергии (усилия).

Для точной дифференцировки двигательных нарушений необходимо

определить степень зависимости ребенка от посторонней помощи:

- если ребенок не зависит (или почти не зависит) от помощи воспитателя, то это легкая степень;
- если ребенок частично зависит от помощи воспитателя – это средняя степень тяжести;
- если же ребенок практически полностью зависит от помощи взрослых, то имеет место тяжелая степень двигательных нарушений.

Рабочая таблица

краткой классификации степени тяжести двигательных нарушений у детей, страдающих церебральным параличом.

	Диагностические параметры		
	Реализация нарушений по двигательным уровням	Зависимость ребенка от посторонней помощи	Результативность двигательных действий
	2	3	4
	Имеют место нарушения только на 3 двигательном уровне.	Ребенок в двигательном плане не зависит от помощи воспитателя.	Результативность двигательных действий составляет 67 - 90% нормативной.
	Имеют место нарушения на 2 и 3 двигательных уровнях.	Ребенок частично зависит от помощи воспитателя.	Результативность двигательных действий составляет 34 - 66% нормативной

1	2	3	4
Тяжелая степень	Имеет место нарушение на всех трех (1, 2, 3) двигательных уровнях	Ребенок практически полностью зависит от помощи воспитателя	Результативность двигательных действий составляет менее 34% нормативной, вплоть до полной неспособности выполнить движение.

И наконец, для окончательного диагностирования тяжести двигательных нарушений важное значение приобретает исследование результативности двигательных действий:

- если результативность двигательных действий составляет 90% нормативной (под которой подразумевается возрастная норма здоровых детей), то имеет место легкая степень тяжести;
- если результативность двигательных действий находится в пределах 34 - 66% то можно говорить о нарушении средней степени тяжести;
- если же результативность двигательного действия составляет менее 34% нормативной -- двигательные нарушения имеют тяжелую степень.

Предложенная классификация представлена в виде рабочей таблицы (табл.), которой могут пользоваться педагоги, медики и другие специалисты, работающие с детьми, страдающими церебральным параличом.

Индивидуализация коррекции двигательных нарушений у детей с церебральным параличом.

Динамика коррекции двигательных нарушений у детей с церебральным параличом, с одной стороны, определяется результатом, который необходимо получить у конкретного ребенка или группы детей с церебральным параличом. В практике коррекции двигательных нарушений у данного контингента детей имеют место три основных варианта планирования целевого двигательного результата, который и определяет динамику процесса коррекции.

Типичный вариант (наиболее распространенный) – подразумевает достижения больными детьми двигательных результатов, уступающих их здоровым сверстникам, однако позволяющих, в известной мере, успешно адаптироваться к учебно-бытовым и производственным требованиям.

Избирательный вариант – подразумевает достижение больными детьми на определенным двигательным функциям, качествам или параметрам уровня результатов здоровых сверстников. Например: при генеретической форме церебрального паралича на менее пораженной руке достичь нормативных показателей здоровых детей по кистевой динамометрии, манипуляционным способностям кисти, скорости движений рукой (конечно же, параллельно разработке пораженной руки).

Специфический вариант – при котором при отдельным движениям или двигательным качествам планируется достижение уровня, превышающего уровень возрастной нормы здоровых детей. Этот вариант имеет глубокое физиологическое обоснование известными данными об имеющихся в организации ребенка механизм компенсации нарушений функций посредством сохранения ее сохранными (за счет усиления их деятельности). Данный вариант применим, например, и к так называемым "неходячим" детям, способным передвигаться только при помощи палочек, придерживаясь за брусья. Сила верхних конечностей у таких детей должна превышать уровень возрастной нормы здоровых детей.

Итак, следует выделить следующие основные варианты последовательности коррекционных мероприятий у детей с церебральным параличом:

1. Одновременный – когда процесс коррекции двигательных нарушений идет по всем 3 направлениям (1, 2, 3). К примеру, при обучении ползанию и перелазанию детей с церебральным параличом педагог должен одновременно применять упражнения как для формирования кинестетической чувствительности, вестибулярных реакций, опорности рук, расслабления с поврежденных мышц бедра, так и для укрепления силы мышц верхних конечностей спины, а также правильной позы ребенка (положения туловища, конечностей, головы).

