

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Дальневосточный государственный гуманитарный университет»

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник научных трудов
под редакцией С.В. Чебарыковой

Вып. 2

Хабаровск
Издательство ДВГГУ
2015

УДК 74.100.44
ББК 37.013

А437 Актуальные проблемы специального образования: сборник научных трудов / под ред. С.В. Чебарыковой. – Хабаровск: Изд-во ФГБОУ ВПО «ДВГГУ», 2015. – 180 с.

ISBN 978-5-87155-433-3

Тематика сборника затрагивает различные аспекты теории и практики организации специальной психолого-педагогической помощи детям и подросткам с различными нарушениями психофизического развития, а так же членам их семей. В его разработке принимали участие преподаватели, студенты, аспиранты и исследователи-практики учреждений различного типа из разных городов Сибири и Дальнего Востока. Материалы условно объединены в два раздела, касающиеся проблем обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных (коррекционных) и в общеобразовательных учреждениях.

Сборник адресован специалистам-практикам, осуществляющим педагогическое, психологическое, социальное и медицинское сопровождение лиц с особенностями развития. Материалы представляют интерес и для преподавателей и студентов высших учебных заведений, обучающихся по различным специальностям психолого-педагогического направления, а так же всем, чьи научные интересы находятся в области специальной (коррекционной) психологии и педагогики.

УДК 74.100.44
ББК 37.013

ISBN 978-5-87155-433-3

©Дальневосточный государственный
гуманитарный университет, 2015

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА С РОДИТЕЛЯМИ,
ВОСПИТЫВАЮЩИМИ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Оказание помощи детям и родителям, воспитывающим ребенка с расстройством аутистического спектра (РАС), в отечественной науке является не новой проблемой. Еще в XIX в. психологи (В.М. Бехтерев, С.С. Корсаков, И.В. Маляревский и др.) использовали благотворное влияние родителей на состояние больного ребенка. Но, к сожалению, к середине XX столетия эти подходы были в значительной степени утрачены. Ситуация коренным образом изменилась в 90-е гг. XX столетия. Современ-

ные гуманистические подходы к воспитанию и адаптации в социум детей с РАС предполагают активное участие семьи в процессе развития ребенка.

В настоящее время в психолого-педагогической практике существуют различные формы работы с родителями, которые являются достаточно эффективными и активно применяются специалистами краевого государственного казенного специального (коррекционного) образовательного учреждения «Специальной (коррекционной) школы – интерната № 5 VIII вида» и его структурного подразделения «Краевой центр помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития».

Рождение ребенка с расстройством аутистического спектра всегда является стрессом для семьи. Воспитывая ребенка с РАС, родители оказываются в психологически сложной ситуации: они испытывают боль, горе, чувство вины, нередко впадают в отчаяние. У ребенка высока степень зависимости от семьи, ограничены навыки взаимодействия в социуме. Семья, имеющая ребенка с РАС – это семья, где происходит дезинтеграция семейных отношений, меняется весь привычный уклад жизни в семье. Нередко возникают неровные, конфликтные отношения между супругами и другими членами семьи, стремление к изоляции от общества. Качество жизни в системе отношений «ребенок-родитель», несомненно, зависит от готовности и способности взрослых целесообразно и грамотно организовать процесс взаимного существования, то есть от их психологической и педагогической компетентности.

Психологи Р.Ф. Майрамян, О.К. Агавелян выделяют 4 фазы психологического состояния родителей в процессе становления их позиции к такому ребенку.

Первая фаза – «шок», характеризуется состоянием растерянности, беспомощности, страха, возникновением чувства неполноценности.

Вторая фаза – «неадекватное отношение к дефекту», характеризующееся негативизмом и отрицанием поставленного диагноза, что является своеобразной защитной реакцией.

Третья фаза – «частичное осознание дефекта ребенка», сопровождаемое чувством «хронической печали». Это депрессивное состояние, являющееся результатом постоянной зависимости родителей от потребностей ребенка.

Четвертая фаза – начало социально – психологической адаптации всех членов семьи, вызванной принятием дефекта, установлением адекватных отношений со специалистами и достаточно разумным следованием их рекомендациям.

Можно говорить, что принятие произошло, если родители демонстрируют все или некоторые из ниже следующих характеристик:

- они способны относительно спокойно говорить о проблемах ребенка;

- они способны сохранять равновесие между проявлением любви к ребенку и поощрением его самостоятельности;
- они готовы в сотрудничестве со специалистами составлять долгосрочные и краткосрочные планы;
- у них имеются личные интересы, не связанные с ребенком;
- они способны что-либо запрещать ребенку и не испытывать чувства вины;
- они не проявляют по отношению к ребенку ни гиперопеки, ни чрезмерной и ненужной строгости.

При организации помощи семьям с детьми с РАС необходимо также изучать позиции и личностные особенности родителей, активно включать их в процесс коррекции и реабилитации. Основными параметрами позиции является любовь родителей к ребенку с РАС и принятие его дефекта. Выделяют такие позиции:

- родители любят своего ребенка и принимают его дефект («Мой ребенок не здоров, но я все сделаю, чтобы он стал полноценной личностью»);
- родители любят своего ребенка, но дефекта не принимают («Мой ребенок не такой, как говорят, и я докажу это»);
- родители не любят своего ребенка, но принимают его дефект («Я мирюсь с тем, что мой ребенок с проблемами, но хочу как можно меньше иметь с ним дела»);
- родители не любят своего ребенка, и дефекта его не принимают («У меня не может и не должно быть аномального ребенка»);
- неадекватная позиция: ребенок любим, дефект принимается, но в рамках гиперопеки. («Мой ребенок – беспомощное, обиженное судьбой существо, я виновата перед ним»).

Практика показывает, что отношение к болезни ребенка и его состоянию, обусловленному основным заболеванием, часто бывает у родителей неадекватным: от полного игнорирования болезненных проявлений до преувеличения опасности симптомов и отношения к ребенку как к полностью инвалиду. Обе крайности являются малопродуктивными с точки зрения организации обучения и воспитания, особенно в среде нормально развивающихся сверстников. В первом случае родители считают, что организация индивидуальной работы с ребенком является необоснованной чрезвычайной мерой, преследующей цели, далекие от блага ребенка (например, стремлением школы избавиться от нестандартного ребенка). Семья, полагающая, что проводимая специалистами коррекционно-развивающая работа является вынужденной мерой, не считают необходимостью соблюдение рекомендаций педагогов, логопеда, психолога по воспитанию и развитию ребенка.

Основной технологией при работе с детьми с РАС, их родителями (законными представителями) является психолого-педагогическое сопровождение с использованием современных приемов и методов для проведения психокоррекции, психотерапии.

Цель сопровождения:

Получение как ребенком с РАС, так и родителями квалифицированной помощи специалистов, направленной на индивидуальное развитие для успешной адаптации, реабилитации ребенка в социуме; социально-психологическое содействие семьям, имеющих детей с РАС.

Задачи:

Изучить личность ребенка и его родителей, системы их отношений.

Анализ мотивационно-потребностной сферы ребенка и членов его семьи.

Формировать у детей с РАС навыки общения со сверстниками в процессе совместной деятельности.

Развивать и совершенствовать коммуникативные функции, эмоционально-волевую регуляцию поведения.

Формировать и стимулировать сенсорно-перцептивные, интеллектуальные процессы у детей.

Формировать адекватные родительские установки на заболевание и социально-психологические проблемы ребенка путем активного привлечения родителей в психокоррекционный процесс.

Развивать коммуникативные навыки в процессе совместной деятельности детей и взрослых, актуальных форм сотрудничества взаимодействия с семьей.

Под психологическим сопровождением подразумевается система профессиональной деятельности, куда включены взаимосвязанные компоненты направленные на создание специальных условий для активизации и коррекции развития ребенка:

1. Создание социально-психологических условий для эффективного психического развития в группе сверстников;

2. Систематическая психологическая помощь детям с нарушениями в развитии, в виде психокоррекции, психологической поддержки;

3. Систематическая психологическая помощь родителям и родственникам детей с проблемами в развитии в виде консультирования, бесед, обсуждений; формирование конструктивной родительской позиции;

4. Организация жизнедеятельности ребенка в группе с учетом его психических и физических возможностей.

Работа с семьей начинается с изучения запросов семьи – чего хочет семья (через беседы, анкетирование). Мы проанализировали запросы многих семей и выделили несколько аспектов:

- Запросы семей, связанные с правовой помощью. Родители хотят получить информацию о правах и льготах семей, имеющих ребенка с РАС;

- Запросы семей, связанные с психолого-педагогической помощью. Родители хотят, чтобы их консультировали по вопросам психофизического развития ребенка, чтобы их научили приемам и средствам абилитации и реабилитации, и чтобы специалистами проводились индивидуально ориентированные коррекционно-развивающие занятия с ребенком.

- Запросы семей, связанные с психологическим сопровождением. Родители нуждаются в психологической помощи по преодолению тревог, связанных с появлением в семье ребенка с ОВЗ, нуждаются в улучшении внутрисемейного климата, налаживании отношений в семье, нуждаются в помощи по ситуативным вопросам.

- Запросы семей, связанные с социальным сопровождением. Родители хотят получить информацию об организациях, оказывающих услуги ребенку, имеющему нарушения в развитии, хотят получить сопровождение ребенка и семьи в образовательных и медицинских учреждениях, хотят общаться с родителями, которые находятся в сходной жизненной ситуации, хотят, чтобы им оказывалась помощь по их запросу.

Исходя из запросов, можно определить следующие направления работы с родителями, воспитывающими детей с РАС:

- Социально-правовое.
- Психолого-педагогическое.
- Психокоррекционное.
- Социальное.
- Информационно-просветительское.

