

Психологическая коррекция

отклонений в развитии у детей



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ОТКЛОНЕНИЙ В РАЗВИТИИ У ДЕТЕЙ

Пособие для педагогов-психологов
учреждений образования, реализующих
образовательные программы
специального образования на уровне
общего среднего образования

Под редакцией
Е. С. Слепович, А. М. Полякова

*Рекомендовано
Научно-методическим учреждением
«Национальный институт образования»
Министерства образования
Республики Беларусь*

Минск



Национальный институт образования

2021

УДК [159.922.76+376.015.3]-056.36

ББК 88.8

П86

А в т о р ы:

доктор психологических наук, профессор *Е. С. Слепович* (разделы 1.1—1.2, 1.4—1.7, 2.3);

доктор психологических наук, доцент *А. М. Поляков* (введение, разделы 1.1—1.7, 2.3, приложения);

кандидат психологических наук, доцент *А. А. Давидович* (раздел 1.8);

кандидат психологических наук *В. М. Навицкая-Гаврилко* (раздел 2.1);

кандидат психологических наук, доцент *Т. И. Синица* (раздел 2.2)

Р е ц е н з е н т ы:

кафедра психологии государственного учреждения образования «Академия последиplomного образования» (доцент кафедры, кандидат психологических наук, доцент *В. Б. Пархомович*);

педагог-психолог первой квалификационной категории государственного учреждения образования «Минский городской центр коррекционно-развивающего образования и реабилитации» *Е. Н. Казакевич*

П86 Психологическая коррекция отклонений в развитии у детей : пособие для педагогов-психологов учреждений образования, реализующих образовательные программы специального образования на уровне общего среднего образования / *Е. С. Слепович* [и др.] ; под ред. *Е. С. Слепович, А. М. Полякова*. — Минск : Национальный институт образования, 2021. — 184 с.

ISBN 978-985-594-747-0.

Пособие включает два основных раздела. В первом представлена модель психологической коррекции. Описаны логика построения психологической и нейропсихологической коррекции, а также ее методическая составляющая. Во втором разделе рассматриваются проблемы и направления помощи родителям детей с особенностями психофизического развития. Пособие адресовано психологам, педагогам, учителям-дефектологам и другим специалистам, работающим с детьми с особенностями психофизического развития и их родителями. Может использоваться при подготовке и переподготовке кадров по педагогическим и психологическим специальностям.

УДК [159.922.76+376.015.3]-056.36

ББК 88.8

ISBN 978-985-594-747-0

© Оформление. НМУ «Национальный институт образования», 2021

Содержание

| | |
|---|-----|
| <i>Введение</i> | 4 |
| РАЗДЕЛ 1 | |
| ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ОТКЛОНЕНИЙ В РАЗВИТИИ У ДЕТЕЙ | 8 |
| 1.1. Теоретические основания психологической практики коррекционной работы с детьми с отклонениями в развитии | 8 |
| 1.2. Основные требования к организации и осуществлению психологической коррекционной работы | 22 |
| 1.3. Принципы организации взаимодействия с ребенком в процессе психологической коррекции отклонений в развитии | 25 |
| 1.4. Особенности психологической коррекционной работы с детьми с отклонениями в развитии в дошкольном возрасте | 29 |
| 1.5. Модификация обучающих методик | 34 |
| 1.6. Основные направления психологической коррекционной работы | 35 |
| 1.7. Сферы и способы психологической коррекции | 38 |
| 1.7.1. Коррекция сферы социальных отношений | 38 |
| 1.7.2. Развитие произвольности и самостоятельности у детей с отклонениями в психофизическом развитии | 57 |
| 1.7.2.1. Формирование процессов построения замысла..... | 57 |
| 1.7.2.2. Формирование произвольности деятельности | 71 |
| 1.7.3. Формирование практических и умственных действий | 81 |
| 1.8. Принципы и методы нейропсихологической коррекции отклоняющегося развития у детей | 108 |
| РАЗДЕЛ 2 | |
| ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ РЕБЕНКА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПСИХОФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ | 129 |
| 2.1. Отношение родителей к ребенку с отклонениями в психофизическом развитии ... | 129 |
| 2.2. Взаимодействие психолога с родителями, имеющими детей с отклонениями в психофизическом развитии | 137 |
| 2.3. Целевые установки родителей, способствующие социализации ребенка с отклонениями в развитии | 149 |
| Приложения | 160 |
| Приложение 1. Программа психологической коррекции субъект-субъектного взаимодействия и развития символической функции сознания у школьников (на примере детей с трудностями в обучении) | 160 |
| Приложение 2. Примерная программа коррекционно-развивающих занятий по развитию СФС и субъект-субъектного взаимодействия у школьников с трудностями в обучении (4—6-е классы) | 174 |
| <i>Список использованных источников</i> | 180 |

Учебное пособие посвящено одной из ключевых проблем психологической практики помощи детям с отклонениями в психофизическом развитии — их коррекции. Оно является логичным продолжением первого пособия, уделяющего внимание проблемам психологической диагностики отклонений в развитии у детей, поскольку задачи последней непосредственно связаны с задачами психологической коррекции. Психологическую диагностику следует рассматривать как начальный этап и условие эффективности коррекционной работы. Однако такая связь чаще отмечается лишь теоретически. На практике нередко эти сферы деятельности специалиста, работающего с ребенком (психолога, педагога-психолога, дефектолога), оказываются обособленными друг от друга. В данном пособии предпринята попытка увязать эти две линии помощи, что нашло отражение в определении общей логики, направлений и сфер психологической коррекции, которые соответствуют логике и направлениям психологической диагностики, представленным в первом пособии.

В структуру пособия включены два основных раздела. Первый посвящен описанию психологической коррекции отклонений в развитии у детей, второй — взаимодействию психолога с родителями, имеющими такого ребенка. В первом разделе изложены методолого-теоретические принципы построения коррекционной работы, ее направления, формы и процедурно-методическое обеспечение. Раздел дополнен описанием принципов и методов нейропсихологической коррекции. Это обусловлено необходимостью учета органической, или психофизиологической, составляющей, определяемой дисфункциями головного мозга, которые в большинстве случаев наблюдаются у детей с отклонениями в психофизическом развитии.

Второй раздел раскрывает проблемы и направления оказания помощи родителям детей с отклонениями в психофизическом развитии. Основную задачу при подготовке этого раздела видели в рассмотрении характеристик родительского отношения к ребенку, способствующих созданию наиболее оптимальных условий для его полноценного развития.

С одной стороны, решение этой задачи представляется особенно важным, ведь в большинстве случаев фактор детско-родительских отношений играет ключевую роль в возникновении вторичных отклонений в развитии, усугубляющих трудности социализации ребенка, а во многих случаях яв-

ляется основным источником такого рода проблем. С другой стороны, отношения родителей с ребенком служат важнейшим, а иногда и единственным источником преодоления имеющихся у ребенка отклонений в развитии. Позицию родителей по отношению к ребенку необходимо учитывать и для того, чтобы помочь им справиться с психологически и физически крайне тяжелой ситуацией воспитания ребенка с особенностями развития.

В существующей на сегодняшний день специальной литературе нередко встречаются работы, представляющие сборники методик, упражнений, техник, которые могут применяться в диагностической и коррекционной работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Не ощущается дефицита и в описаниях коррекционных моделей, раскрывающих содержание формирования даже не отдельных психических функций (например, восприятия или мышления), а их частных аспектов (глазомера, способности ребенка узнавать себя и др.). Важность таких работ несомненна. Между тем очевиден дефицит трудов, представляющих психологическую диагностику и коррекцию отклонений в развитии ребенка как теоретически обоснованную целостную систему. Это предполагает описание в единой связке теоретических конструктов, обоснование диагностической и коррекционной работы, и ее процедурной, технической, части. Единство обоснования и процедурной части диагностики, и коррекции в свою очередь требует опоры на определенную научную концепцию, использования единого языка описания психологической реальности.

Предлагаемая в данной работе система психологической коррекции основана на единой теоретической концепции психического развития ребенка и связана единым взглядом культурно-исторической теории Л. С. Выготского и теории деятельности А. Н. Леонтьева. Основная цель представленной системы — помощь в проектировании и организации коррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии.

Между тем отмечается, что предлагаемая система задает алгоритм построения психологической практики помощи детям, имеющим отклонения в развитии, а не является наиболее полным набором процедур, методик для такой работы.

Особое внимание обращается на то, что коррекционная работа представляется и описывается в логике профессиональной деятельности специалиста, оказывающего психологическую помощь ребенку, имеющему отклонения в психофизическом развитии. Для этого раскрываются цель, смысл и предмет коррекции, указываются требования к ним, характеризуются условия и формы их осуществления, предлагается инструментарий и методические процедуры, конкретные способы работы. Такая логика используется намеренно, ведь она помогает организовать специалисту собственную работу по оказанию психологической помощи ребенку.

В отношении используемой в пособии терминологии следует отметить некоторые уточнения. Существуют расхождения в обозначении различных категорий детей, рассматриваемых в пособии, с позиции психологической науки и позиции нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. В частности, это касается таких терминов, как «умственная отсталость (олигофрения)» и «задержка психического развития (ЗПР)», в первом случае, «интеллектуальная недостаточность» и «трудности в обучении» — во втором. В соответствии с адресностью пособия будет применяться вариант терминологии нормативной документации, используемой в Республике Беларусь. В то же время нужно прокомментировать имеющиеся терминологические разногласия на случай, если пособие попадет в руки читателю, ориентированному на принятую в психологии постсоветского пространства терминологию.