2. Последовательный – когда процесс коррекции производится поэтапно, в зависимости от особенностей качественного состава двигательных нарушений, анализ которых подразумевает выявления первоочередности, таких как: сформировать достаточную опороспособность стоп, которую невозможно достичь без разработки суставов голени и стоп, что в свою очередь зависит от состояния тонуса мышц, а также их силы.

Последовательный вариант коррекции условно можно выразить следующими схемами: 3 - 2 - 1, 2 - 1, 3 - 1 (табл.)

3. Комбинированный – представляет собой определенное сочетание одновременного и последовательного вариантов коррекции двигательных нарушений. Схема коррекционного процесса может выглядеть, к примеру, так:

$$3 - \left[\begin{array}{c} 3 \\ \hline 2 \end{array} \right] \left[\begin{array}{c} 3 \\ -2 \\ 1 \end{array} \right] \text{ или } 3 - \left[\begin{array}{c} 3 \\ -2 \\ 2 \end{array} \right] \left[\begin{array}{c} 1 \\ - \\ 2 \end{array} \right]$$

В дальнейшем процесс коррекции может вестись по нескольким направлениям, например: по совершенствованию тактильной

чувствительности; вестибулярных и антигравитационных реакций; церебрально-моторных отношений) и т.д.

4. Универсальный – включает в себя комбинированный, причем процесс коррекции идет по двум направлениям: "внутриблоковой" (например, 1: г - д - в или 2: а - б - в) и между блоками

(например, 3 - 2 - 1 или $\frac{3}{2}$ 1), в результате чего формула коррекции приобретает тот вид, который и является собой наиболее полную практическую реализацию индивидуально-дифференцированного подхода в процессе физического воспитания детей с церебральным параличом.

Например:

$$3: а - б - в - \left[\begin{array}{c} 2: 2 - в - д \\ \hline 1: в - б - а \end{array} \right] \text{ или } \left[\begin{array}{c} 3: а - в \\ \hline 1: в - б - а \end{array} \right] - - 2: д - г \left[\begin{array}{c} 1: в - б \\ 2: в - г \\ 3: д - е \end{array} \right]$$

Например, при формировании данного контингента детей двигательных действий с мячами коррекционный процесс может быть организован по следующей схеме:

1. Формирование статической устойчивости:

- улучшение опорности нижних конечностей;
- улучшение кинестической чувствительности нижних конечностей;
- выработка оптимальной вертикальной позы (коррекция порочных установок нижних конечностей) и т.д.

2. Формирование диагностического равновесия (равновесия в движении):

- развитие вестибулярного аппарата;
- улучшение зрительно-моторной координации (включая зрительно-опорную);
- обучение приемам страховки при взаимодействиях с предметами и т.д.;

3. Формирование манипулятивных действий рук:

- снятие напряженности в плечевом поясе, расслабление мышц рук;

- стимулировать паретических мышц верхних конечностей;
 - коррекция тонических рефлексов;
 - улучшение поуставной подвижности (в плечевом, локтевом, лучезапястном и других суставах);
 - коррекция функций кисти (сгибание - разгибание, сведение - разведение, движения пальцами кисти, противопоставление большого пальца остальным и т.д.);
 - формирование (коррекция) функции схвата различных предметов;
 - формирование функций захвата мячей, различных по размеру, фактуре материала, весу и т.д.;
 - развитие силы мышц верхних конечностей;
 - выработка зрительно-моторных реакций на движущийся объект и т.д.;
4. Обучение двигательным действиям с мячами:
- упражнения на месте (самостоятельно);
 - упражнения в движении (самостоятельно);
 - упражнения в парах (на месте и в движении);
 - коллективные игры с мячами и т.д.

Приведенная примерная схема может претерпевать самые различные изменения, исходящие из анализа обратной информации, получаемой в процессе коррекционной работы с детьми, страдающими церебральным параличом, а также вариативности окружающих условий. Ведь любой план, схема, стратегия коррекционного процесса должны быть такими же динамичными (оперативно), как сам процесс коррекции – только в том случае педагог сможет объективно учитывать качественно-количественные параметры двигательной деятельности данного контингента детей. Эти необходимым требованиям наиболее полно соответствует представленный выше универсальный вариант построения коррекционной работы на занятиях по физической культуре и ЛФК у детей, страдающих церебральным параличом.