Вся работа с детьми с РАС и их родителями построена на следующих принципах:

1. Личностно-ориентированный подход к детям, к родителям, где в центре стоит учет личностных особенностей ребенка, семьи; обеспечение комфортных, безопасных условий.

2. Гуманно-личностный – всестороннее уважение и любовь к ребенку, к каждому члену семьи, вера в них, формирование позитивной «Я-концепции» каждого ребенка, его представления о себе (необходимо, чтобы слышал слова одобрения и поддержки, проживал ситуацию успеха).

3. Принцип комплексности – психологическую помощь можно рассматривать только в комплексе, в тесном контакте психолога с логопедом, воспитателем, музыкальным руководителем, родителями.

4. Принцип деятельностного подхода – психологическая помощь осуществляется с учетом ведущего вида деятельности ребенка (в игровой деятельности), кроме того, необходимо ориентироваться также на тот вид деятельности, который является лично-значимым для ребенка.

В своей работе с детьми с РАС мы стремимся использовать технологию обеспечения социально-психологического благополучия ребенка – обеспечение эмоциональной комфортности и хорошего психологического самочувствия в процессе общения со сверстниками и взрослыми (родителями) в школе и дома.

Формы и методы работы с родителями:

Консультирование – дифференцированный подход к каждой семье, имеющей ребенка с РАС. Главное, чтобы родители верили в своих детей и были помощниками для нас.

Дни открытых дверей – родители посещают школу (класс), наблюдают за работой специалистов.

Родительские собрания, семинары-практикумы – где родители знакомятся с литературой, играми, учатся применять полученные знания на практике.

Деловые игры.

Проведение совместных праздников, где родитель может видеть достижения своего ребенка, участвовать совместно с ребенком (мама рядом).

Наша задача помочь родителю не стесняться своего ребенка, воспринимать таким, какой есть, помочь ребенку быть уверенным в себе, развивать его познавательную деятельность и эмоционально-волевую сферу.

Важная роль в работе с ребенком с РАС и его семьей принадлежит диагностике. Диагностический процесс является неотъемлемой частью комплексного сопровождения семьи и ребенка с РАС. Диагностические исследования являются той основой, на которой строится индивидуальная работа с ребенком, родителями (законными представителями).

Следует отметить, что родители затрудняются определить свою роль в новых сложных условиях, они не всегда умеют создать условия, позволяющие ребенку нормально развиваться, обучаться и самореализовываться. Самостоятельно изменить сложившуюся ситуацию многие семьи не способны. Родителю, не включенному в коррекционный и абилитационный процесс, сложно изменить сложившиеся стереотипы своего взаимодействия с ребенком, что тормозит сам процесс коррекции и абилитации. При оказании своевременной и грамотной психолого-педагогической помощи повышаются шансы успешной адаптации детей с РАС, их семей к общественной жизни; укрепления морального и психологического климата в таких семьях.

Необходимо помнить, что родители являются заказчиками наших услуг, а так же они являются участниками, причем активными участниками образовательного процесса, а значит входят на равноправной основе в службу сопровождения. Следовательно, для того чтобы они стали нашими союзниками, с ними надо тонко и профессионально работать.

Список литературы

1. Аутизм. Методические рекомендации по коррекционной работе / под. ред. С.А. Морозова (материалы к спецкурсу). – М.: Изд-во «СигналЪ», 2003.
2. Аутизм: Практические рекомендации для родителей. – М.: Изд-во «СигналЪ», 2002.
3. Каган, В.Е. Преодоление: неконтактный ребенок в семье / В.Е. Каган. – СПб., 1996.
4. Концепция Федерального Государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.
5. Лебединский, В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Изд-во МГУ, 1990.
6. Морозова, Т.И. Мир за стеклянной стеной. Книга для родителей аутичных детей / Т.И. Морозова, С.А. Морозов. – М.: Изд-во «СигналЪ», 2002.
7. Питерс, Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

**ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ К СВЕРСТНИКАМ
УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ
НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ**

С самого рождения ребенок постепенно овладевает социальным опытом через эмоциональное отношение с окружающими. Самостоятельно постичь суть мира и отношений в нем задача, непосильная для умственно отсталого ребенка. Первые шаги в его социализации совершаются при помощи взрослого. В связи с этим возникает важная проблема – проблема формирования коммуникативных навыков, умение общаться с другими людьми и роль таких умений в психическом развитии аномальных детей.

Специалисты указывают, что основным референтным центром коммуникации умственно отсталых детей является семья и прежде всего мать. Существенную роль в развитии коммуникативной деятельности играет их социальная практика, приобретаемая в семье. Полная, нормально функционирующая семья благоприятствует формированию позитивных взаимоотношений аномального ребенка. Наоборот, неполная семья, конфликтные, асоциальные семейные отношения тормозят нормальное развитие личности ребенка и могут в дальнейшем явиться основой проблем в установлении межличностных отношений со сверстниками. Но среди контин-

гента учащихся вспомогательных школ основная масса детей именно из семей асоциальных. Негативный коммуникативный опыт, усвоенный в семьях, в сочетании с дефектным психическим развитием вследствие органического поражения ЦНС, обуславливают ряд особенностей в формировании межличностных отношений у детей с нарушениями интеллекта. Своеобразие эмоционально-волевой и аффективно-потребностной сфер детей с психическим недоразвитием отражаются на становлении системы отношений к людям и развитии навыков общения навыков общения уже в раннем возрасте.

Характер общения ребенка со взрослыми и сверстниками изменяется и усложняется на протяжении детства, приобретая форму то непосредственного эмоционального контакта, то контакта в процессе совместной деятельности, то речевого общения. Развитие общения, усложнение и обогащения его форм, открывает перед умственно отсталым ребенком новые возможности компенсации интеллектуального дефекта, возможности усвоения от окружающих различного рода знаний и умений, что имеет первостепенное значение, для всего хода психического развития и для формирования ребенка в целом. Своеобразие отношения к окружающим у ребенка с умственной отсталостью начинает проявляться уже в младенческом возрасте. Малыш с психическим недоразвитием в отличие от нормально развивающегося младенца не развивает активной деятельности при виде взрослого, стараясь привлечь к себе внимание, чтобы самому стать объектом такой же активности со стороны родителей. У аномальных детей значительно позже складывается коммуникативная потребность – не к 2–3 месяцам, а к 6–8 месяцам. Значительно снижены в этом возрасте интерес к взрослому, эмоциональное отношение к нему, интенсивность в налаживании контактов со взрослыми, чувствительность к его оценкам. Эта форма общения проявляется в виде «комплекса оживления» и значительно запаздывает у умственно отсталых детей. У аномального ребенка наблюдается «стертость», слабая выраженность положительной реакции на взрослого, сопровождающейся улыбкой, вокализацией, активными движениями. Ребенок с интеллектуальной недостаточностью значительно позже нормально развивающихся сверстников начинает узнавать мать, фиксировать взгляд ее лице, прислушиваться к ее голосу.

Ситуативно-личностная форма общения является о младенчестве умственно отсталых детей ведущей деятельностью, то есть определяет дальнейшее психическое и физическое развитие ребенка. Изоляция, дефицит эмоциональных контактов со взрослыми могут привести к необратимому недоразвитию детей. Именно в эмоциональных контактах у ребенка возникают стремление поделиться своими переживаниями и способность сопереживать и сочувствовать чужому человеку.

В младенчестве у детей с нарушениями интеллекта оформляются аффективно-личностные связи с окружающими людьми, которые могут

обеспечить формирования доброго отношения ко всем будущим партнерам по общению (взрослым и сверстникам). В этом возрасте, помимо доброжелательного влияния родителей, младенцу важно практическое сотрудничество с ними. И к концу первого года жизни (иногда немного позже) возникает ситуационно-деловая форма общения со взрослыми. Общение теперь включается в практическую деятельность малыша и как бы обслуживает его «деловые интересы». В норме такая форма общения складывается у младенца к 6 месяцам.

Общение ребенка в период «активного интереса», также характеризует ряд особенностей. Ребенок не стремится к активному подражанию и не проявляет «ненасытной потребности» в манипуляциях с предметами. Запоздывает также формирование новообразований психики, которые представляют собой содержание кризиса 1 года жизни – первые акты протеста, аппозиция, противопоставление себя другим.

Умственно отсталый ребенок в возрасте 1–1,5 лет относится к сверстнику как к очень интересному предмету: изучает и ощупывает, не видит в нем человека. Но даже такой «предметный» интерес у детей слабо выражен, проявляется кратковременно. Ребенок с психическим недоразвитием практически не проявляет любопытство к сверстникам, не пытается организовать совместную деятельность; затеять игру, вокализировать отношения к другому ребенку. После нескольких манипуляций с одеждой или руками сверстника, ребенок с умственной отсталостью на втором году жизни отворачивается и перестает замечать другого ребенка.

От года до трех лет наступает новый этап в развитии личности ребенка – раннее детство. Деятельность ребенка в плане взаимоотношений может быть охарактеризована как совместная деятельность. Однако умственно отсталый ребенок более пассивен, неохотно включается в совместные с другим ребенком занятия с предметами. В этом возрасте начинает отчетливо проявляться недоразвитие произвольной саморегуляции, неспособность к конструктивному сотрудничеству со сверстником, к игровому взаимодействию.

В период раннего детства происходит важное событие в развитии личности умственно отсталого ребенка – он начинает отделять безусловно положительное общее отношение взрослого к себе от оценки или своих отдельных действий. В этом возрасте общение детей с психическим недоразвитием носит ситуативный характер, многие замечания взрослого дети этого возраста игнорируют. Это время оформления инициативности и самостоятельности, которому могут помешать избыточные ограничения. Вместе с тем дети с умственной отсталостью в возрасте 2–3 лет начинают прислушиваться к наставлению старших, хотя и не могут еще подчинять свое поведение их советам. В рамках такой формы общения со взрослым, действуя по его образцу, в условиях делового сотрудничества с ним, дети овладевают речью.