Эти расхождения обусловлены четырьмя причинами.

Во-первых, терминологические различия нормативных документов Министерства образования и специальной психологии как науки не совпадают между собой. В первом случае специфика категориального аппарата соотносится с необходимостью коммуникации с широким кругом лиц, не имеющих специального образования: детьми, их родителями, обществом в целом. Во втором случае, когда речь идет о специальной психологии, возникает необходимость точного обозначения определенных содержаний для осуществления диагностики и коррекционной помощи ребенку.

Во-вторых, терминологические различия обусловлены историческими изменениями понятийного аппарата специальной психологии (что присуще любой науке). Например, сегодня крайне редко встречается термин «дети-олигофрены». Однако в прошлом он был распространен. При ссылке на исследования, выполненные несколько десятилетий назад, мы вынуждены использовать терминологию того времени (она приводится в скобках в соответствующих местах). Кроме того, некоторые термины вошли в обиход достаточно давно и прочно заняли в науке свое место, хотя их звучание у современного молодого специалиста может вызвать удивление. Речь идет о таких терминах, как «первичный и вторичный дефекты», «психологическая структура дефекта» и др.

Третья причина лежит в несовпадении педагогической и клинической терминологии. Например, в первом случае используются такие термины, как «интеллектуальная недостаточность», «трудности в обучении», «общее недоразвитие речи», а во втором — «умственная отсталость» (F70-F79), «нарушения психологического развития» (F80-F89) и, в частности, «специфические расстройства развития учебных навыков» (F81) и др.

Четвертая причина связана с различиями терминов, используемых в разных странах, особенно в Беларуси и России. Например, у нас принят тер-

мин «ОПФР», а в России — «ОВЗ (ограниченные возможности здоровья)». Мы в последнее время чаще применяем термин «трудности в обучении», а в России по-прежнему широко распространен термин «задержка психического развития». В то же время белорусскую специальную психологию невозможно отделить от российской и в плане истории, и в плане терминологии.

Указанные различия категориального аппарата не являются принципиальными для данного пособия, поскольку оно представлено на языке и в логике психологической науки и практики. Для психологического же подхода в первую очередь важен не клинический диагноз и лечение заболевания, а выявление индивидуальных особенностей психики ребенка и их структуры, если речь идет о диагностике, и разработка уникальной программы помощи, максимально учитывающей индивидуальные психологические особенности ребенка, его психологический портрет, если речь идет о коррекции. Только в этом случае становится возможным максимально реализовать потенциал ребенка, опираясь на сохраненные или даже хорошо развитые стороны его психики. Видение исключительно нарушенных сторон психики, основанное на клиническом диагнозе, всегда будет редуцировать возможности развития ребенка и препятствовать обнаружению эффективных путей помощи.

Кроме того, психолог все чаще сталкивается в своей работе с детьми, не имеющими клинического диагноза, однако с отклонениями в развитии, носящими так называемый функциональный характер. В данном случае вообще отсутствует возможность опоры на существующие в клинике классификации нарушений развития. Процесс оказания психологической помощи таким детям требует определения функционального психологического диагноза.

В связи с этим в пособии отсутствует жесткая привязка к конкретным типам отклоняющегося развития (интеллектуальная недостаточность, трудности в обучении и др.). Логика построения психологического диагностического обследования, а также проектирования и оказания психологической помощи ребенку должна быть ориентирована в первую очередь на индивидуальные особенности его психического развития и их соответствие возрастным психологическим нормам, а не на клинический диагноз.

В данном контексте уместна небольшая ремарка относительно примеров исследований и помощи детям с отклонениями в развитии, которые приведены в пособии. В основном в этих примерах фигурируют дети с интеллектуальной недостаточностью и трудностями в обучении, реже — с общим недоразвитием речи. Это обусловлено универсальностью и наибольшей распространенностью таких типов отклонений. Однако к ним следует относиться именно как к примерам исследований и помощи, иллюстрирующим общие принципы и логику работы психолога, которые могут быть распространены на другие категории детей.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ОТКЛОНЕНИЙ В РАЗВИТИИ У ДЕТЕЙ

1.1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Для понимания принципов построения психокоррекционной работы с детьми с отклонениями в развитии необходимо остановиться на основных теоретических положениях культурно-исторической теории и теории деятельности, объясняющих механизм развития психики ребенка.

Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского и теория деятельности А. Н. Леонтьева предоставили уникальную возможность решать реальные практические задачи, связанные с обучением и воспитанием детей с отклонениями в психофизическом развитии (А. А. Пузырей, 1986).¹

Культурно-историческая теория опирается на марксистскую философию, в которой человек представлен как «ансамбль общественных отношений». Л. С. Выготским отмечается ведущая роль обучения и воспитания в психическом развитии ребенка. В соответствии с этим психическое развитие ребенка рассматривается как подчиненное социальному фактору и обусловленное культурно-исторической ситуацией.

Развитие понимается как процесс формирования высших психических функций, которыми ребенок овладевает в сотрудничестве с другим человеком и которые впоследствии интериоризируются. Высшие психические функции определяются Л. С. Выготским как функции, опосредованные использованием знаково-символических средств.² В качестве последних могут выступать слова, предметы, которым придается некоторое значение, символические образы и др. Применение знаково-символических средств позволяет человеку овладеть собственными психическими функциями и поведением, т. е. сделать их произвольно управляемыми. Наиболее простым

¹ Пузырей А. А. Культурно-историческая психология Л. С. Выготского и современная психология. М. : МГУ, 1986. 116 с.

² Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 5.

и наглядным примером высших психических функций служит завязывание узелков на память. Узелок на платке выполняет функцию знакового средства, позволяющего управлять собственной памятью. Аналогичным образом можно использовать слова, чтобы обозначить цель своих действий и спланировать их последовательность. Высшие психические функции являются функциями сознания, поскольку применение знаково-символических средств есть сознательный (осмысленный) процесс. Высшие функции противопоставляются Л. С. Выготским функциям натуральным, или низшим, регуляция которых осуществляется непосредственно, т. е. минуя сознание человека. Однако не следует думать, что к высшим и натуральным функциям относятся конкретные психические процессы. Например, к высшим функциям — мышление и речь, а к натуральным — ощущение, восприятие. Это в корне неверно, ведь любой психический процесс может быть как натуральной функцией, так и высшей, в зависимости от того, опосредован он знаково-символическими средствами или нет. Так, например, ощущения способны протекать непосредственно, а могут осознанно дифференцироваться и обозначаться субъектом (когда он называет эти ощущения). Соответственно, мышление необязательно связано с использованием знаковых средств (вербальное мышление), но может осуществляться и на более низком (досознательном) уровне (вспомним о наглядно-действенном мышлении посредством проб и ошибок, сенсомоторном интеллекте по Ж. Пиаже).

Учение о высших функциях и их развитии имеет не только теоретическое значение, но и прямой практический смысл. Специальная психология, являясь прикладной дисциплиной, ориентированной на академическую исследовательскую психологию, представляет собой научно-психологическое обеспечение практической сферы работы с детьми, имеющими отклонения в развитии. Специальная психология как прикладная отрасль позволяет применить общие теоретические положения культурно-исторической теории и теории деятельности в конкретной области действительности и служит основанием для проверки истинности этих теоретических посылок. Понятия, используемые специальной психологией, не выходят за пределы категориального аппарата традиционной отечественной психологии. При этом такие понятия как, например, «высшие психические функции», «социальная ситуация развития», «зона ближайшего развития», «представления о ядерном дефекте», приобретают особое значение при рассмотрении их в ракурсе оказания психологической помощи ребенку, имеющему отклонения

в психофизическом развитии. Специальная психология может служить иллюстрацией к общим идеям культурно-исторической концепции.

Опираясь на методологию и понятийный аппарат культурно-исторической теории, специальная психология создала свою собственную *практику*, ориентированную не столько на исследование психики ребенка, сколько на работу с ней. В ее рамках были найдены, апробированы и описаны методы непосредственной работы с ребенком, имеющим отклонения в развитии. Ребенок рассматривается целостно, в единстве специфики своих психических процессов, качеств и социального окружения. Понятийный аппарат, разработанный школой Л. С. Выготского, позволяет оценивать актуальное состояние аномального ребенка, результаты работы с ним (путь от патологии к норме), а также создает основу для всей практики психодиагностики и психокоррекции и разработки психотехнических средств. Особое внимание обращается на понятие нормы психического развития ребенка, базирующееся на возрастно-психологическом подходе. Норма здесь рассматривается как социокультурный идеал (образец), которому может соответствовать ребенок на различных этапах детства.

При применении в практике специальной психологии методов и приемов иных психолого-педагогических направлений (бихевиорального, когнитивного и др.) осуществляется их «подгонка», структурирование, перевод на язык советской психологии. Таким образом, специальная психология как прикладная наука академического типа¹, а также все ее практические процедуры строились и строятся на понятийном аппарате культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и теории деятельности А. Н. Леонтьева. Специальная психология оперирует эффективным методом, который является одновременно и исследовательским, и психотехническим, — это формирующий эксперимент. Следуя логике рассуждений Ф. Е. Василюка (1999), специальная психология соответствует всем критериям психотехнической теории и может рассматриваться как одна из практик советской психологии.