КОНЕЧНЫЙ УРОВЕНЬ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ



2.2. Методические рекомендации к проведению занятий по ориентировке в пространстве для слепых детей

Слепота и глубокие нарушения зрения вызывают у детей серьезные трудности при ориентировке в пространстве. Слабое развитие пространственной ориентировки снижает эффективность обучения детей со зрительной патологией и подготовку их к труду. Поэтому раннее развитие пространственной ориентировки у учащихся с глубоким нарушением зрения способствует общей реабилитации и подготовке к жизни среди зрячих.

Формирование навыков ориентировки в пространстве у учащихся является важным звеном в системе коррекционно-воспитательной работы школ для слепых. Обучение ориентировке осуществляется на уроках общеобразовательных дисциплин (физкультуры, труда, географии, физики, математики и др.), на мероприятиях в рамках режима для школы - интерната (физкультурно-оздоровительных, на прогулках) и на специальных занятиях по ритмике и ориентировке в пространстве. Занятие физической культурой способствует развитию сохранных органов чувств, в особенности осязания, и вестибулярного аппарата так необходимых для свободной ориентировки слепых. На уроках физкультуры у детей создаются представления о пространстве, формируются навыки ориентировки в различных направлениях среди окружающих их предметов.

В процессе трудового обучения у детей формируется умение оценивать с помощью мышечного чувства форму, величину, вес предметов, пропорциональность, расстояние до объектов, направление их движений и т.д.

При изучении материала по математике осуществляется сравнение предметов по величине и форме, взаимному расположению (рядом, под, над и т.д.). Дети знакомятся также с плоскими (треугольник, круг, прямоугольник) и объемными (куб, шар, конус, цилиндр) формами, понятиями длины, площади, массы и т.д.

Занятия по ориентировке проводятся с учетом возраста детей и имеющихся навыков ориентировки. В связи с этим учащиеся делятся на четыре группы.

К первой группе относятся учащиеся 1 года обучения в школе, практически не имеющие опыта ориентировки ни в малом, ни в большом пространстве, не умеющие самостоятельно ходить и с плохо развитой моторикой. В работе с детьми этой группой большое внимание уделяется освоению "азбуки" пространственной ориентировки, в которую входит изучение способов защиты от ушибов при столкновении с препятствием, правил обследования незнакомого помещения, предметов, нахождение упавших предметов.

Работа проводится в игровой форме, постепенно увеличиваются и усложняются задания. Детям ставятся конкретные задачи: определить, что это, из чего сделан шарик, кубик, брусок, кольцо и т.д.; кто быстрее найдет два кубика, брусок, кольцо; определить, что упало; покажи в каком направлении; скажи далеко, близко, слева, справа?

Для развития моторики рук, выработки умения точно определить нахождение предмета проводятся игры типа "накорми кролика", "Накорми птенца", а также на развитие внимания "Узнай предмет по описанию", "Скажи, что изменилось в комнате".

В кабинете ориентировки имеются макеты каждого этажа школы. Ребенок по макету изучает расположение классов, кабинетов на своем этаже, затем по памяти (с помощью конструктора) воспроизводит порядок расположения классов на этаже, предметов в классе, спальне.

Ребенок рождается с поисковым или ориентировочным рефлексом. Превратится ли этот рефлекс в поисково-ориентировочную деятельность, зависит от условий, в которых будет развиваться ребенок.

С учащимися второй группы (2 - 3 классы) продолжается работа по формированию предметных представлений.

На занятиях с детьми этой группы преимущественно формируются навыки ориентировки в большом ограниченном пространстве (различные территории вокруг школы: игровые площадки, стадион, дорожка вокруг школы, площадка на задней части двора).

Во время изучения конкретного маршрута (конструктор, площадка у главных ворот) дети учатся одновременно пользоваться обязательными слуховыми, обонятельными ориентирами: Гудение трансформаторной будки – слева, затем специфический запах гаража, шум проходящего транспорта за воротами и т.д.