В раннем детстве не только взрослый влияет на развитие коммуникативных умений умственно отсталого ребенка. Наступает момент, когда ребенок, несмотря на тотальные недоразвития аффективно-потребностной сферы, начинает испытывать стойкий интерес к общению с другими детьми, стремится к контактам со сверстниками. Опыт общения со взрослыми во многом предопределяет общение со сверстниками, реализуется в отношениях между детьми.

Общение ребенка со взрослым и сверстником – разновидности одной и той же коммуникативной деятельности. Хотя собственно коммуникативная деятельность с родственниками возникает у умственно отсталых детей на четвертом-пятом году жизни и имеет форму эмоционально-практического общения. Главная цель этого общения – соучастие. Детей радуют совместные шалости, процесс действия с игрушками. Никакого общего дела малыши в этом возрасте еще не совершают. Они заражаются весельем, демонстрируют себя друг к другу. Взрослый в этот период должен разумно корректировать такое общение.

Во второй половине дошкольного детства у ребенка с умственной отсталостью наблюдается новая форма общения со взрослым. На уровне ситуативно-познавательного общения дети испытывают потребность в уважении старших, проявляют повышенную чувствительность к их отношению. Ребенок неуверен, боится, что над ним будут смеяться, ругать, поэтому взрослому необходимо поддерживать любознательность ребенка, серьезно относиться к его вопросам.

Отношение родителей к успехам или не успехам аномального ребенка в различных областях деятельности способствует формированию у ребенка самооценки. Переоценка или недооценка способностей ребенка родителями влияет на его отношение со сверстниками, на особенности его личности. Разочарования, которое может проявляться в отношении родителей к своему ребенку, недовольство его способностями, негативные формы общения, постоянные замечания и раздражение на ребенка затрудняют у него формирование позитивного отношения к окружающим, в том числе и к другим детям. Негативные формы коммуникативного поведения закрепляются в структуре личностных качеств умственно отсталого ребенка и переносятся им в ситуацию общения с другими детьми.

Отчужденное отношение взрослого к ребенку значительно снижает его социальную активность: ребенок может замыкаться в себе, становиться скованным, неуверенным, готовым расплакаться по любому поводу или начать выплескивать свою агрессию на сверстников.

Положительные взаимоотношения с родителями помогают умственно отсталому ребенку легче вступать в контакт с окружающими детьми и другими взрослыми.

В конце дошкольного детства общение со сверстниками становится все более привлекательным для умственно отсталого ребенка, оформляется

ситуативно-деловая форма общения со сверстниками. Начинают формироваться элементы сюжетно ролевой игры. Взаимоотношение взрослых начинают обыгрываться детьми, и для них очень важно сотрудничество друг с другом. Регулятором игры в этот период все еще остается взрослый, он организует установление и проигрывание ролей, норм, правил поведения в игре.

Переход от соучастия к сотрудничеству представляет заметный прогресс в сфере коммуникативной деятельности умственно отсталого ребенка со сверстниками. Однако межличностные отношения в этом возрасте отличаются рядом своеобразных черт. В отличие от нормально развивающихся детей умственно отсталый ребенок не стремится стать объектом интереса и оценки своих товарищей. Он не осознает во взглядах и мимике отношение к себе. У аномальных детей значительно позже, чем в норме, возникает стремление утвердиться в своих лучших качествах, не возникает потребности в признании и уважении сверстников. Если дети в дошкольном возрасте и замечают особенности других детей, то в основном фиксируются негативные проявления.

Отставание в развитии ситуативно-делового общения сильно влияет на личностное развитие в целом. Часто в дошкольном возрасте у умственно отсталых детей формируются такие личностные качества, как пассивность, замкнутость, враждебность, агрессивность, раздражительность.

В задачу взрослых в этот период входит воспитание способности к взаимопониманию и сопереживанию, обучение нравственным законам, умению оценивать свои поступки и поступки окружающих людей.

В целом межличностные отношения между умственно отсталыми детьми в дошкольном возрасте малодифференцированы и неустойчивы. Взаимно отношения в группе детского сада, как правило, зависят от конкретной ситуации коммуникативного характера. Предпочитаемыми для ребенка являются те дети, с которыми он играет в данный момент. Отношения к сверстникам, которых нет в поле зрения ребенка с умственной отсталостью в настоящее время, является индифферентным. Дети проявляют отчетливо выраженные эмоциональные отношения только к близким, взрослым людям. Они любят своих воспитателей и родителей, демонстрируют это со всей очевидностью. А вот отношения к сверстникам аморфно и ситуативно.

К началу школьного обучения, 7–8 годам, отношения к сверстникам у детей интеллектуальной недостаточностью приобретает избирательный характер.

Тема отношений между детьми в классах коррекционной школы весьма актуальна для успешного осуществления учебно-воспитательного процесса. Продуктивная познавательная деятельность детей на уроке возможна только в условиях стабильного психического состояния, когда ребенок спокоен, когда он прибывает в хорошем настроении, когда его эмо-

циональный фон ровный и процессы возбуждения и торможения в коре головного мозга уравновешены. Что бы ни делал ребенок, он способен на целенаправленные действия только в условиях благоприятного психологического микроклимата. Это тот базис, фундамент, который необходим для организации любой деятельности умственно отсталого ребенка (учебной, трудовой, досуговой, спортивной, игровой и т.п.) А эмоциональный положительный микроклимат определяется большей частью межличностными отношениями в группе детей. Кроме того, результат любой групповой работы зависит от характера отношений внутри группы в процессе работы. Поэтому одним из компонентов, определяющих качество учебного процесса в каждом классе вспомогательной школы, является система межличностных отношений между детьми, а образовательный статус каждого учащегося напрямую зависит от его социального статуса в коллективе. Ребенок, который является отвергаемым одноклассниками, без желания ходит в школу, часто пропускает занятия без уважительной причины, обладает низкой учебной мотивацией. Это приводит к проблемам в знаниях, затруднениям в усвоении программного материала.

Отношение между умственно отсталыми школьниками также отличаются рядом особенностей. Своеобразие эмоционально волевой сферы детей с нарушениями интеллекта отражается на формировании межличностных взаимоотношений в школьном возрасте. Высокая реактивность, возбудимость нервной системы детей, бурные, болезненные, и неадекватные реакции на малейшие средовые раздражители приводят к частым конфликтным ситуациям. Каждый конфликт имеет характер цепной реакции, он мгновенно распространяется на всех членов группы, в него так или иначе вовлекаются все дети, присутствующие в классе. Инертность психических процессов у умственно отсталого ребенка обуславливает длительность состояния раздражения и возбуждения, ребенок долго не может успокоиться. Например, когда в классе во время урока возникает конфликт, учебный процесс прекращается, и даже если его удастся быстро погасить, то ребенок – участник конфликта до конца урока остается пассивен, его деятельность нерезультативно, у него пропадает желание работать.

Такие аффективные черты затрудняют формирование доброжелательных взаимоотношений между детьми и приводит к преобладанию негативных эмоций по отношению друг к другу, к устойчивым антипатиям в группе. Характерным отличием классов вспомогательной школы от детских коллективов общеобразовательных школ является наличием в них гораздо большего числа отверженных детей и, с другой стороны, отсутствие выраженных лидеров.

На формирование взаимоотношений между умственно отсталыми школьниками влияет также усвоенный детьми негативный опыт социального взаимодействия, усвоенный в собственных семьях, где зачастую отношения строятся на основе не уважения, безразличия друг к другу, отли-

чаются грубостью, даже жестокостью. В неблагополучных семьях раздражение не принято скрывать, а напротив – демонстрируется всеми доступными средствами. По такой же стратегии дети выстраивают свои отношения в группе сверстников.

На разных возрастных этапах школьного детства межличностные отношения учащихся с нарушениями интеллекта строятся по разному и определяются разными факторами. В самом начале школьного обучения дети не могут адекватно оценивать личностные качества товарищей и руководствоваться такой оценкой в своих предпочтениях. Поэтому их отношения друг к другу зависят от ряда внешних факторов.

В первом классе вспомогательной школы социальный статус ребенка в большей степени определяется внешней привлекательностью и опрятностью. Дети крайне недоброжелательно относятся к сверстникам, которые не владеют навыками самообслуживания, не следят за своим внешним видом, часто ходят с грязными руками, плохо умываются, не чистят зубы. Это, как правило, дети из неблагополучных семей. Поэтому в первом классе наибольшим авторитетом пользуются ребята, которые воспитываются в благоприятной социальной ситуации.

Во втором и третьем классах вспомогательной школы предпочтение в отношениях детей зависит от учебного статуса. Хорошая успеваемость и соблюдение дисциплины на уроках являются главными критериями, которые определяют отношения в группе. На взаимоотношения учащиеся в этом возрасте огромное влияние оказывает оценка учителя каждого из детей. Дети, которых валил учитель, ставит хорошие отметки, является наиболее предпочитаемыми в общении для сверстников.

К четвертому классу взаимоотношения между детьми во многом определяются интеллектуальными возможностями. Сверстники доброжелательно относятся к детям с наименее выраженном интеллектуальным дефектом, с легкими, неосложненными формами умственной отсталости. Это ребята, с которыми интересно разговаривать, которые могут организовать игру, придумать интересное занятие.

Фактор степени тяжести дефекта остается значимым для межличностных взаимоотношений между умственно отсталыми детьми на протяжении всех последующих лет обучения.