Исходя из понимания специальной психологии как психотехнической концепции, служащей руководством к построению практики работы с аномальным ребенком, целесообразно рассматривать знания, которые были получены в рамках специальной психологии как дисциплины академического типа, в соответствии с *задачами психологической практики*.

¹ Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека : Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов. М. : Школа-Пресс, 1995. С. 113—114.

В общем виде психологическая практика работы с аномальным ребенком решает две крупных задачи — диагностики и психокоррекции отклонений в психофизическом развитии. Более обстоятельный анализ данных двух элементов психологической практики будет представлен в соответствующих разделах. В этом же для нас важно обозначить и охарактеризовать теоретические позиции и конструкты, помогающие решать практические задачи специальной психологии. Именно они определяют структуру анализа различных видов отклонений в психофизическом развитии ребенка, исходя из которого можно разрабатывать и описывать логику диагностики и коррекционной работы.

Первым и, пожалуй, центральным конструктом, задающим видение онтогенетического развития ребенка, а следовательно, целей его обучения, воспитания и коррекции, является *социализация*. Несмотря на то что представления о социализации в психологии до сих пор остаются недостаточно четкими, данное понятие позволяет описать цель и процесс развития психики. Ребенок развивается, чтобы соответствовать социальным требованиям и быть принятым в систему социальных отношений (Л. С. Выготский, 1983). Наряду с этим, социализацию можно считать основным условием психического развития ребенка (по крайней мере, в его высших, собственно человеческих проявлениях). Весь процесс онтогенетического развития ребенка подчинен логике и задачам социализации, т. е. социализация рассматривается как процесс и результат развития личности. Следовательно, коррекция психического развития ребенка, имеющего отклонения в психическом развитии, должна удовлетворять логике его социализации.

Для дальнейших рассуждений необходимо использовать и анализировать категории социальной ситуации развития и механизма интериоризации, разработанные в культурно-исторической психологии как система взаимопределяющих друг друга элементов.

Под *социальной ситуацией развития* понимается система отношений ребенка с окружающими его людьми, которая складывается в определенном возрасте и задает специфику психического развития на протяжении следующего этапа жизни. В соответствии с этим можно полагать, что понятие социализации отражает зависимость психического развития ребенка на каждом этапе детства от социальной ситуации развития.

Социальная ситуация развития в интерпретации Л. С. Выготского (1984)¹ имеет двоякое содержание: она определяется, с одной стороны, внешними

¹ Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 4.

(объективными) изменениями в жизни ребенка (например, ребенок становится школьником), а с другой, — психологическими (субъективными) изменениями самого ребенка и его переживаниями (например, овладение языком принципиально изменяет восприятие и понимание ребенком окружающего мира). Субъективный аспект социальной ситуации развития позволяет говорить о том, что вхождение ребенка в систему социальных отношений, т. е. его социализация, предполагает изменение форм и способов переживания им этих отношений и участия в них. Такие изменения указывают на важность создания в процессе коррекционной работы с ребенком эмоциональной атмосферы, которая была бы адекватна его пониманию мира.

Здесь уместно вспомнить, что, характеризуя младенческий возраст, Л. С. Выготский (1984) пишет: для ребенка любая жизненная ситуация и любое событие начинают существовать только в присутствии взрослого, который является для ребенка психологическим центром любой ситуации. Другими словами, у ребенка отсутствуют внутренняя готовность и способность быть полноценным субъектом социальных отношений, но есть объективная зависимость этих отношений от взрослого. В данном контексте можно сказать, что *социализация — это процесс и результат развития ребенка как субъекта человеческих отношений*. Аналогичной точки зрения придерживался и автор концепции деятельностного подхода А. Н. Леонтьев (1983), который указывал, что ребенок на протяжении детства превращается из объекта развития в субъект развития. Понятие социальной ситуации развития, таким образом, позволяет конкретизировать понятие социализации.

Механизм формирования субъекта социальных отношений в процессе социализации ребенка был обозначен Л. С. Выготским термином «интериоризация». Процесс *интериоризации* представляет собой *формирование высших форм поведения и психической деятельности ребенка*, т. е. его субъектности, которая мыслится именно как сознательное проявление личности, процесс «перехода» представленных вовне («разделенных на двоих») отношений ребенка с другими людьми внутрь. Высшие функции, субъектность изначально существуют вовне, а их источником и организатором оказывается взрослый. В процессе социализации, адаптируясь к социальным требованиям и осваивая идеальные культурные образцы психической деятельности и поведения, ребенок сам становится инициатором и организатором высших форм поведения и психической деятельности, т. е. их субъектом. При этом отмечается, что высшие формы поведения

и психической деятельности (значит, и субъектность) не являются ни чем-то изначально присущим ребенку, ни постоянным атрибутом его существования (Л. С. Выготский, 1984; Б. Д. Эльконин, 2001). Их возникновение требует активности сознания в настоящем и приложения соответствующих усилий. Следовательно, при проектировании и реализации коррекционно-развивающих программ недостаточно сформировать у ребенка способы решения тех или иных задач, а необходимо развить у него способность самостоятельно организовывать и регулировать свою деятельность, т. е. умение создавать и реализовывать замысел деятельности.

Понимание социализации как процесса и результата становления субъекта дает возможность анализировать и оценивать психическое развитие ребенка, а также формулировать цели и задачи психологической помощи детям, имеющим отклонения в психофизическом развитии. Психическое развитие позволяет стать ребенку полноценным субъектом высших, собственно человеческих, форм поведения и психической деятельности, адекватных идеальным образцам той культуры, которую он осваивает. Именно это является необходимым условием самостоятельного построения личностью человеческих отношений с миром и участия в них — условием социализации.

Возрастно-психологическая диагностика как первый этап психологической коррекции в качестве *основной задачи* должна определять развитие у ребенка высших форм поведения и психической деятельности, а также овладение ими в соответствии с конкретным возрастным периодом. Для этого необходимо выявить виды высших форм поведения и психической деятельности, которые формируются на каждом из этапов онтогенеза.

Психологическая помощь (психокоррекционная и психотерапевтическая) ребенку, имеющему какие-либо отклонения в психофизическом развитии, нацелена на создание условий, способствующих овладению ребенком высшими формами деятельности, т. е. его становлению как субъекта человеческих отношений. Именно высшие формы поведения наиболее доступны психологической коррекции по сравнению с низшими функциями, поскольку больше удалены от органического дефекта ребенка.

Анализируя проявления, которые образуют субъектность ребенка, позволяющую ему стать полноценным участником человеческих отношений, необходимо рассмотреть аспекты интериоризации высших психических функций, выделенные Л. С. Выготским и его последователями.¹

¹ Мещеряков Б. Г. Логико-семантический анализ концепции Л. С. Выготского : систематика форм поведения и законы развития высших психических функций // Вопросы психологии. № 4. С. 3.

Интерииоризация как превращение социальных форм поведения и психической деятельности в индивидуальные. Согласно культурно-историческому подходу Л. С. Выготского, начальной точкой психического развития ребенка (как нормального, так и аномального) на каждом этапе онтогенеза является система его социальных отношений с миром (Л. С. Выготский, 1984). Во-первых, социальные отношения представляют собой первичную форму существования высших психических функций и высших форм поведения ребенка. Соответственно, если у ребенка затруднено формирование социальных отношений, то нарушается и процесс развития его психики в ее высших проявлениях. Во-вторых, социальные отношения представляют собой совокупность требований к развитию ребенка, подчинение которым становится движущей силой его развития. Интерииоризация социальных требований отражает процессы перехода от внешних источников развития к внутренним, превращения ребенка в субъекта своего развития. Таким образом, интерииоризация как трансформация социальных форм деятельности в индивидуальные отражает переход от системы отношений к миру других людей к системе отношений к миру самого ребенка. Социальные отношения могут выражаться в различных сферах психического: сенсорных эталонах, семантических кодах объектов и образе мира в целом, способах использования различных орудий, смыслах и мотивах деятельности, социальных ролях, нормах и правилах поведения и др. Система человеческих отношений к миру, осваиваемая ребенком, в результате становится для него эталоном (образцом), опосредующим регуляцию его собственной деятельности.

Интерииоризация как освоение идеальных форм культуры и подчинение ребенком своей деятельности социальным образцам (эталонам). Идеальные формы культуры — эталоны деятельности человека, которые выполняют функцию образцов, регулирующих поведение и психическую деятельность субъекта. Согласно Д. Б. Эльконину, социализация и психическое развитие ребенка представляют собой адаптацию не к физической или социальной среде, а к образцам человеческой деятельности (Д. Б. Эльконин, 1971). Средством освоения и осмысления, интерииоризации идеальных форм культуры выступает продуктивное действие (Б. Д. Эльконин, 2001). Через продуктивное действие ребенок воспроизводит в собственном опыте, деятельности культурные образцы, изменяя уже сложившиеся формы поведения. Благодаря совершению продуктивных действий происходит переход от воссоздания, воспроизводства установившихся у ребенка способов деятельности к продуцированию новых, отвечающих идеально

представленным социальным требованиям. Продуктивные действия носят пробующий характер (Б. Д. Эльконин, 2001), а феноменами психического, в которых они воплощаются, являются процессы построения замысла и целеобразования. По сути, *замысел* — субъективная форма отражения объективно представленных идеальных форм культуры, т. е. воплощение цели и смысла деятельности. Он выступает для субъекта основанием для регуляции деятельности и служит прототипом любого практического или умственного действия. Именно через продуктивное действие ребенок осознает, *что* ему следует делать. Это *что*, в свою очередь, является основанием для формирования навыков, совершаемых по определенной программе, заданному алгоритму деятельности. Такие навыки можно обозначить как репродуктивные действия — продукт, результат действий продуктивных.