Со школьниками средних классов каждый новый маршрут нужно изучать постепенно, небольшими участками, наращивая его протяженность, прибавляя на каждом занятии не более чем на один квартал. При этом важно добиваться, чтобы ученики обследовали каждое задание, каждый объект и руками, и тростью.

Разработанный и изготовленный в Горьковском педагогическом институте макет-полигон способствует созданию у слепых детей топографических представлений и обеспечивает тренировку по ориентированию в различных условиях (административном или жилом районе города) на основе обязательно-двигательного и слухового восприятия.

Для этого разработано и изготовлено более десяти различных типовых ситуаций ориентировки в городе, поселке. С помощью этих ситуаций (они легко моделируются на макете-полигоне) слепые могут устанавливать сходство и различие между объектом города (здания, улицы, проспекта, площади, скверы, перекрестки, светофоры, осветительные столбы, киоски, телефонные будки, виды транспорта и т.п.).

На макете-полигоне моделируется движение городского транспорта (машины, трамвай, троллейбусы) в соответствии с сигналами светофора.

Занятия на макете-полигоне могут проводиться как групповые, так и индивидуальные с учетом возрастных, психофизиологических и ориентировочных особенностей слепых.

На каждом занятии необходимо тренировать мышечное чувство, чувство препятствия, времени. Для этого существуют игровые упражнения: определи, какая дорожка под ногами (асфальт, гравий, песок, трава); кто точнее скажет, сколько шагов до дерева; сколько деревьев в левой аллее?

Используются так же игры на развитие чувства времени, например "приди через 1 минуту (через 2 минуты, 3 минуты, 5 минут).

К концу занятий с этой группой дети овладевают техникой защиты, знают и умеют применять правила ориентировки в незнакомом помещении, имеют необходимые навыки ориентировки в большом ограниченном пространстве.

Третья группа (учащиеся 4 - 7 классов) обучаются, в основном, ориентировке в большом открытом пространстве в условиях города (близлежащие улицы, микрорайон). Дети изучают технику ходьбы с тростью, спуск и подъем по лестнице с тростью, переход улиц и дорог, правила ходьбы с сопровождающим.

Цель занятий с этой группой – сформировать представление об участках большого пространства, овладеть практическими навыками ориентировки в большом пространстве, в общественных местах (в аптеке, магазине, парикмахерской, библиотеке), овладеть умением определить вид транспорта по звуку.

В процессе занятий со старшеклассниками (четвертая группа) совершенствуется ориентировка в большом открытом пространстве (микрорайоне), на транспорте. Особое внимание уделяется умению общаться со зрячими (работа в библиотеке, читальных залах, заносу книг на дом), посещение учреждений по обслуживанию населения (дома быта).

В конце учебного года организуются походы, в процессе проведения которых учащиеся осуществляют практическую ориентировку на берегу реки, в лесу, электричке и т.д.

При проведении занятий по ориентировке необходимо учить школьников использовать остаточное зрение: отличать изменение освещенности, находить

границу тени от предметов, узнавать предметы по тени, обращать внимание на яркий свет светофора, транспортных средств и т.д.

Основной формой проведения специальных занятий по ориентировке должен быть урок, вне зависимости от количества занимающихся, и может быть группа от 2 до 6 - 8 человек. Группы составляются в соответствии с состоянием зрения и здоровья детей, уровнем их навыков по ориентировке и двигательной подготовленности. Структура урока по ориентировке, как и любой другой урок, может состоять из 4 частей: вводной, подготовительной, основной и заключительной.

В задачу вводной части входит сообщение цели и задач занятия, психологическая подготовка учащихся.

В подготовительной части используются упражнения по развитию сенсорики и др.

В основной части занятия изучаются и закрепляются программные задания по ориентированию, используются технические средства и средства наглядности и т.п.

В заключительной части проводятся итоги занятия, анализируется и оценивается работа каждого учащегося и предлагаются индивидуальные домашние задания.

Развитие пространственной ориентировки в процессе обучения происходит наиболее успешно на полисенсорной основе: опора на зрительный, при остаточном зрении, слуховой, двигательный, обонятельный, вестибулярный и температурный анализаторы.