К подростковому возрасту начинают формироваться устойчивые эмоциональные связи по интересам, дети внутри класса группируются по два четыре человека, но процесс этот не так выражен как в массовой школе. Большинство учащихся за все время обучения не создают не одной устойчивой эмоциональной связи, не с кем не дружат, остаются сами по себе.

К 6–7 классу отношения между учащимися с нарушениями интеллекта в большей степени определяют личностные качества. К этому возрасту дети хорошо узнают друг друга, обучаются умению видеть в другом человеке положительные и отрицательные черты, определяет для себя же-

лаемые качества в товарищах. Наиболее предпочитаемыми являются дети с сохранной эмоционально-волевой сферой и низким уровнем агрессии. Это объясняется тем, что к подростковому возрасту дети начинают остро ощущать дефицит эмоционально-положительных отношений. Поэтому дети с неосложненной формой психического недоразвития занимают высокое положение в системе личных взаимоотношений в группах и классах вспомогательной школы. Мы рассмотрели некоторые, наиболее типичные особенности межличностных отношений умственно отсталых детей. Главной причиной конфликтов аномального ребенка со сверстниками является, как указывает С.Я. Рубинштейн, доминанта собственной ценности. Трудность при этом заключается в том, что дети неверно оценивают себя с точки зрения окружающих, реальность межличностных отношений подменяется их собственной субъективной установкой. Такие дети не думают о том, как к ним относятся и как их оценивают окружающие. Они не видят не воспринимают всего того, что относится к его Я, не видят реальных сверстников.

Таким образом, у детей с умственной отсталостью доминирует предметное, объектное начало самосознания и отношения к сверстнику. Такое отношение складывается в дошкольный период и усиливается с возрастом, принося детям множество трудностей в отношениях с другими людьми.

**АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ
ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

В настоящее время в развитых странах социализация инвалидов считается одним из средств их социальной интеграции. Социализация детей с тяжелыми проблемами в развитии имеет определенную специфику, определяемую как характером ограниченных возможностей ребенка, так и объемом реабилитационных ресурсов общества.

Социальная реабилитация ребенка с тяжелыми проблемами в развитии существенно затруднена в силу ограничений, накладываемых на него дефектом в области познавательной деятельности. Такого ребенка нужно специально обучать тому, что обычный ребенок усваивает, не задумываясь, с легкостью, то есть всему, что для него будет жизненно необходимым. Как и для любого человека, это будут знания и умения, приобретенные в области быта, труда и досуга. В основе социального благополучия

любого человека лежит его успешность в труде, самостоятельность в быту и насыщенность в свободное время.

Успешная социальная интеграция ребенка с тяжелыми нарушениями в развитии в общество невозможна без социокультурной реабилитации и во многом зависит от общения, межличностного взаимодействия, организации досуга, профессиональной подготовки, развития социально-бытовых навыков, самооценки и самопонимания, проявления себя вне привычных домашних условий, умения независимого функционирования. Но особенности психофизического развития таких детей затрудняют вхождение их в социум, так как социальная среда высокоорганизованна, имеет сложную структуру и многоуровневые функциональные связи.

Поэтому социокультурная реабилитация может сыграть особую роль в этом процессе, учитывая возможность ее позитивного воздействия как на отдельные навыки и свойства личности (мелкая моторика, коммуникативные навыки и др.) так и на личность в целом. Таким образом, в процессе формирования личности ребенка социокультурное направление реабилитации занимает ведущее место.

Социокультурная реабилитация инвалидов – комплекс мероприятий и условий, направленных на восстановление культурного статуса инвалида как личности: возвращение (создание) психологических механизмов, способствующих внутреннему росту, развитию, адаптации инвалидов в стандартных социокультурных ситуациях [12]. Одним из наиболее эффективных средств социокультурной реабилитации, является арт-терапия, так как в самой природе искусства лежат психотерапевтические и развивающие возможности [13].

Определим суть педагогического и социокультурного направлений арт-терапии. Словосочетание «арт-терапия» в научно-педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном сочувствии и психологическом здоровье средствами художественной деятельности. Говоря официальным научным языком, арт-терапия в образовании – это системная инновация, которая характеризуется:

- 1) комплексом теоретических и практических идей, новых технологий;
- 2) многообразием связей с социальными, психологическими и педагогическими явлениями;
- 3) относительной самостоятельностью (обособленностью) от других составляющих педагогической действительности (процессов обучения, управления и др.);
- 4) способностью к интеграции, трансформации [13].

Арт-терапия – это лечение прикладным художественным творчеством. Главная цель этой методики – убедить ребенка с тяжелыми проблемами в развитии в том, что он не хуже других и способен создать свой продукт деятельности, что-то интересное художественно-прикладное. Это

способствует укреплению уверенности в себе, позволяет в скрытой символической форме реконструировать конфликтную травмирующую ситуацию и найти ее разрешение благодаря тому, что творчество является одной из трансформирующих сил для преодоления страха и тревоги. Помогая при этом ребенку справиться со своими психологическими проблемами, восстановить его эмоциональное равновесие или устранить имеющиеся у него нарушения поведения, социализации, коммуникации [2, с. 165]. Арт-терапия – это любая творческая деятельность (рисование, фантазирование, конструирование). Сам процесс арт-терапии приносит удовольствие, обучает детей выражать свои переживания как можно более спонтанно и произвольно. Поэтому арт-терапия с успехом используется при работе с детьми инвалидами, и особенно ценна для тех детей, которые недостаточно хорошо владеют речью. Для не говорящего ребенка рисунок уже не искусство, а сама речь. Посредством изобразительной деятельности ребенок с тяжелыми нарушениями развития реализует свою потребность выразить себя.

Художественное самовыражение, по мнению психологов и исследователей детского изобразительного творчества, помогает ребенку справиться со своими психологическими проблемами, восстановить его эмоциональное равновесие или устранить имеющиеся у него нарушения поведения, сделать ребенка открытым для общества [10; 8]. Эффективны все виды творчества, но чаще всего используется изотерапия (рисование). Необходимо поощрять любую продукцию и использование любых материалов и способов творчества, т.к. детям с тяжелыми нарушениями развития необходима уверенность в том, что любая продукция будет доброжелательно принята.

Методы арт-терапии универсальны и могут быть адаптированы к различным задачам, начиная от решения проблем социальной и психологической дезадаптации ребенка и заканчивая развитием его потенциала. В настоящее время арт-терапию все чаще рассматривают как инструмент прогрессивной психологической помощи, способствующей формированию здоровой и творческой личности.

Арт-терапия междисциплинарное направление, которое возникло на стыке искусства и науки (медицины, педагогики, социологии и других). Известные отечественные и зарубежные ученые (А.И. Копытин, К. Кейз, Г. Боронско и др.) рассматривают ее как средство психической гармонизации и развития человека в образовательной практике, как пути к разрешению социальных конфликтов и обладает очевидными преимуществами перед другими – основанными исключительно на вербальной коммуникации – формами работы.

Термин «арт-терапия» был впервые использован художником Адрианом Хиллом в 1938 г. при описании своих занятий изобразительным творчеством с туберкулезными больными в санаториях. В 1969 г. была создана Американская арт-терапевтическая ассоциация, объединявшая арт-

терапевтов-практиков. Подобные ассоциации возникли впоследствии в Англии (БААТ, Британская Ассоциация арт-терапевтов), Голландии, Японии.

Основоположником российской школы арт-терапии, является А.И. Копытин – его фундаментальные работы известны и в России, и за рубежом.

Само понятие «арт-терапия» (буквально: лечение искусством) имеет различные толкования. Во-первых, это динамическая система взаимодействия между учеником (ребенком, студентом, взрослым), продуктом его изобразительной творческой деятельности и педагогом (арт-терапевтом) в так называемом «фасилитирующем» (от фр. *faciliter* – облегчать) арт-терапевтическом пространстве с целью реализации важнейших функций образования: психотерапевтической, коррекционной, диагностической, развивающей, воспитательной, психопрофилактической, реабилитационной и др. Во-вторых, арт-терапия может рассматриваться в качестве терапевтической процедуры («психологическое врачевание») личности. В-третьих, как сохраняющая здоровье инновационная педагогическая технология [5]. Анализ современного состояния арт-терапии как нового направления в отечественной педагогической практике позволяет отнести ее к разряду инноваций [6].

В работе с детьми с тяжелыми нарушениями развития арт-терапия как и любые другие технологии ставит своей задачей формирование контакта и коммуникации между специалистом (психологом, педагогом) и ребенком, а также между детьми подгруппы, что позволяет особому ребенку более успешно усваивать нормы и правила поведения в обществе. Техники арт-терапии направлены на достижение изменений в самоощущении ребенка, принятии себя и своего тела, эмоциональную поддержку и выработку позитивно-конструктивных моделей поведения. Каждое занятие - это свободное творчество. Неструктурированная форма работы позволяет варьировать индивидуальные и групповые методы. Здесь можно говорить о некотором преимуществе арт-терапии перед другими технологиями психолого-педагогической работы с детьми с тяжелыми нарушениями развития:

- практически каждый ребенок (независимо от своего возраста) может участвовать в арт-терапевтической работе, которая не требует от него каких-либо способностей к изобразительной деятельности или художественных навыков;

- арт-терапия является средством преимущественно невербального общения. Это делает ее особенно ценной для детей с тяжелыми нарушениями в развитии, так как многие из них плохо владеют речью, затрудняется в словесном описании своих переживаний;

- изобразительная деятельность является мощным средством сближения людей. Это особенно ценно в ситуациях взаимного отчуждения, при затруднении в налаживании контактов;

В настоящее время различные ее формы широко используются в детской психотерапии и специальной (коррекционной) педагогике. На первый план выходят задачи развития, воспитания, социализации. В педагогической интерпретации арт-терапия понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности.