Замысел отражает целостный образ ситуации, отношения между ее элементами, значимые в контексте общих требований, а также возможности ее преобразования, и состоит из цели, в соответствии с которой изменяются предметные условия, и способов ее достижения в конкретных условиях (операций), последовательность осуществления которых определяется целью. *Цель*, в свою очередь, — образ, отражающий результат преобразования предметной ситуации. Ситуация понимается как организованная в соответствии с общими требованиями осмысленная целостность, определяющая связи и отношения предметных условий друг с другом.

Интериоризация как переход внешней деятельности во внутреннюю. При рассмотрении интериоризации как перехода внешней деятельности во внутреннюю характеризуется процесс освоения практических и умственных действий. В контексте этой работы под умственными и практическими действиями понимаются действия репродуктивные, совершаемые по определенному, уже усвоенному образцу. Они являются результатом действий продуктивных, т. е. уже осмысленными, осознанными актами, навыками. Здесь ребенок осваивает различные способы реализации, воплощения в действительности общей идеи-замысла. В этом отношении генетически они следуют за действиями продуктивными. Логика развития (интериоризации) практических и умственных действий состоит в их сворачивании, благодаря переходу из внешнего плана во внутренний, и автоматизации. При описании данного процесса в понятиях структуры деятельности он представляет собой процесс превращения действий в операции [8]. Ведущий момент в этом отношении — формирование и использование оперативной схемы мышления, общего способа, алгоритма решения задачи [10]. Осмысление,

понимание ребенком таких алгоритмов — творческая, продуктивная задача для него, а их отработка, автоматизация, уход на периферию сознания и встраивание в новые более сложные системы действий — задача формирования навыков. Однако не стоит считать, что последняя может быть решена только посредством «дрессуры». Напротив, переход внешних форм деятельности во внутренний план сознания предполагает их дальнейшее осмысление и обобщение, а значит, замещение предметных действий знаково-символической реальностью (П. Я. Гальперин, 2000). Этот аспект интериоризации предполагает следование обозначения (и обобщения) способа действия за самим действием, т. е. ребенок осознает способ решения какой-либо задачи как универсальный только после ее решения. Этот аспект интериоризации позволяет ребенку перейти от чувственно-практического содержания сознания и деятельности к их идеальному содержанию (значениям и смыслам).

Поскольку переход внешней деятельности во внутреннюю затрагивает сферу алгоритмизированных действий, то анализ их специфики у детей различных категорий будет представлен через те сферы психического, которые предполагают овладение определенной технологией деятельности. Это может касаться операциональных аспектов как психических деятельностей (речь, память, мышление и пр.), так и отдельных предметных деятельностей (общение, игра, учение и пр.).

Интериоризация знаково-символических средств культуры, позволяющих овладевать собственной деятельностью, т. е. замещать спонтанные, или естественные, формы поведения и психических функций произвольно регулируемые и опосредованные культурными средствами (орудиями). Этот аспект механизма интериоризации описывает психическое развитие ребенка, с одной стороны, как переход от использования внешних (физически представленных) средств культуры к применению внутренних средств (существующих во внутреннем плане сознания ребенка), а с другой — как переход от спонтанного использования внешних или внутренних средств культуры к их сознательному (осмысленному) употреблению. Такие изменения раскрывают механизм овладения ребенком собственной деятельностью, т. е. формирования способности самостоятельно и произвольно ее планировать и контролировать. В результате появляется способность исходя из смысла ситуации или задачи, т. е. замысла деятельности, сознательно выстраивать свои действия. Здесь в сознании ребенка соединяются смысл и технология деятельности, а обозначение им совершаемого акта теперь предшествует его осуществлению.

Под средствами культуры понимаются знаково-символические средства деятельности, аккумулирующие в себе и обобщающие опыт взаимодействия с миром и выступающие в качестве посредника, медиатора между конкретным субъектом и культурой (Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, Д. Б. Эльконин и др.). Медиаторы культуры в отношении социализации ребенка выполняют двойственную функцию: с одной стороны, они представляют для субъекта идеальные формы, образцы культуры, а с другой — служат для него психологическим инструментом преодоления спонтанных форм поведения и натурального характера психических функций (Б. Д. Эльконин, 2001). Анализ психического развития ребенка с позиции интериоризации средств культуры позволяет рассматривать этот процесс в логике формирования опосредствования поведения и психических функций знаково-символическими средствами, т. е. в логике формирования произвольности, овладения собственной деятельностью.

Характеризуя особенности развития ребенка в дихотомии естественного поведения и психического функционирования, а также поведения и психического функционирования, опосредствованного знаково-символическими средствами (словами, знаками, символами, моделями, кодами, наглядными образцами и пр.), условно выделяются три уровня: первый предполагает отсутствие произвольной регуляции (спонтанное поведение), второй — регуляцию деятельности внешне (физически) представленными средствами культуры (моделей, предметов, движений, картин и др.), третий — построение деятельности при помощи средств, представленных во внутреннем плане сознания. При этом овладение средствами культуры подразумевает, что у ребенка сформирован определенный уровень обобщения им собственного непосредственного практического и чувственного опыта, позволяющий выйти за его пределы. Последнее, в свою очередь, сопряжено с формированием внутреннего плана сознания и деятельности. В соответствии с этим можно сказать, что интериоризация социальных отношений через освоение идеальных форм культуры посредством продуктивных действий и формирование практических и умственных действий служат необходимой предпосылкой овладения собственным поведением и психической деятельностью.

Таким образом описанные аспекты механизма интериоризации не существуют автономно друг от друга, а представляют собой различные блоки единой цепи, которую сокращенно можно проиллюстрировать следующим образом: *освоение социальных отношений* → *освоение идеальных форм*

культуры посредством продуктивных действий → формирование внутренней деятельности из внешней (освоение практических и умственных действий) → развитие знакового опосредствования (произвольное овладение деятельностью). Причем аспекты интериоризации отражают логику онтогенетического развития психики ребенка (в отличие от логики актуалгенеза, согласно которой описанная последовательность проявления различных аспектов интериоризации была бы иной).

Описание особенностей психического развития детей с легкой интеллектуальной недостаточностью, представленное в следующих разделах, основано именно на указанных аспектах интериоризации, поскольку последние определяют направления коррекционной работы. Между тем некоторые психологические особенности развития этих детей могут быть связаны одновременно с несколькими аспектами интериоризации. Например, слабость обобщений у умственно отсталых детей соотносится и с трудностями освоения идеальных форм культуры через продуктивные действия, и с формированием умственных действий (в частности — с осмыслением общего способа решения задачи), и с трудностями знакового опосредствования психической деятельности (умением использовать знак как средство обобщения).

Для большей ясности приведен пример проявления указанных выше аспектов интериоризации при формировании у ребенка пространственных представлений. Так, первоначально для решения многих задач (определение «там» и «тут», «сверху» и «снизу», «спереди» и «сзади» и др.) ребенку необходимо научиться ориентироваться в пространстве. Решение такого рода задач заставляет его воспринимать взрослого как образец соответствующих действий (дотянуться «до» чего-то, пойти «туда» и др.). Понять пространственные отношения ребенок может, только освоив их общий смысл (замысел), что происходит, когда он совершает пробные действия, нацеленные на освоение физического пространства (локомоции, бросание предметов, дотягивание и схватывание и др.). Указанные изменения представляют второй аспект интериоризации. Третий аспект предполагает освоение ребенком конкретных вариантов пространственных отношений («за», «над», «под», «из-за» и др.) через воспроизведение и обозначение (важно, чтобы действие было названо словом) соответствующих им эталонных (т. е. по заданному образцу, принятому в этой культуре) действий (например, «кладем кубик *за* книгу») в различных предметных условиях (для осознания ребенком обобщенного способа решения задачи). Наконец, на четвертом этапе ребенок идет от смысла к действию, т. е. он учится

самостоятельно выстраивать пространственные отношения (выраженные в соответствующих действиях) в соответствии с замыслом стоящей перед ним задачи. Например, когда от него требуют спрятать какой-нибудь предмет *за* какой-то другой предмет, он способен произвольно воспроизвести указанное действие.

Приведенный пример иллюстрирует механизм формирования лишь одной, относительно простой, сферы психического развития. Этот механизм будет выглядеть намного сложнее, если рассматривать его на примере развития таких сфер, как понятийное мышление, социальное прогнозирование и др.