Длительность и трудоемкость обучения ориентировке в пространстве слепых, последовательность и преемственность заданий позволяют учителю развивать у детей двигательную память, формировать и закреплять положительные эмоции, воспитывать волевые качества: целеустремленность, настойчивость и упорство в достижении цели, смелость и решительность, выдержку и самообладание, инициативность и самостоятельность.

Для оценки пространственной ориентации слепых учащихся в окружающем пространстве предлагается 3 серии тестов - заданий по 3 задания в каждом.

Первая серия

Оценка умения ориентироваться в направлениях в пространстве при различных системах отсчета (по "схеме тела", т.е. относительно собственного тела, относительно внешних предметов, других людей и при схеме позиции наблюдения).

1-ое задание.

Указать рукой направление: левое, правое, переднее, заднее, верхнее, нижнее.

Выполнение. Из исходного положения о.с. (основная стойка) испытуемый по команде экспериментатора показывает рукой названное экспериментатором направление по отношению к себе.

2-ое задание.

Указать те же направления для человека, стоящего лицом к испытуемому (представить себя на его месте).

Выполнение. Из исходного положения о.с. (основная стойка) испытуемый по команде экспериментатора показывает рукой левое, правое, верхнее, нижнее, переднее, заднее положение направление относительно стоящего перед испытуемым человека.

3-е задание.

Выполнить повороты направо, налево, кругом, повернуться лицом, спиной, боком (левым, правым) к окну, двери, преподавателю.

Выполнение. Из исходного положения о.с. (основная стойка) испытуемый выполняет повороты в указанной экспериментатором последовательности.

Вторая серия.

Оценка умения ориентироваться среди предметов окружения, а также оценивать пространственные отношения между ними.

1-ое задание.

Указать свое положение среди предметов с использованием предлогов и наречий (с, над, под, пред, слева, справа и т.д.).

Выполнение. Испытуемый находится в классной комнате. Перед ним классный стол, сзади висит классная доска, слева (справа) стоит стул. По команде экспериментатора испытуемый обследует окружающие предметы, называет, что находится перед ним, сзади, слева (справа).

2-ое задание.

То же, но с поворотом на 90° и 180° .

3-е задание.

Указать, с использованием предлогов и наречий, местонахождение предмета среди других предметов, расположенных на ограниченной плоскости (столе, парте).

Выполнение. Испытуемый сидит за столом, на котором размещены в центре грифель, слева от него – книга, справа – тетрадь, впереди – линейка, в книге – открытка, под тетрадью – карандаш. По команде экспериментатора испытуемый называет, начинает с грифеля, что и где находится.

Третья серия.

Оценка умения определить удаленность и местонахождение предметов и объектов.

1-е задание.

Указать, где находятся предметы на столе относительно испытуемого.

Выполнение. Испытуемый сидит за столом, на котором экспериментатор в различных направлениях перемещает предметы (грифель, тетрадь) дальше и ближе к нему. Испытуемый указывает относительно собственного тела, где находятся предметы после передвижения: дальше, ближе, там, тут и т.д.

2-е задание.

Указать в хорошо знакомой классной комнате (или другом помещении), где находятся предметы, показываемые экспериментатором, относительно испытуемого.

Выполнение. Испытуемый находится в классной комнате около учительского стола и в соответствии с вопросами экспериментатора указывает рукой, где расположен тот или иной предмет, используя специальную терминологию (например, " Где в классе находится шкаф?", " Там ", " Тут " и т.д.)

3-е задание.

Указать рукой, где расположена столовая, библиотека, мастерская или почта, магазин и т.д.

Выполнение. Испытуемый находится в вестибюле школы или у ее входа. Задание выполняется там же, как и предыдущее.

Оценка выполнения отдельного задания в каждой серии тестов:

- выполнено – задание выполнено правильно, в соответствии с инструкцией;
- частично выполнено – задание выполнено не полностью или с незначительными ошибками;
- не выполнено – задание не выполнено или выполнено с грубыми ошибками.