Социокультурная реабилитация в краевом центре помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития осуществляется в виде мероприятий по арт-терапии, сказкотерапии, игротерапии, проводимых для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития психологами и педагогами центра. Арт-терапевтическая технология при работе с детьми с тяжелыми нарушениями развития позволяет специалистам центра решать следующие важные социально-педагогические задачи:

1. Воспитательные. Взаимодействие строится таким образом, чтобы дети учились корректному общению, сопереживанию, бережным взаимоотношениям со сверстниками и взрослыми. Это способствует нравственному развитию личности, обеспечивает ориентацию в системе моральных норм, усвоение этики поведения. Происходит более глубокое понимание себя, своего внутреннего мира (мыслей, чувств, желаний). Складываются открытые, доверительные, доброжелательные отношения с педагогом.

2. Коррекционные. Достаточно успешно корректируется образ «Я», который ранее был деформированным, улучшается самооценка, исчезают неадекватные формы поведения, налаживаются способы взаимодействия с другими людьми. Хорошие результаты достигаются в работе с некоторыми отклонениями в развитии эмоционально-волевой сферы личности.

3. Психотерапевтические. «Лечебный» эффект достигается благодаря тому, что в процессе творческой деятельности создается атмосфера эмоциональной теплоты, доброжелательности, эмпатичного общения, признания ценности личности другого человека, забота о нем, его чувствах, переживаниях. Возникают ощущения психологического комфорта, защищенности, радости, успеха. В результате мобилизуется целебный потенциал эмоций.

4. Диагностические. Арт-терапия позволяет получить сведения о развитии и индивидуальных особенностях ребенка. Это корректный способ понаблюдать за ним в самостоятельной деятельности, лучше узнать его интересы, ценности, увидеть внутренний мир, неповторимость, личностное своеобразие, а также выявить проблемы, подлежащие специальной коррекции. В процессе занятий легко проявляются характер межличностных отношений и реальное положение каждого в коллективе, а также особенности семейной ситуации. Арт-терапия выявляет и внутренние, глубинные проблемы ребенка. Обладая многосторонними диагностическими возможностями, она может быть отнесена к проективным тестам.

5. Развивающие. Благодаря использованию различных форм художественной экспрессии складываются условия, при которых каждый ребенок со сложностями в развитии переживает успех в той или иной деятельности, самостоятельно справляется с трудной ситуацией. Дети с нарушениями в развитии учатся вербализации эмоциональных переживаний, открытости в общении, спонтанности. В целом происходит личностный рост ребенка, обретается опыт новых форм деятельности, развиваются способности к творчеству, саморегуляции чувств и поведения.

При работе с детьми с тяжелыми нарушениями развития по коррекции эмоционально-волевой сферы специалистами центра используются три вида работы по арт-терапии – активный, пассивный и смешанный.

Активный – ребенок сам создает продукт творчества: рисунки, аппликации, скульптура, сказочные истории.

Пассивный – ребенок использует художественные произведения, созданные другими людьми: рассматривает картины, книги, прослушивает музыкальные произведения.

Смешанный – ребенок использует имеющиеся произведения искусства (музыкальные произведения, картины, сказки) для создания своих продуктов творчества.

При всем многообразии форм арт-терапевтической работы и значительных различиях между отдельными группами детей, специалисты краевого центра помощи детям с тяжелыми нарушениями развития отмечают некоторые особенности, которые необходимо учитывать при работе с особыми детьми. Одна из них заключается в том, что дети с тяжелыми проблемами в развитии, в большинстве случаев затрудняются в вербализации своих проблем и переживаний. Невербальная экспрессия, в том числе изобразительная, для них более естественна. Следует принимать во внимание и то, что дети более спонтанны и менее способны к рефлексии своих чувств и поступков. Их переживания «звучат» в изображениях более непосредственно, не пройдя «цензуры» сознания. Поэтому переживания, запечатленные в изобразительной продукции, легко доступны для восприятия и анализа. При работе с детьми с тяжелыми нарушениями развития, важна гибкость педагога, который может по ходу перестраивать занятие с учетом пристрастий и настроений ребенка. Можно заранее составить план занятия, но действовать придется в зависимости от ситуации и желания ребенка. Надо быть чутким к особому ребенку и можно увидеть, что он подскажет форму взаимодействия. На начальных этапах обучения очень важно подкреплять желаемое поведение ребенка эмоциональными одобрительными возгласами и доброжелательными прикосновениями формируя и закрепляя у него ситуацию успеха, а также использовать его интересы для удержания его внимания. Следует подбирать доступные ребенку задания, продолжая создавать и закреплять ситуацию успеха. Сложность увеличивается постепенно, после того как у ребенка появилась уста-

новка на выполнение задание, причем педагог на первых порах действует за ребенка, управляя его руками. Важна совместная деятельность: педагог рисует одно, ребенок заканчивает, или наоборот. Также в аппликации, в лепке, в конструировании, в игре.

В зависимости от уровня развития нервной системы, знаний и умений ребенка с тяжелыми нарушениями в развитии, характера его пристрастий и интересов в учреждении для него создается индивидуальная программа занятий.

Основные принципы построения занятий по арт-терапии в краевом центре помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития (КЦПД ТМНР):

- доступность и постепенное усложнение задания;
- учет индивидуальных медико-психологических показаний;
- учет возможностей и интересов детей конкретного возраста с тенденцией к некоторому опережению.

Ожидаемые результаты от проводимых занятий.

Социальный аспект:

- гармонизация личностного и интеллектуального потенциала;
- эмоциональная готовность - восприимчивость к социуму;
- гармонизация внутрисемейных отношений;
- снижение уровня конфликтного поведения в социуме.

Психологический аспект:

- коррекция эмоционально-волевой сферы, дефицитарного развития интеллекта;
- повышение стрессоустойчивости, самооценки, улучшение саморегуляции поведения;
- оптимизация психических процессов и функций.

Педагогический аспект:

- раскрытие творческого потенциала и творческих возможностей детей с тяжелыми нарушениями развития;
- развитие эстетического кругозора.

Результаты арт-терапии:

- создает положительный эмоциональный настрой;
- облегчает процесс коммуникации со сверстниками, педагогами, взрослыми, а совместное участие в художественной деятельности способствует созданию отношений взаимного притяжения, эмпатии;
- позволяет обратиться к тем реальным проблемам или фантазиям, которые по каким-либо причинам затруднительно обсуждать вербально;
- дает возможность на символическом уровне экспериментировать с самыми разными чувствами, исследовать и выражать их в социально приемлемой форме. Работа над рисунками, картинками, скульптурами – безопасный способ разрядки разрушительных и саморазрушительных тен-

денций (К. Рудестам). Арт-терапия позволяет проработать мысли и эмоции, которые человек привык подавлять [7, с.65];

- развивает чувство внутреннего контроля. Арт-терапевтические занятия создают условия для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями, стимулирует развитие сенсомоторных умений и, в целом, функционирования правого полушария головного мозга, отвечающего за интуицию и ориентацию в пространстве;
- способствует творческому самовыражению, развитию воображения, эстетического опыта, практических навыков изобразительной деятельности, художественных способностей в целом;
- повышает адаптационные способности ребенка. Снижает утомление, негативные эмоциональные состояния;
- арт-терапия эффективна в коррекции различных отклонений и нарушений личностного развития, используя здоровый потенциал личности, внутренние механизмы саморегуляции и исцеления;
- позволяет выстраивать отношения с ребенком на основе любви и взаимной привязанности, и тем самым компенсировать их возможное отсутствие в социальной среде.

Наблюдаемые изменения в социокультурном поведении детей после занятий арт-терапией в КЦПД ТМНР:

- развитие коммуникативных навыков: преодолевается негативное отношение друг к другу, дети становятся более контактными;
- стабилизируется психо-эмоциональный фон ребенка. Появляется возможность коррекции негативных эмоциональных состояний;
- внимание становится более устойчивым;
- значительно улучшается работоспособность детей;
- развивается мелкая моторика руки;
- развивается творческое, образное мышление;
- дети получают возможность выразить себя и быть услышанными.

Безусловно, арт-терапия не является чудодейственной силой, способной полностью разрешить поведенческие, эмоциональные проблемы, социальные и социокультурные проблемы. Вместе с тем в арт-терапевтическом процессе ребенок приобретает опыт позитивных индивидуально-личностных изменений. Учитывая все вышеизложенное и оценив на опыте важность арт-терапии, как элемента комплексной реабилитации ребенка с тяжелыми нарушениями в развитии, при формировании индивидуальной программы реабилитации необходимо активнее включать арт-терапию или отдельные ее виды в разделы «Мероприятия социокультурной реабилитации» и «Мероприятия психолого-педагогической реабилитации» с учетом особенностей инфраструктуры населенного пункта.

Список литературы

1. Бетенски, М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии / М. Бетенски. – СПб.: Эксмо-Пресс, 2002. – 256 с.
2. Копытин, А.И. Арт-терапия. Хрестоматия / А.И. Копытин. – СПб.: Питер, 2002. – 320 с.
3. Копытин, А.И. Теория и практика арт-терапии / А.И. Копытин. – СПб.: Питер, 2002. – 366 с.
4. Копытин, А.И. Психодиагностика в арт-терапии / А.И. Копытин. – СПб.: Речь, 2014. – 288 с.
5. Лебедева, Л.Д. Арт-терапия в педагогике / Л.Д. Лебедева // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 32–39.
6. Лебедева, Л.Д. Арт-терапия как педагогическая инновация / Л.Д. Лебедева // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 21–27.
7. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
8. Лебединский, В.В. Эмоциональные нарушения у детей и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Просвещение, 1990. – 189 с.
9. Мартинсоне, К. Искусствотерапия / К. Мартинсоне. – СПб.: Речь, 2014. – 352 с.
10. Медведева, Е.А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко. – М.: Академия, 2001. – 248 с.
11. Морозов, С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра / С.А. Морозов. – М., 2014. – 448 с.