Представленная схема завершается переходом последнего блока к первому, отражая *циклический характер* процесса психического развития ребенка. Учитывая эту схему и используя ее при возрастно-психологической диагностике и психокоррекции развития конкретного ребенка, с одной стороны, необходимо помнить о такой закономерности психического развития, как гетерохронность, т. е. свойство различных психических функций развиваться в различных возрастах по-разному, не одновременно. Нельзя оценивать особенности психического развития ребенка тотально, а следует дифференцировать развитие различных сфер психики.

С другой стороны, эта схема позволяет учитывать системный характер строения и развития психики ребенка. При этом системообразующим началом, связывающим между собой различные аспекты механизма интериоризации, а также различные сферы психического развития, служит категория деятельности. Она включает такие аспекты, как социальные отношения человека с миром (представленные через категорию мотива), осмысленность и целенаправленность поведения и психических функций (предполагающие способность субъекта к целеобразованию и планированию деятельности, т. е. построению ее замысла), способы и средства взаимодействия с предметным миром (операционально-техническая сторона), а также сознательные регуляцию и контроль (произвольность деятельности).

Указывая на специфические особенности предложенной схемы, нужно обратить внимание на то, что она не охватывает всех аспектов и особенностей психического развития ребенка. В ней отражен механизм развития лишь высших форм поведения и психических функций. Это важно учитывать, поскольку в данной работе анализируются особенности психического развития детей, имеющих органический дефект. Особенности развития натуральных форм поведения и психического функционирования (непроизвольного внимания, механической памяти, регуляции мышечного

тонуса, синергии движений и др.), в которых преимущественно задействован психофизиологический (а не собственно психологический) уровень функционирования, не рассматривается. Игнорирование психофизиологического аспекта развития детей с органическими дефектами обусловлено задачами психологической практики работы с такими детьми. Уместно вспомнить представления Л. С. Выготского о первичном и вторичном дефектах (Л. С. Выготский, 1983).¹ Первичный напрямую обусловлен органическим нарушением (например, слепотой, диффузным поражением коры головного мозга и др.). Вторичный (третичный и т. д.) является наслоением на первичный вследствие специфичности социальной ситуации развития, в которой оказывается аномальный ребенок. И чем более удален психологический дефект от первичного органического дефекта, тем в большей степени он зависим от социальных условий развития ребенка и тем в большей степени доступен психологической коррекции.

В логике рассуждений Л. С. Выготского важно указать на связь между представлениями о первичном, вторичном и т. д. дефектах и понятием о низших и высших психических функциях. Между ними имеется существенное в контексте этой работы сходство: первичный дефект, как и низшие психические функции, обусловлен индивидуальными (биологическими и физиологическими) особенностями личности, в то время как дефект более высокого порядка, как и высшие психические функции, в значительной степени обусловлен спецификой социальных отношений ребенка. Следовательно, формирование высших форм поведения и психического функционирования становится основным противовесом вторичному, третичному и т. д. дефектам. Именно развитие высших проявлений психики ребенка выступает в качестве компенсаторного механизма, противостоящего органическому дефекту и способствующего социализации ребенка. В каждом конкретном случае при различных видах отклонений в развитии ребенка и в различных возрастах целостная картина развития высших форм психики и картина самого дефекта будут обладать своей спецификой. Для выявления и учета этих особенностей в работе с ребенком проводится возрастно-психологическая диагностика. Стратегия и тактика диагностики и коррекции непосредственно вытекают из представленной выше логики анализа психического развития ребенка на основе выделения различных аспектов механизма интериоризации.

¹ Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 5.

Описанная логика психического развития, выстроенная в русле отечественной психологической традиции, является актуальной в контексте проблемы социализации детей с интеллектуальной недостаточностью и в связи с пониманием развития в западной психологии. В западных подходах к изучению и диагностике отклонений в умственном развитии применяются два основных показателя, или критерия, — коэффициент интеллектуального развития, определяемый при помощи стандартизированных методик (тест Стэнфорда — Бине и др.), и адаптивное поведение (*adaptive behavior*), складывающееся из перцептивных способностей, навыков социального взаимодействия и профессиональных навыков.¹ В процессе социализации детей с интеллектуальной недостаточностью особое внимание уделяется обучению использованию наличного потенциала ситуации в реальной жизнедеятельности. В американской психологии термин «адаптивное поведение» отражает адекватность поведения субъекта в различных жизненных обстоятельствах и используется для определения направлений поддержки ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Адаптивное поведение, согласно Leland (1978 и др.), включает три аспекта: независимое функционирование, личная ответственность за свое поведение и социальная ответственность при взаимодействии с другими людьми. При этом некоторые авторы (Das, 1983 и др.) отмечают, что шкала адаптивного поведения не имеет под собой теоретической базы, и высказывают суждение (с опорой на работы А. Р. Лурии) о зависимости адаптивного поведения от способности ребенка сознательно планировать и структурировать свою деятельность.² В работах Ж. Пиаже указано, что адаптация субъекта к окружающей среде предполагает постановку и достижение новых целей.³ Таким образом, характеристики адаптивного поведения можно связать с процессами построения замысла деятельности, сознательным планированием и контролем личностью психической деятельности и поведения.

В западной психологии признана необходимость изучать целенаправленную, сознательно организуемую деятельность детей с легкой интеллектуальной недостаточностью. Способность планировать и сознательно регулировать собственное поведение связывается с процессами социализации,

¹ Моргачева Е. Н. Определение умственной отсталости психолого-педагогическими методами в США. 1999. № 6. С. 45.

² Das J. P. *The Process Approach to Mental Retardation*. Ed. by H.-D. Rosler, J. P. Das, I. Wald. Berlin : Deutscher Verl. der Wiss., 1983. P. 9—17.

³ Piaget J. *The Grasp of Consciousness. Action and Concept in the Young Child*. Cambridge, Harvard Univ. press, 1976. VII. 360 p.

адаптации к окружающему миру. Обнаруживается определенная схожесть идей, касающихся развития и социализации детей, имеющих интеллектуальные отклонения, в западной и отечественной психологии. Помощь в осуществлении указанных выше аспектов механизма интериоризации служит одним из наиболее эффективных средств формирования адекватности действий субъекта социальным требованиям, средств обучения самостоятельной ориентации и поведения в различных ситуациях.

1.2. ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Как уже указывалось выше, психокоррекционная работа в широком смысле направлена на развитие таких психологических структур, которые помогают ребенку стать полноправным субъектом социальных отношений, т. е. социализироваться. Они обеспечивают построение и регуляцию субъектом высших (сознательных) форм деятельности. Построение и реализация психокоррекционных программ, подчиненных цели формирования высших форм поведения и психической деятельности ребенка, требует, в свою очередь, учета ряда позиций, определяющих форму и содержание деятельности специалиста.

1. Необходимо учитывать соотношение *факторов*, влияющих на возникновение особенностей и отклонений в психическом развитии. Среди них:

- органический дефект (будет проявляться в первичном дефекте);
- социальные факторы — обучение и воспитание (проявляющиеся в поведении и отношении взрослого к ребенку);
- индивидуальные психологические особенности самого ребенка (как он переживает, понимает, воспринимает и т. д. происходящее).

При построении коррекционных программ важно выявить влияние каждого из факторов на формирование отклонений в психофизическом развитии данного конкретного ребенка. В зависимости от чего будут определяться возможности, задачи и формы коррекционной работы. Это связано с тем, что органический дефект, как правило, плохо поддается коррекции. Индивидуальные особенности ребенка (например, его эмоциональность или динамика деятельности) требуют преимущественно их учета в деятельности и отношениях взрослого к ребенку. Учет же вклада социальных факторов в формирование дефекта в развитии ребенка предполагает перестройку внешних условий, оказывающих патогенетическое воздействие.

В дифференциации указанных факторов при диагностике развития конкретного ребенка особое место принадлежит методу клинической беседы, проводимой как с самим ребенком, так и с его родителями.

2. Вторым важным моментом в организации коррекционных воздействий является соотношение *деятельности психолога и педагога* (воспитателя). Коррекционная работа носит комплексный характер, что предполагает тесную связь психолога и педагога. Психолог выступает, главным образом, как разработчик, а педагог — как реализатор коррекционных программ. Работа последнего заключается во включении формируемых психологических механизмов и способностей в процесс занятий по конкретным видам деятельности. Следует учитывать, что педагог (воспитатель) имеет возможность длительного наблюдения за ребенком, а значит, помогает уточнить имеющуюся у психолога информацию о развитии ребенка.

3. Содержательная наполненность коррекционной работы определяется *ведущим видом деятельности* ребенка в данном возрасте: предметно-манипулятивной, игровой, учебной, интимно-личностного общения. Коррекция — не только и не столько специально организуемое мероприятие, сколько способ организации жизнедеятельности ребенка. Отчасти в этом проявляется возрастно-ориентированный подход к психокоррекции. Каждый из ведущих видов деятельности связан с основными психологическими новообразованиями, возникающими в данном возрасте.

4. При организации коррекционной работы следует учитывать *возможности развития ребенка* — его зону ближайшего развития. Она выявляется по степени сложности задач, с которыми ребенок может справиться с помощью взрослого. Определяющим в диагностическом отношении является умение ребенка принимать помощь извне. Она может оказываться на различных уровнях: начиная от стимулирующей («посмотри внимательно», «подумай» и др.) и организующей (организовать последовательность действий ребенка, привести пример и др.) до обучающей (создать условия для овладения ребенком теми или иными средствами и способами решения задачи). Уровень массивности помощи также характеризует зону ближайшего развития ребенка.