За оценку "выполнено" каждого задания испытуемый получает 1 балл, за "частично выполнено" – 0,5 балла, за "не выполнено" – 0 баллов. Общая оценка пространственной ориентировки в каждой серии задания: хорошо – 7 - 9 баллов, удовлетворительно – 5 - 6 баллов, плохо – меньше 5 баллов.

1. Анохин П.К. Общие принципы компенсации нарушенных функций и их физиологическое обоснование – ВКН.: Труды научной сессии по дефектологии. – М., 1958. – С.45 – 55
2. Анохин П.К. Особенности афферентного аппарата условного рефлекса и их значение для психологии // Вопросы психологии. – 1956. № 6. – С. 27 – 39
3. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М., 1975. – 24 с.
4. Байкина Н.Г. Развитие быстроты и выносливости у глухих подростков средствами беговой подготовки в условиях жаркого климата и среднегорья: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – М., 1971 – 19 с.
5. Байкина Н.Г. Коррекционные основы физического воспитания глухих школьников: Автореферат дис. ... док. пед. наук. – М., 1992. – 30 с.
6. Бабенкова Р.Д. Вопросы физического воспитания глухих детей дошкольного и младшего школьного возраста // Специальная педагогика. – 1905. № 3. – С. 11 – 14
7. Бабенковва Р.Д. Коррекционно-компенсаторная направленность физического воспитания аномальных детей / Пятая сессия по дефектологии. – М., 1967. – С. 361 – 362
8. Власова Т.А. Проблемы ранней коррекции аномального развития детей дошкольного возраста. – М., 1978. – 109 с.
9. Власова Т.А. О влиянии нарушений слуха на развитие ребенка. – М., 1954. – 134 с.
10. Власова Т.А. Основные направления научных исследований в дефектологии и задачи их дальнейшего развития / Седьмая научная сессия по дефектологии. – М, 1975. – С. 3 – 18
11. Власова Т.А. Проблемы преодоления отклонений в развитии детей // Дефектология. – 1972. № 2. – С. 17

12. Власова Т.А. Психологические проблемы дифференциации обучения и воспитания аномальных детей: Обобщенный доклад по опубликованным работам автора, представляемых к защите по совокупности ... док. психол. наук. – М., 1972. – 56 с.
13. Власова Т.А. Современное состояние исследований по изучению и трудовой подготовке аномальных детей // Дефектология. – 1983. № 4 – С. 4-9
14. Григоренко В.Г., Сермеев Б.В. Организация спортивно-массовой работы с лицами, имеющими нарушения функций спинного мозга: Методические рекомендации. – М.: Советский спорт, – 1991. – 78 с. – ил.
15. Могендович М.Р., Каем И.Ю. Локализация звука в пространстве и влияние раздражения вестибулярного аппарата // Сборник трудов по трудоустройству слепых. – М.: Гослегпром, 1935. – 107 с.
16. Могендович М.Р. Общие физиологические механизмы взаимосвязи двигательной и вегетативной функции // Координация двигательной и вегетативной функции при мышечной деятельности человека. – М.- Л., 1965. – С. 18 – 29.
17. Моргулис И.С. Основы тифлологии. – К.: Радянська школа, 1980. – 61 с.
18. Моргулис И.С. Теоретические основы коррекционно-воспитательного процесса в младших классах школы слепых: Автореферат дис. ... док. пед. наук. – М., 1984. – 31 с.

УЧЕБНОЕ ИЗДАНИЕ

**Байкина Нина Григорьевна
Крет Яна Витальевна**

Основы инвалидного спорта

Учебное пособие для студентов факультета физического воспитания,
учителей – дефектологов и тренеров по инвалидному спорту

Рецензент	Бессарабов Н.С., кандидат пед. наук, доцент
Корректор	Горлова И.В., кандидат филол. наук
Ответственный за выпуск	Байкина Н.Г., доктор пед. наук, профессор

Подп. к печати 03.12.2002. Формат 60х90/16. Бумага офсетная.
Напечатано на ризографе ЗГУ. Зак. №550. Тираж 100 экз.

Запорожский государственный университет
69063, г.Запорожье, ул. Жуковского, 66.

основы инвалидного спорта основы инвалидн

Mens

Mens

sana

sana in

corpore

sano



mens sana in corpore sano mens sana in corpore sano