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ
РЕЧЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ**

Общение, по определению М.И. Лисиной – процесс передачи и приема вербальной и невербальной информации, одно из условий развития ребенка, важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, направленный на познание и оценку себя посредством других людей. Общение способствует развитию познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, развитию личности. Как вид деятельности общение формируется поэтапно и обуславливается многими факторами.

Речь – важное условие и средство коммуникации. Коммуникативная функция означает, что язык является важнейшим средством человеческого

общения (коммуникации), т.е. передачи от одного лица другому какого-либо сообщения с той или иной целью.

В процессе коллективного труда создавалась сложная коммуникативная система речи. Главными коммуникативными качествами речи принято считать: правильность, чистоту, точность, логичность, выразительность и уместность.

Ребенок постепенно овладевает речью, развиваясь в социальной по своей природе и многоплановой по своему характеру совместной деятельности со взрослыми и сверстниками. Однако не у всех процесс овладения речью происходит одинаково. В ряде случаев он может быть замедленным, и тогда у детей отмечаются различные отклонения, нарушающие нормальный ход речевого развития.

Нарушения речи многообразны. Они имеют различную выраженность и зависят от причины и структуры дефекта. Сложные, распространенные и длительно протекающие речевые нарушения у детей: заикание, дизартрия, ринолалия, алалия – характеризуются сложным симптомокомплексом и в ряде случаев невысокой эффективностью коррекции. Данные речевые нарушения ограничивают коммуникативные возможности ребенка, искажают формирование личности, затрудняют социальную адаптацию. Трудности общения школьников, страдающих стойкими нарушениями речи, со сверстниками и взрослыми нередко становятся причиной задержки их личностного развития, низкого статуса в классном коллективе, дезадаптации, тревожности, препятствуют полноценному функционированию личности.

Изучение детей с нарушениями речи выявило наличие трудностей при построении процессов коммуникативного взаимодействия, переживаний детей, связанных с нереализованной потребностью свободного речевого общения. У детей с нарушениями речи навыки общения спонтанно не образуются. Суть логопедического воздействия заключается в направленном формировании коммуникативных умений и навыков (с опорой на осознание и на образец, создаваемый логопедом). Одним из основных направлений логопедической работы должно стать формирование коммуникативной компетентности. Коммуникативная компетентность – это знания о способах ориентации в различных ситуациях, свободное владение вербальными и невербальными средствами общения. Учителя-логопеды, работая в данном направлении, должны формировать у детей свободное владение вербальными и невербальными средствами общения, позволяющими реализовать свой замысел во взаимодействии субъектов общения в различных коммуникативных ситуациях.

Помочь ребенку максимально реализовать потенциальные возможности и скорректировать имеющиеся недостатки можно только в процессе интенсивной, систематической и последовательной логопедической работы.

Логопедические занятия должны быть ориентированы на психическую защищенность ребенка, его комфорт и потребность в эмоциональном общении со сверстниками и учителем-логопедом, на развитие у обучающихся лучшего понимания себя и других людей, на формирование коммуникативных навыков учебного сотрудничества, расширение словарного запаса, формирование лексико-грамматической стороны речи в области чувств и эмоций. Логопедические занятия должны включать работу по изменению мотивационной стороны общения: повышение собственной активности, формирование адекватности эмоциональных реакций и оценок, как себя, так и других, изменение личностной позиции в процессе общения. Основой для построения общения в процессе занятий должна выступать предметно-практическая деятельность детей по освоению и познанию окружающего мира, а также их учебная деятельность. Процесс формирования коммуникативной компетентности должен строиться с учетом ведущей деятельности возраста, в соответствии с уровнем сформированности языковых средств.

У детей с речевыми нарушениями ограничены коммуникативные возможности. Коррекционно-развивающая и формирующая работа на логопедических занятиях должна включать в себя коммуникативные упражнения способствующие формированию коммуникативной компетентности у детей с речевой патологией.

В зависимости от поставленной на логопедическое занятие цели проводится логопедическая работа по развитию лексики, которая тесно связана с формированием представлений об окружающей действительности и познавательной деятельности ребенка.

Задачи работы по развитию речи сводятся к следующему:

1. Уточнение, обогащение и активизация словарного запаса.
2. Развитие умения грамматически правильно оформлять предложения.
3. Коррекция недостатков и развитие диалогической и монологической форм устной речи.

Все задачи развития речи взаимосвязаны и решаются комплексно. Значение имеет особое направление логопедической работы над словом как единицей языка. Выступая изолированно, слово называет конкретные предметы, действия, признаки, чувства человека, общественные явления и т.д. При помощи слов мы строим предложения и развиваем речь и мышление. Развитие словаря ведет к формированию не только мышления, но и других психических процессов. Поэтому работа над словом имеет серьезное значение для более успешного включения ребенка в сферу общения с окружающими.

Только речь, опирающаяся на достаточный словарный запас, грамматические нормы языка, может обеспечить полноценное общение с окру-

жающими, стать основным средством коммуникативной компетентности учащихся.

Важно, чтобы усвоение новых слов проходило не стихийно, чтобы логопед управлял этим процессом и таким образом облегчал бы его для учащихся, обеспечивая правильность, полноту усвоения слов. Учитывая недостатки лексической стороны речи детей, на логопедических занятиях определяют направления работы над словом:

1. Обогащение словаря, т.е. усвоение тех новых слов, которых школьники ранее не знали вовсе, новых значений слов.

2. Уточнение словаря, т.е. углубление понимания уже известных слов, выяснение их оттенков, различий между синонимами, подбор антонимов, анализ многозначности, иносказательных значений.

3. Активизация словаря, т.е. включение как можно более широкого круга слов в речь; введение слов в предложения, усвоение сочетаемости слов другими словами, уместность их употребления в том или ином тексте.

4. Устранение нелитературных слов, употребляемых детьми, исправление ошибочных ударений, произношений.

Все четыре направления тесно связаны между собой.

Основными источниками обогащения словаря являются художественные произведения, также речь логопеда, воспитателя.

Коррекционно-развивающая и формирующая работа на логопедических занятиях по формированию лексики должна включать в себя коммуникативные упражнения, которые способствуют формированию коммуникативной компетентности у детей с речевой патологией.

При подготовке к занятию логопед выявляет те слова, которые войдут в словарь в результате чтения, пересказа, бесед и т. д. Словарная работа – прекрасное воспитательное средство, она неотделима от анализа идейного содержания рассказа.

На занятиях применяются разнообразные приемы над значением нового слова:

1. Самый простой способ – это показ предмета или действия, обозначаемого словом (картинки, наблюдения, имитация голосом и т.д.)

2. Способ подстановки синонимов является одним из самых универсальных. Подбирая к новому слову близкие по значению слова, дети уясняют его значение (отважный – храбрый, смелый, решительный и т.д.)

Детям с нарушениями речи, имеющим бедный словарный запас, обычно трудно выполнять задания на подбор синонимов, поэтому в первых упражнениях им предлагается не подобрать синоним к тому или иному слову, а выбрать готовый синонимический ряд из ряда слов, а также найти соответствия, объединяя синонимы в пары. Готовые образцы синонимических рядов и пар слов-синонимов демонстрируются детям в качестве примеров для наблюдения и запоминания. После этого начинается работа над использованием синонимов в речи. Предупреждению ошибок на не-

уместное использование слов посвящены упражнения, показывающие возможности лексической сочетаемости слов-синонимов с тем или иным словом в словосочетаниях и предложениях. Опираясь на свой речевой опыт, используя помощь логопеда, дети подбирают нужные слова в словосочетания и предложения. В словарной работе надо обращать внимание детей на высокую выразительность, яркость, образность слов и оборотов речи и также сравнивать.

3. Для разъяснения значения слова можно использовать его антоним, если последний детям уже знаком (светлый – темный, финиш – старт).

При рассмотрении лексических тем: многозначных слов, синонимов и антонимов методическим сопровождением является тетрадь «Слова-друзья и слова-неприятели». Выполняя задания, данные в тетради, дети познакомятся с понятием многозначности, научатся использовать синонимические средства, применять антонимы, введут в свой активный словарь фразеологические обороты.

Работа над уточнением значения слова на коррекционных занятиях тесно связана с формированием представлений детей об окружающих предметах, с работой по становлению лексической системы. Классификация предметов может проводиться как не в речевом плане (например: разложить картинки на две группы), так и с использованием речи (например: отобрать только те картинки, на которых нарисованы овощи, назвать их одним словом). Рекомендуется использовать записи, рисунки, помогающие детям овладеть различными категориями предметов, усвоить и соотнести обобщенное названия конкретных предметов, овладеть родовидовыми отношениями.

Полезным для развития словарного запаса, а также для развития умения ориентироваться в гнездах родственных слов считается знакомство с историей происхождения того или иного слова. Найти «дальних» родственников, то есть установить этимологическую связь между словами, учащиеся попытаются при выполнении заданий на классификацию, а также отгадывая загадки о происхождении слов-названий птиц, цветов, грибов.

Особое направление логопедической работы ведется над многозначностью слова, над крылатыми словами (фразеологизмами). Усвоение многозначности слов способствует пониманию иносказательных оборотов речи. Художественных образов, фразеологических единиц. Слово может быть усвоено активно или пассивно.

Активизация словаря – это употребление новых слов в собственной, самостоятельной речи.

Цель словарной работы на логопедических занятиях состоит в том, чтобы активизировать (т.е. перенести из пассивного в активный словарь) как можно большее количество слов, научить детей уместно выбирать нужное слово.