Определение зоны ближайшего развития ребенка имеет не только важное диагностическое значение в плане прогноза психического развития, но и позволяет подобрать форму коррекционно-развивающих занятий в соответствии с возможностями конкретного ребенка. Так, например, в зависимости от зоны ближайшего развития следует устанавливать уровень

обобщенности-конкретности предлагаемых ребенку заданий, время, затрачиваемое на овладение определенными действиями, вид оказываемой ребенку взрослым помощи и др. Именно учет зоны ближайшего развития ребенка позволяет сделать подход к его обучению, воспитанию и коррекции развития индивидуальным.

5. Следующие требования к коррекционной работе вытекают из идеи о том, что *взрослый* выступает для ребенка *как образец* деятельности и отношений с миром (поведения, мышления, переживаний и др.). Он является источником развития. Из этого становится важным:

а) предоставление ребенку таких образцов (в первую очередь необходимо учитывать то, какие отношения, смыслы, задачи и способы психической деятельности и поведения транслирует ребенку взрослый, образцом чего является он сам);

б) создание условий, в которых ребенок сможет принимать эти образцы как свои собственные. Большая часть усилий специалиста, затрачиваемых на проведение коррекционно-развивающих мероприятий, прилагается именно к созданию таких условий (к ним можно отнести, например, установление определенной эмоциональной атмосферы при работе с ребенком, предоставление коррекционно-развивающих заданий в адекватной индивидуально-личностным и возрастным особенностям форме, нацеленность взрослого на передачу функций сознательной регуляции психической деятельности самому ребенку и др.).

Для эффективного осуществления этой линии в организации психологической помощи детям с отклонениями в развитии нужно представлять особенности поведения взрослого на различных этапах коррекционной работы. Условно можно выделить три этапа, отражающих специфику интериоризации такими детьми образцов деятельности, предоставляемых взрослым.

Первый этап, характерный для начала работы взрослого с ребенком, фиксирует тактику спокойного выжидания на фоне доброжелательного отношения к ребенку без каких-либо попыток организации его деятельности. Этот этап необходим, чтобы создать атмосферу доверия и снизить тревожность в адрес взрослого.

На втором этапе взрослый выступает в качестве организатора деятельности ребенка, демонстрируя образцы ее осуществления (например, образцы ролевого поведения в игре). В рамках данного этапа взрослый постепенно переходит от позиции активного соучастника в деятельности ребенка к позиции исполнителя замыслов ребенка, возлагая на себя функцию контроля за их реализацией.

На третьем этапе коррекции роль взрослого сводится в основном к наблюдению за деятельностью детей и оказанию им помощи в затруднительных ситуациях. Он также помогает совершенствовать и усложнять замыслы совершаемых деятельности (например, незаметно наталкивая ребенка на мысль о том, в каком направлении можно развить сюжет ролевой игры). Участие в качестве равноправного партнера осуществляемой детьми деятельности происходит только по их просьбе.

6. Необходимо учитывать *эталонные представления специалиста*, работающего с ребенком, *о норме психического развития* как фактор, определяющий его отношение к ребенку, видение ребенка и предмета для коррекции (как и вообще необходимость коррекции).

Рефлексия специалистом собственных представлений о норме психического развития ребенка имеет огромное значение для построения практики психологической коррекции, поскольку они сознательно или бессознательно регулируют его профессиональную деятельность, определяя цель, задачи, способы последней, типы отношения к ребенку.

1.3. ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РЕБЕНКОМ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ОТКЛОНЕНИЙ В РАЗВИТИИ

Психологическая коррекция аномального развития ребенка понимается не как совокупность отдельных мероприятий, связанных с воздействием на его психику, а как особая форма взаимодействия и взаимоотношений с ним. В этом контексте следует обратиться к мысли Л. С. Выготского о социальной ситуации развития, т. е. системе отношений с другими людьми как исходному пункту и условию всех значимых изменений психики в соответствующем возрастном периоде.¹ Также можно вспомнить о механизме интериоризации, показывающем, что любая высшая функция (функция сознания) изначально формируется как «разделенная на двоих», т. е. как форма социальных отношений. В соответствии с данными ключевыми положениями культурно-исторической теории особенно важно для создания условий, обеспечивающих психическое развитие и его коррекцию, определение адекватных форм сотрудничества взрослого и ребенка.

¹ Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. М. : Педагогика, 1982—1984.

Организация сотрудничества должна строиться в соответствии с рядом общих принципов, представляющих собой общие правила или аксиомы, на которые следует ориентироваться взрослому. Рассматривая эти принципы, нужно помнить об основной цели психологической помощи ребенку с отклонениями в развитии — социализации как усвоении культурно-исторического опыта и обретении самостоятельности в построении собственной деятельности и взаимоотношений с другими людьми.

Содержание психологической помощи не следует отрывать от повседневной жизни ребенка. Напротив, ее необходимо встроить, «вплести» в нее. Деятельности, в которые ребенок вовлечен самым ходом жизни, — самообслуживание, общение, игра, учение, прогулки и т. п. — становятся основным материалом для коррекции. С одной стороны, это обусловлено необходимостью исправления способов и форм реальных деятельности и отношений ребенка, а не появления нестойких, случайных и, возможно, ненужных психологических образований. С другой стороны, такой подход создает основу для мотивации и закрепления изменений, предоставляет бесконечные варианты коррекционных занятий, поскольку сама повседневность превращается в коррекционную методику со своими заданиями и упражнениями.

Трансформация повседневных деятельностей в коррекционно-развивающие предполагает построение взаимоотношений с ребенком и их организацию в соответствии с определенными принципами, разработанными в русле культурно-исторической психологии и деятельностного подхода. Они вытекают из различных аспектов механизма интериоризации, описанных Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым и их последователями:

► *создание совместности с ребенком.* Функции сознания, обслуживающие различные деятельности, умения, навыки и общение рождаются как функции социальные, «разделенные на двоих» и, лишь пройдя определенный путь развития, становятся функциями индивидуальными. Функции и действия проходят путь от организованных и контролируемых извне к организуемым и контролируемым самим ребенком. Однако проблема не сводится лишь к проблеме контроля и организации действий ребенка, а затрагивает более тонкую материю взаимоотношений с ним взрослого. Ведь далеко не каждое требование и попытку взрослого организовать действия ребенка он принимает, не всякое намерение чему-то научить ребенка находит у последнего отклик. Иными словами, совместно-разделенные функции или деятельности еще должны возникнуть, и обязаны быть такие

условия, при которых они появляются. Их возникновение не что-то само собой разумеющееся. Здесь важна взаимная значимость того, что делается. Создание совместности, в которой то, что делает ребенок, и то, что делает взрослый, становится значимым для обоих, является важнейшим условием психического развития ребенка и эффективной помощи;

► *создание пространства для самостоятельной активности ребенка.* Ребенок развивается, когда что-то делает. Только решая определенные задачи, он учится управлять своим поведением, думать, чувствовать и общаться с другими людьми, осваивает предметные действия, овладевает языком. Особое значение для развития приобретает активность, осуществляемая по собственной инициативе, поскольку в этом случае она оказывается напрямую связанной с уже существующими у ребенка потребностями, захватывает его эмоционально и создает основу для закрепления опыта, так как ее результаты оказываются субъективно значимы. Данную активность различные авторы называют по-разному. Б. Д. Эльконин обозначает ее как продуктивные действия, имеющие пробующий характер, способствующие освоению содержания идеальных форм культуры (значений, требований, способов деятельности и др.).¹ Деятельность ребенка обретает культурную форму. Например, чтобы понять содержание запрета взрослого, ребенок может попытаться выполнить запрещаемое действие; чтобы освоить смысл социальных ролей, ребенок проигрывает их в сюжетно-ролевой игре. Эти действия далеко не всегда достигают цели. Продуктивные действия способствуют осмыслению культурно-исторического опыта.

Б. Ф. Скиннер рассматривает операнты как свободные, т. е. определяемые самим индивидом действия, подкрепляемые собственными последствиями.² Операнты, как и продуктивные действия, носят пробующий характер. Важно, что ребенок, совершая данного рода оперантное поведение, сам находит значимые для себя мотиваторы. Таким образом значительно снижается необходимость «навязывания» нужных ребенку, «правильных» деятельностей в ходе обучения, воспитания или коррекции.

Соответственно, задача взрослого — создать условия для проявления такой активности, порождая ситуации, в которых нужно совершить то или

¹ Эльконин Б. Д. Психология развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 144 с.

² Первин Л. Психология личности: Теория и исследования. М. : Аспект Пресс, 2000. С. 345—357.