Активизация словаря – одна из важнейших линий словарной работы на логопедических занятиях. Поэтому логопед предусматривает специальные задания по активизации словаря:

1. Составление словосочетания с нужным словом. Например: слово – хлопья. Хлопья чего? (хлопья снега) и т.д.
2. Составление предложений с заданными словами.
3. Близкий к тексту пересказ.
4. Рассказы по наблюдениям с использованием так называемых «опорных» слов.

Для создания ситуаций, приводящих к активному использованию речи, применяются кукольные персонажи, с которыми дети охотнее общаются. Дети с более развитой речью могут взять на себя роли таких персонажей, и это послужит мощным стимулом к развитию их речи. Ампула кукольного персонажа – не очень грамотный, но симпатичный «Торопыжка», которого хочется поправить, но не высмеять. Его ошибки заметней, чем собственные. Так дети научатся искать ошибки и в своих работах.

На занятиях проводится работа по обогащению и уточнению номинативного словаря. Особенно важной является работа по усвоению слов обобщающего значения. В то же время введение в речь обобщающих слов, способствует развитию операции обобщения.

Бедность словарного запаса приводит к частому употреблению одних и тех же слов, делает речь однообразной, шаблонной и неточной. Все это не только мешает ребятам адекватно выражать свои мысли, чувства и желания, но часто затрудняет понимание обращенной к ним речи, тормозит формирование коммуникативной компетентности.

Работа по формированию словаря проводится поэтапно:

1 этап: Первичное ознакомление детей с предметами, их изображениями и действиями с ними.

2 этап: Работа осуществляется более углубленное ознакомление детей с предметами, их качествами и свойствами.

Развиваем целостное представление о предметах, при помощи двигательного-кинестетического анализатора, т. е. ощупывания и узнавания их на ощупь.

3 этап: Занятия усложняются друг за счет увеличения набора выделяемых качеств и свойств предметов. Надо точно подбирать слова для характеристики особенностей и свойств предметов.

4 этап: Формируются обобщения и понятия. Особенно большие сложности дети испытывают в освоении понятий, отражающих пространственно-временные отношения (больше – меньше, дальше – ближе и т. д.).

Закрепление и активизация словаря проводятся также в процессе повседневного общения, различных дидактических игр, игровых упражнений.

Таким образом, систематическая коррекционная работа по формированию словаря играет важную и первостепенную роль в овладении словар-

ным запасом и активизации его в речи, только путем специально организованного обучения и воспитания можно достичь значительных успехов в формировании коммуникативной компетентности детей с речевыми нарушениями.

Помочь ребенку максимально реализовать потенциальные возможности и скорректировать имеющиеся недостатки можно только в процессе интенсивной, систематической и последовательной логопедической работы.

Список литературы

1. Батаршев, А.В. Диагностика способности к общению / А.В. Батаршев. – СПб.: Питер, 2006.
2. Игнатъева, С.А. Коммуникативная культура будущих учителей-логопедов как условие становления их профессиональной компетентности / С.А. Игнатъева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. – № 6. – С. 3–7.
3. Комарова, С.В. К вопросу о коммуникативном подходе в развитии речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью / С.В. Комарова // Коррекционная педагогика. – 2005. – № 1. – С. 50–53.
4. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции младших школьников / Р.И. Лалаева. – СПб., 1998.
5. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М.: ВЛАДОС, 2001.
6. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: ВЛАДОС, 2001.
7. Рогов, Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2002.

**СОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УРОКОВ ГЕОГРАФИИ
В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ VIII ВИДА**

Гуманизация общества – основное направление его совершенствования в XXI в. Это целая жизненная философия, утверждающая идеологию гуманизма в отношении к людям, природе, к плодам человеческого труда, определяющая характер человеческого общежития. Гуманизация как сквозное направление пронизывает науку и образование. Происходит гуманитаризация образования, меняется соотношение гуманитарных и тех-

нических предметов. Одновременно в воспитании молодежи усиливаются поликультурные, интернациональные аспекты.

В этом общем русле протекает и процесс гуманизации школьной географии, которому уделяется большое внимание. При этом учебная география исходит из общих положений, сформулированных ООН, ЮНЕСКО, где отмечается, что образование должно быть направлено на полное развитие человека, уважение его прав и основных свобод, оно проводит идею взаимопонимания, терпимости и дружбы между всеми народами, расовыми и религиозными группами и способствует деятельности ООН, направленной на поддержание мира.

Ориентируясь на этот курс, перед учителем географии в большей мере стоит задача воспитывать уважение ко всем людям, к их культуре, взглядам, образу жизни, истории, чувство международной солидарности и сотрудничества. Постепенно география становится предметом «для человека», «от человека», и, главное, «через человека» – формируются черты географического мышления.

Стремление к усилению социально-практической направленности содержания школьной географии всегда было и остается предметом особой заботы учителя. Это отмечают как российские, так и зарубежные географы-методисты. Небольшая практическая направленность встречается уже в самих основных текстах, где в вопросах на закреплении иногда встречаются вопросы о своей местности. По программе практическим заданием также отводится, недолжное внимание. А на изучение своего региона отводится время одной четверти в 9 классе. Я же считаю, что введение более подробного содержания регионального компонента в курс изучения географии в школе VIII вида, был бы более популярен у наших детей с особыми образовательными потребностями.

Большинство социальных проблем имеет географическое измерение (одни регионы живут богаче в социальном плане, другие беднее – так называемые дотационные), и поэтому изучение географии обеспечивает необходимые навыки для их решения и как результат, география становится необходимым компонентом разных профессий.

География изучает, прежде всего, окружающую человека среду – природные ресурсы и народы, города, транспортные пути и т.д. Школьное географическое образование может сыграть большую роль в подготовке учащихся к будущей довольно хорошо оплачиваемой рабочей профессии, если в изучение учебного материала вносить прагматическое направление. Поэтому, я в свои уроки внесла интересное и важное направление в реализации социально-практической направленности преподавания географии – выход на отдельные профессии в сочетании с региональным компонентом, учу детей способам зарабатывания на жизнь.

В силу своих психофизических особенностей и социальных возможностей наши дети далеко не выезжают за пределы города, края, поэтому

они вынуждены будут искать работу в той местности, где находится их дом. Размышления на тему – где бы ты работал, куда бы пошел работать, если бы жил в США, Германии и т.д., обязательно затрагивают вопрос, а в городе, крае хотел бы работать по этой специальности? Куда пошел бы искать работу? Постепенно у детей формируется потребность в приобретении профессии и алгоритм действий ее поиска.

Сильный практический и социальный аспект обычно делаю уже при работе с основными учебными текстами по географии. Например, если на уроке идет речь о сельском хозяйстве, то сравниваю ее с направлениями в сельском хозяйстве в своей местности. Если характеризуется рельеф, то привожу примеры использования земли в нашей местности и делаю упор на рабочие профессии, необходимые в землеиспользовании. И так по всем направлениям: промышленность, транспорт, растительный и животный мир, климат – везде привожу примеры рабочих специальностей, рассказываю о том, чем занимаются люди данной профессии, рассказываю о центре занятости населения, где можно спросить о работе.

Тема урока	Региональный компонент	Профессии
Сельское хозяйство	Направления сельского хозяйства в нашей местности	Полеводы, овощеводы, рабочие птицефабрик, мясокомбинатов и другие
Промышленность	Заводы, фабрики, комбинаты и т.д. города	Слесари, плотники, маляры – штукатуры, каменщики и т.д.
Полезные ископаемые	Полезные ископаемые и почвы нашей местности	Рабочие приисков, работа вахтовым методом на постройке дорог и т.д.
Водные ресурсы	Водные ресурсы нашей местности. Водоснабжение нашего города, края	Слесари – наладчики, трубопроводчики – рабочие специальности в ЖЭУ, горводоканале
Растительный мир	Растительный мир нашего края, озеленение города, охрана природы	Лесник, озеленитель города, флорист – дизайнер, продавец в цветочном магазине, заготовитель дикоросов
Животный мир	Животный мир нашего края, местности, охрана природы	Егерь, рабочие ветлечебниц
Транспорт	Транспорт нашего края (наземный, железнодорожный, речной, авиационный)	Разнорабочие, обслуживающий персонал (уборщики, дворники) и т.д.
Население	Население края, города	Беседа «Все работы хороши». Точный адрес службы занятости (памятка)

Предполагается, что где бы ни жил выпускник школы VIII вида, он должен в первую очередь уметь устроиться на работу и принимать решения, причем практические и самостоятельно.

Таким образом, в условиях перехода к рыночной экономике, наши выпускники должны четко ориентироваться в рынке рабочих специальностей, в чем им может помочь изучение географии.

О.В. Кособуцкая

**РАЗВИТИЕ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ
У СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ УЧЕНИКОВ В НАЧАЛЬНОЙ
ШКОЛЕ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ**

Работая психологом в школе, приходится решать множество задач. Глубина и очередность решения этих задач зависят от конкретной ситуации, уровня профессиональной подготовки. У каждого специалиста есть свое приоритетное направление в работе. В данном случае это диагностико-коррекционная работа или диагностико-развивающая.

Выбор этого направления был не случаен. Проработав в школе много лет, я обратила внимание на следующее: большинство слабоуспевающих

детей в начальной школе, если им вовремя не будет оказана необходимая помощь, попадают в разряд трудных.