иное действие (например, коммуникативное или предметное), постепенно усложняя требования к ним, поддерживая, поощряя пробующие действия;

► *необходимость использования знаковых средств* при построении взаимодействия с ребенком или организации его собственной активности. Л. С. Выготский обосновал роль психологических орудий, знаков в психическом развитии ребенка.¹ Благодаря им ребенок обретает способность организовать и произвольно управлять собственными действиями. Знаковое опосредствование содержит два важных момента, которые нужно учитывать при оказании психологической помощи. Во-первых, ребенок изначально овладевает знаком как внешним психологическим орудием, которое может стать впоследствии внутренним средством, а может не стать; т. е. надо задуматься над условиями такого перехода, который далеко не всегда случается спонтанно, сам по себе. Во-вторых, знаки как формы культуры разнообразны — слова, коды, модели, символы, пространственные схемы, образцы предметных действий, условные обозначения, поступки, эталоны выражения эмоций и др., — и каждый тип решает определенную психологическую задачу. Потому важно выяснить, в каких именно психологических орудиях нуждается ребенок и как его научить ими пользоваться;

► *экстериоризация деятельности ребенка*. За этим принципом стоит известное положение А. Н. Леонтьева, что внутренняя деятельность формируется на основе внешне-практической.² Чтобы освоить технологию тех или иных внутренних действий, нужно их объективировать, вынести во-вне. Во-первых, это облегчает ребенку процесс овладения действием, ведь внешняя, материализованная форма задает его логику и структурную организацию. Во-вторых, экстериоризация позволяет взрослому контролировать процесс овладения действием. В-третьих, она требует выявления всех необходимых элементов осваиваемого действия, исключая пропуски в его структуре. В качестве примера экстериоризации действия по расстановке ударений в словах при обучении чтению можно представить произнесение ребенком читаемого слова вслух с постановкой ударения на все слоги подряд. В дальнейшем это действие сворачивается и незаметно, быстро выполняется в уме.

¹ Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. М. : Педагогика, 1982—1984.

² Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М. : Педагогика, 1983. Т. II. 320 с.

1.4. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Все более важное значение в последнее время приобретает решение проблемы ранней коррекции психического развития, обучения и воспитания аномальных детей. Именно в дошкольном возрасте, по мнению детских психологов, протекает большая часть всего потока личностного и интеллектуального развития ребенка. Поэтому коррекционно-воспитательная работа, начатая в этом возрасте, является наиболее эффективной не только в плане исправления имеющихся дефектов интеллектуально-личностной сферы, но и для профилактики возникающих позднее патопсихологических наслоений (вторичных, третичных и т. д. дефектов).

Согласно Положению¹ об учреждении, обеспечивающем получение дошкольного образования, одной из основных задач дошкольных учреждений является обеспечение ранней социализации детей в коллективе сверстников и взрослых. При этом такое учреждение призвано обеспечивать получение образования детьми с незначительными отклонениями в психофизическом развитии. В данном случае рекомендуется специальная коррекционная работа с ними.

Поскольку аномальный ребенок — это прежде всего ребенок, то развитие его совершается в процессе активной деятельности и во многом зависит от организации жизни в целом, системы воспитания и обучения. Государственные нормативные документы предписывают комплексность консультационной и коррекционно-развивающей помощи детям и их родителям, а также предупреждение возникновения вторичных отклонений физического и психического развития и своевременную социализацию такого ребенка в общество. Таким образом, в качестве приоритетных направлений дошкольного образования выдвигаются ранняя диагностика отклонений в психофизическом развитии ребенка, обеспечение условий для его социализации и комплексный характер коррекционно-развивающей помощи, требующей вовлечения специалистов разного профиля (воспитателей, дефектологов, психологов и др.) и самих родителей в работу с ребенком.

Государственная образовательная политика Республики Беларусь относительно дошкольного образования в качестве одного из базовых принципов выдвигает принцип природосообразности.² Это означает, что за основу

¹ Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 25 июля 2011 г. № 150.

² Концепция формирования условий для подготовки детей 5-летнего возраста к получению основного образования на последующих уровнях (утверждено Приказом Министерства образования Республики Беларусь 31.10.2003 г. № 426).

образования дошкольников должна быть взята игровая деятельность как приоритетная. При этом стратегическим направлением организации образовательного процесса дошкольников является развитие творчески думающей личности и ее подготовка в будущем к самостоятельному принятию решений и действию в принципиально новых условиях. Следование данному направлению невозможно свести к формированию у ребенка определенных знаний, умений и навыков. Оно предполагает становление сознательно действующего социального субъекта. Предлагаемые направления коррекционной работы помогают реализовать такую цель дошкольного образования.

При организации и осуществлении коррекционной работы с детьми с отклонениями в развитии упор делается на деятельностный принцип, раскрывающий основные закономерности функционального и онтогенетического развития, и концепцию ведущей деятельности (А. Н. Леонтьев, 1972; Д. Б. Эльконин, 1971). Центром коррекционной работы с дошкольниками становится процесс формирования сюжетно-ролевой игры как ведущего вида деятельности, в котором «происходят главнейшие изменения в психике ребенка ..., развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития» [30, с. 303, 323].

Основными *психологическими новообразованиями дошкольного возраста* являются:

1) изменения мышления, выражающиеся в формировании плана общих представлений, установлении связей между ними, которые не даны в непосредственном опыте ребенка (формирование обобщений), а также связанным с этим формированием символической функции мышления через предметное замещение, ролевое замещение, замещение ситуации словом;

2) расширение возможностей общения: появляется общение не только по поводу воспринимаемых предметов, но и по поводу мыслимых, т. е. оно принимает надситуативный характер; происходит децентрация психики через занятие различных игровых позиций в совместной деятельности;

3) перестройка интересов и потребностей: они начинают определяться смыслом, который представляет для ребенка данная ситуация (в противовес «полевому поведению»);

4) формируются новые типы деятельности с особым отношением мысли и действия: разделяются процессы построения замысла и его воплощения. Появляются творческие виды деятельности: изобразительная, лепка, конструирование;

5) возникают внутренние этические инстанции;

б) формируются общие представления о природе, временах года, самом себе.

Между тем все перечисленные новообразования не являются ведущими (Д. Б. Эльконин, 1997). Дошкольное детство — период первоначального фактического складывания личности, период развития личностных механизмов поведения (А. Н. Леонтьев, 1983). В этом возрасте происходит формирование смыслообразующих мотивов, а также их иерархизация. Деятельность начинает стимулироваться не отдельными, не связанными между собой побуждениями, а системой взаимоподчиненных мотивов. Такие изменения обеспечивают развитие произвольности психических функций (механизм формирования произвольного поведения отражает необходимость «столкновения» различных мотивов друг с другом). Произвольность поведения рассматривается в качестве одного из основных новообразований возраста (Л. С. Выготский, 1984).

Игровая деятельность детей с отклонениями в развитии, нуждаясь в системе коррекционного воздействия, на данном возрастном этапе является универсальной ФОРМОЙ коррекции, обеспечивая широкие возможности формирования различных видов психической деятельности. Цель предлагаемой системы коррекционного воздействия — формирование компонентов, носящих общий характер и необходимых для осуществления любого вида деятельности, а также специфических для игровой деятельности.

Все направления коррекционной работы внутренне связаны с сюжетно-ролевой игрой и другими вышеуказанными видами деятельности, но центральное звено коррекции предполагает использование аспектов игровой деятельности, оказывающих специфическое влияние на психическое развитие ребенка (Л. А. Венгер, 1978). В реальном процессе системной коррекции названные линии во многом пересекаются.

Необходимо обратить внимание, что формирование игровой деятельности не является конечной целью коррекционной работы. Формирование игры в контексте целостной системы коррекции служит ее средством и формой, позволяющими задействовать вышеуказанные аспекты механизма интериоризации. Однако коррекция через игру может дополняться другими формами работы с ребенком. В качестве системообразующего начала, «точки сборки» предлагаемой системы коррекционной работы выступает не формирование игровой деятельности как таковой, а создание условий, обеспечивающих работу всех аспектов механизма интериоризации. Формирование игры и различных ее структурных компонентов с этих позиций

служит хотя и важнейшим, но не единственным из путей коррекции психического развития дошкольника. В силу этого указанные направления формирования игровой деятельности будут представлены как средства реализации различных направлений коррекции, выделение которых основано на дифференциации аспектов интериоризации.

Чтобы игровая деятельность детей с отклонениями в развитии достигла такого уровня развития, при котором ее допустимо использовать в качестве одного из ведущих средств коррекционной работы с этими детьми в дошкольном возрасте, чтобы она помогала формированию психических свойств и способностей, усвоению знаний, умений, навыков, надо предварительно сформировать в ней отдельные структуры. Коррекционно-педагогические воздействия направлены на формирование компонентов, с одной стороны, носящих общий характер и необходимых для осуществления любого вида деятельности, с другой стороны, специфических именно для игровой деятельности. Коррекция игры включает занятия, сгруппированные по следующим направлениям:

- 1) формирование потребности в игре и формирование игры как совместной деятельности;
- 2) формирование содержания игры и умения создавать игровой замысел;
- 3) формирование игры как деятельности (умение действовать согласно поставленной цели, планирование и контроль игровой деятельности).

По каждому из направлений наряду с методиками, задачей которых является формирование общих основ игры как деятельности, включаются задания, направленные на развитие специфических для сюжетной игры структур. Указанные направления формирования игровой деятельности можно соотнести с основными направлениями коррекционной работы, описанными в разделе 1.6: первое — с первым, второе — со вторым, третье — с третьим.

Процесс обучения игровой деятельности строится не как последовательно расположенное во времени формирование структур, отнесенных к каждому из трех направлений, а как система коррекционного воздействия, позволяющая влиять на становление у детей всего сложного психологического комплекса, без которого невозможно полноценное развитие игры.