Прежде всего, это связано с тем, что именно в начальной школе начинает формироваться самооценка, определенный стереотип отношений с преподавателями, одноклассниками, определяется статусное положение в коллективе. Ребенок с проблемами в обучении попадает в ситуацию хронического неуспеха и это, конечно же, сказывается не только на личностном развитии, но и на его системе взаимоотношений в целом. Не умея самоутвердиться в сфере учения, основной сфере школьной жизни, слабоуспевающие школьники часто находят в качестве компенсаторных, замещающих разного рода девиантные формы поведения. Типичной компенсаторной формой поведения является поведение «классного шута».

Причин школьной неуспешности множество. К ним можно отнести: минимальную мозговую дисфункцию, недостатки познавательной деятельности, индивидуальные патологические особенности характера, недостатки в развитии мотивационной сферы. Чаще всего в основе неуспешности лежит не одна причина, а несколько, и довольно часто они действуют в комплексе.

Каждому учащемуся нужна специальная система индивидуального обучения (коррекционная программа) выравнивания на основе анализа его мыслительной деятельности, особенностей развития памяти, речи. Для анализа уровня развития психических процессов использовались различные тесты. В качестве примера можно привести следующие тесты: методика Векслера, парные аналогии, методика Леонтьева и др.

Эффективной работа может быть только при осуществлении комплексного подхода к сопровождению детей данной категории. Поэтому коррекционно-образовательный процесс проходил в тесном взаимодействии узких специалистов: учителя, учителя-логопеда, педагога-психолога, медицинского работника и родителя.

Одним из самых сложных и важных являлся организационный этап.

Во-первых, предстояло выявить «группу риска» не только среди учеников начальной школы, но и среди детей, поступающих в школу. Во-вторых, продумать и выстроить четкую систему работы, алгоритм взаимодействия специалистов, наметить ряд мер и мероприятий, обеспечивающих реализацию поставленных целей. В-третьих, разработать коррекционно-развивающую программу с учетом возраста ребенка, зоны актуального развития, имеющихся трудностей в обучении.

Так сложилось, что наиболее тесно мы работали с логопедом, поэтому при записи детей в первый класс мы вели ведомости, в которых отражались сведения о здоровье ребенка, составе семьи, а так же уровнях сформированности его учебных навыков, мотивации учения, уровне развития высших психических функций.

В первом классе, в конце сентября проводился анализ первичной адаптации первоклассников по этим же пунктам. Повторный срез проходил в конце первой четверти. Полученные данные, отраженные в ведомостях, позволяли выявить «группу риска» среди первоклассников. Следующим этапом были: диагностическая работа, беседы с педагогами и родителями по результатам диагностики, посещение уроков, наблюдение за ребенком в процессе учебной деятельности.

Как правило, при диагностике, наблюдении за детьми выявлялось следующее: параметры несформированности приемов учебной деятельности; недостатки развития психических процессов, главным образом мыслительной сферы ребенка, недостаточный уровень развития речи. Нелегко учащимся выделить основное, существенное, отбросить несущественные, ненужные детали. Это наблюдалось и при пересказе текста, составлении плана изложения. Усваивая понятия, дети не различали существенные и несущественные признаки и стремились в равной мере запомнить как те, так и другие. Поэтому новое понятие оказывалось слабо связанным в памяти с другим понятием смысловыми отношениями. Очень часто наблюдались негибкость мышления, использование шаблонных способов работы, неумение найти новое направление поиска, неумение рассматривать предмет или ситуацию с разных сторон. Однако при запоминании слов, картинок слабоуспевающие дети часто демонстрировали хорошие результаты, сложности вызывали те случаи, когда нужно было использовать логическую, опосредованную память, тесно связанную с процессом мышления, результаты по корректурной пробе не хуже тех, которые получали одноклассники.

Таким образом, недостатки имелись чаще всего в развитии мышления, а, следовательно, и речи, а не в развитии памяти и внимания.

Поэтому в своей работе я сделала акцент на развитие учебных навыков, мышления, речи. Составляя коррекционные программы, учитывала возраст детей, программный материал, характер трудностей. Коррекционные занятия посещали не только первоклассники, но и слабоуспевающие ученики 2, 3, 4 классов.

По форме и по содержанию коррекционные занятия очень удобны для решения поставленных задач. На этих занятиях дети учатся быть успешными, это очень важно для них, имеющих зачастую, негативный социальный опыт, низкую самооценку. На таком занятии всегда найдется много поводов, чтобы лишний раз похвалить ребенка, уделить каждому больше времени, внимания.

Мы составили коррекционно-развивающую программу, которая включала в себя 4 раздела:

- 1 раздел – «Развитие речи»;
- 2 раздел – «Развитие памяти и внимания»;
- 3 раздел – «Развитие мышления»;

4 раздел – «Развитие воображения и восприятия»

Деление разделов, упражнений очень условное. Большинство упражнений направлено на развитие нескольких психических функций. Для примера возьмем словесно-психологическую игру «Заколдованное слово». Смысл этой игры состоит в том, что ведущий задумывает слово. Играющие смогут его отгадать только в том случае, если запомнят первую букву каждого названного ведущим слова и сложат их в том порядке, в котором они были названы. Мы видим, что это упражнение, не только развивает оперативную память, но и устойчивость внимания. Так же мотивируют на положительный результат упражнения: запоминание при помощи пиктограмм, значков, цифр, мнемотехник. Эти упражнения дают возможность не только проявить свою фантазию, творчество, но и закрепить полученные знания. Л.С. Выготский отмечал, что всякая психическая функция появляется у каждого человека дважды, вначале как внешняя, потом как внутренняя. (Л.С. Выготский. Собрание сочинений). Эту закономерность мы постарались учесть. На изучение каждой темы отводилось от 3 до 6 уроков. Это связано с тем, что у данной категории детей очень медленно образуются условные связи, мышление отличается инертностью, память носит неустойчивый характер. Поэтому материал структурирован, его элементы включены в новые занятия. Помимо этого на коррекционных занятиях необходимо использовать, насколько это возможно, учебный материал. Например, в разделе «Развитие речи», о котором мы упоминали ранее, есть тема «Практическое занятие. Отгадывание пословицы при помощи таблицы умножения Пифагора» или «Синонимия фразеологизмов». «Синонимы», «Антонимы». Большое внимание уделялось развитию речи. На занятиях дети подбирали синонимы, антонимы, учились различать семантические оттенки. Например: *хихикать*, *смеяться*, *хохотать*, объясняли, что это значит, когда так говорят. Часть программы была направлена на обогащение и расширение вербального опыта детей, их осведомленности. Детям давалось определение какого-нибудь понятия, а ребятам из слов для справки необходимо было найти это понятие. Например: *буря на море*. Что это? Ребята выбирают слово «шторм». Часто детям приходилось разъяснять понятия. Или такой пример. Дети затрудняются писать словарные слова, чтобы закрепить знания использовались игры: «Заколдованное слово», «Собери слова», «Отгадай слово». Для старших детей предлагала подобрать устойчивые выражения, противоположные по смыслу. Например: *жить как кошка с собакой* – *жить душа в душу*, и т.д. широко использовались свободные словесные ассоциации. Материал, как уже говорилось, был разбит на блоки. Лучше всего, на наш взгляд, можно это проиллюстрировать на материале по природоведению. На занятиях ребята знакомились с различными природными зонами, представителями флоры и фауны этой зоны. Мне очень нравится работать с этим материалом. На лицо

причинно-следственные связи, закономерности. Кроме того, дети повышают свою осведомленность, уточняют понятия.

Несмотря на то, что далеко шагнул материально-технический прогресс, у многих есть компьютеры, много познавательных передач по телевидению, развитие происходит несколько однобоко. Детей порой ставят в тупик простейшие вопросы, например: «Какие лапки у утки? Почему? С чем это связано?». Поэтому работа начиналась с рассматривания картинок с изображениями различных животных и проработки небольших адаптированных научных текстов из детской энциклопедии «Я познаю мир». Это помогало детям уточнить уже имеющиеся представления о том или ином животном, установить закономерности между особенностями внешнего вида и окружающей средой, способом питания. По ходу работы детям предлагалось условно разделить текст на части и определить главную мысль каждой части. Таким образом, у детей появляется план к небольшой научной статье, который помогал им в дальнейшем пересказать статью. На протяжении нескольких занятий дети более подробно знакомились с животными разных климатических зон, абсолютно противоположных по внешнему виду, способу питания, среде обитания, выявляли существенные признаки данного класса. Заканчивается этот цикл занятий сравнением двух животных.

К.Д. Ушинский считал операцию сравнения основой понимания, при сравнении ребенок глубже познает особенности данных предметов или явлений, устанавливает причинно-следственные связи, видит закономерности (К.Д. Ушинский. Человек как предмет познания). Логика в подборе и последовательности этих упражнений состоит в следующем: рассматривание картинок формирует восприятие, чтение текста дает более полное представление, конкретизирует знания, без чего мышление будет формальным, сравнение позволяет выделить существенные признаки, без которых невозможно формирование понятий. Таким образом, расширяя и уточняя понятийную сферу, мы создаем предпосылки для возникновения отвлеченного мышления. Так же широко были представлены упражнения: «Парные аналогии», «Четвертый лишний», «Найди противоположные предметы», «Выдели главное».

Примеров того, как можно использовать программный материал на коррекционно-развивающих занятиях, множество, но есть определенные сложности. Слабоуспевающие дети – дети не только с недостатком в развитии познавательной сферы, с несформированными учебными навыками, но и с несформированной мотивацией учения. Сформировать мотивацию достаточно сложно. Я использовала различные педагогические приемы: старалась разнообразить материал, подбирала красочные картинки, чтобы материал был занимательным, интересным, включала в занятие элементы соревнования, игры, создавала ситуации успеха. Перечисленные приемы позволяли занятию сделать более эффективным, так как создавали положи-

тельный эмоциональный настрой, значительно повышающий работоспособность и мотивацию к занятиям, а, следовательно, и результат.