Изучение игрового поведения старших дошкольников с отклонениями в развитии показало: в рамках традиционно применяемых в дошкольных учреждениях форм и приемов его организации, направленных главным образом на пополнение запаса знаний о той действительности, которую

дети в процессе игры должны моделировать, осуществить формирование игровой деятельности у детей данной категории невозможно.

В связи с этим в расписание занятий необходимо ввести специальные разделы по обучению сюжетно-ролевой игре. Занятия могут проводиться два раза в неделю: игры-занятия, игры-беседы, игры-драматизации, совместные игры воспитателя и детей, самостоятельные игры детей в свободное время. При этом важно учитывать не только имеющиеся, но и потенциальные возможности переноса отдельных моментов игры, усвоенных детьми на занятиях, в самостоятельные игры.

Необходимо подчеркнуть, что дети с отклонениями в развитии зачастую испытывают большие трудности при переносе знаний, полученных на занятиях, в самостоятельную деятельность. Поскольку у них отмечается зависимость от предметных условий деятельности и им необходимо каждый раз выделять объект нового действия, следует обучать их обобщенным умениям построения сюжетно-ролевой игры. Именно в результате формирования обобщенных умений можно обеспечить достаточно широкий перенос. Ведь обобщенные умения, в отличие от конкретных, не связаны только с каким-либо одним, частным содержанием, а приложимы к различным ситуациям и разного рода материалу. Для чего предложено использовать разнообразные по предметному содержанию виды деятельности. Каждое занятие может завершаться игрой, в которой детям нужно реализовать полученные знания на практике; при этом воспитатель демонстрирует детям возможные пути переноса.

По мнению большинства специалистов, занимавшихся вопросами дошкольной педагогики, систематичность в формировании сюжетных игр осуществима только в том случае, если происходит планомерное развитие не многих, но разных по форме и содержанию игр. Потому формирование игровой деятельности дошкольников с отклонениями в развитии можно проводить на материале ограниченного числа игр, таких как «Семья», «Больница», «Магазин», «Стройка», «Парикмахерская», «Детский сад», «Школа».

Помимо игровой деятельности в систему коррекционной работы включены и другие виды деятельности, имеющие большое значение для психического развития дошкольника. Это так называемая продуктивная деятельность, в которой взрослый руководит действиями ребенка через актуализацию для него их смысла. К данным действиям относятся рисование, лепка, конструирование, придумывание или достраивание незаконченного рассказа и т. п. Продуктивная деятельность позволяет вывести на первый

план в сознании ребенка процесс построения им замысла деятельности, что в свою очередь лежит в основе развития творческих способностей, воображения и чувства собственной субъектности, инициативы.

В коррекционной работе может эффективно использоваться деятельность ребенка, внешняя сторона которой достаточно жестко регламентируется взрослым извне. Ее осуществление служит развитию произвольности и способности строить собственную деятельность в соответствии с определенным планом и правилами. Такая деятельность может быть связана с подчинением дошкольника определенным режимным моментам, освоением навыков самообслуживания, следованием правилам поведения и взаимодействия с другими людьми, а также с осуществлением дидактических игр, в которых ребенок совершает игровые действия по жестко предписанному извне набору правил.

Коррекционная работа приобретает особую значимость в связи с возможностью предупреждения личностных отклонений третьего порядка, производных от изучаемых базовых компонентов структуры дефекта. В противном случае имеется опасность их накопления, суммирования, а также преобразования (в худшую сторону) картины взаимодействия ребенка с окружающим миром.

1.5. МОДИФИКАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХ МЕТОДИК

В ходе коррекционного обучения могут применяться методики, эффективность которых неоднократно доказана в исследованиях, проводимых с нормально развивающимися детьми. В таком случае становится возможным употребление обучающих и исследовательских методик в качестве коррекционных и формирующих. Однако при работе с детьми с отклонениями в развитии они используются в модифицированном виде с учетом особенностей психического развития детей той или иной категории. При этом следует руководствоваться данными исследований, которые свидетельствуют, что у большинства категорий детей с отклонениями в развитии затруднен процесс сокращения и автоматизации действий, резко нарушена программирующая функция речи, имеются существенные трудности в формировании обобщения с места даже на наглядной основе, отсутствует произвольная регуляция деятельности при выполнении заданий в соответствии с поставленной задачей без постоянной опоры на наглядность и предметные действия, отмечается узость переноса.

Отсюда *модификация обучающих методик* осуществляется в следующих направлениях:

- все методики преподносятся на зрительно-предметном уровне;
- каждой методике предшествует подготовительный период, подводящий детей к ее выполнению;
- обучение содержит большее число уроков, чем это предусмотрено для нормально развивающихся детей;
- каждый этап обучающих методик требует тщательной отработки. Особое внимание обращается на те моменты, в которых при обучении нормально развивающихся детей должны были осуществляться обобщение с места и широкий перенос (обычно на заключительном этапе методики);
- при обучении нужно чаще использовать задания, имеющие одни и те же цели, но различающиеся по форме.

Вследствие модификации методик с учетом психологических особенностей детей с отклонениями в развитии значительное место в коррекционной работе будут занимать индивидуальные занятия, дающие большие возможности выполнять задания под непосредственным контролем педагога; увеличится число обучающих уроков за счет расширения подготовительного этапа каждой методики, в рамках которого задание предельно опредмечивается, ребенку демонстрируется система внешних, развернутых действий, приводящих к искомому результату. Особое внимание следует уделять педагогическому руководству деятельностью этих детей и формированию ее речевого опосредствования.

Выработку умений и навыков по всем направлениям коррекционной работы необходимо осуществлять одновременно, от более простых заданий к более сложным. Этот принцип сохраняется на протяжении всего времени коррекционно-развивающей работы. На практике полученные знания могут реализовываться в процессе совместных сюжетных игр, которые проводятся со всеми детьми в группе.

1.6. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Предлагаемая система коррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, осуществляется по трем основным *направлениям* в соответствии с рассмотренными аспектами интериоризации.

1. *Формирование системы отношений ребенка с окружающим социальным и предметным миром* (мотивационно-смысловая сторона деятельности). Данное направление предполагает занятия по формированию или коррекции мотивационно-потребностной сферы различных видов деятельности, отношений со взрослыми и сверстниками (понимание иерархии отношений между людьми, снятие тревожности в адрес взрослого и др.), представлений о себе, самопринятия и самооценки.

Это направление коррекционной работы с детьми с отклонениями в развитии включает:

- формирование межличностных отношений и совместности в игре у дошкольников;
- коррекцию субъект-субъектного взаимодействия и развитие символической функции сознания у школьников;
- становление образа «я»;
- развитие эмоционально-потребностной сферы;
- коррекцию тревожности в адрес взрослого.

2. *Развитие произвольности и самостоятельности у детей с особенностями психофизического развития*, включающее:

- развитие у ребенка способности к самостоятельному построению замысла деятельности;
- формирование произвольности поведения и психических функций.

Развитие у ребенка способности к самостоятельному построению замысла деятельности предполагает работу над продуктивным воображением, словобразовательными процессами, умениями выстраивать движения в соответствии с определенными требованиями к ним, преобразовывать предметную ситуацию, создавать замысел игровой деятельности и др.

Применительно к работе с детьми с отклонениями в развитии в рамках данного направления рассмотрены следующие сферы коррекции¹:

- формирование процессов построения замысла в сюжетной игре;
- формирование предметного содержания ролевых игр;
- развитие творческого (продуктивного) мышления и воображения;
- формирование планирующих действий;
- развитие умения самостоятельно действовать в различных бытовых ситуациях;

¹ Предлагаемые сферы не исчерпывают всего содержания данного направления коррекционной работы.

- формирование умения строить высказывание (на примере овладения словообразовательными процессами).

Формирование произвольности поведения и психических функций (овладение собственной деятельностью) включает развитие у ребенка умений планирования и контроля деятельности, а также сознательного оперирования речью как функцией использования знаково-символических средств для организации психической деятельности и поведения.

Формирование произвольности деятельности предполагает умение ее планировать, следовать установленному плану и контролировать процесс достижения поставленной цели, а также произвольно использовать знаковые средства (язык) для обозначения объектов действительности и регуляции психической деятельности. Планирование включает способность вычленять промежуточные частные цели в соответствии с конкретными условиями деятельности на пути достижения конечной цели. Сформированная произвольность позволяет ребенку действовать самостоятельно.

3. Формирование практических и умственных действий (операционально-техническая сторона деятельности) — это работа над освоением ребенком различных способов и средств познавательной деятельности (сенсорных действий, мнемических и мыслительных операций, понимания логико-грамматических конструкций языка и др.), коммуникативных умений, игровых (символических) действий и др.

Данное направление коррекционной работы представлено через формирование следующих сфер психического развития ребенка:

- сенсорной сферы;
- наглядно-образного мышления;
- операциональных структур логического мышления;
- пространственных представлений и действий пространственного моделирования;
- словарного запаса;
- понимания логико-грамматических конструкций языка;
- разговорной связной речи;
- вероятностного прогнозирования.

1.7. СФЕРЫ И СПОСОБЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

1.7.1. Коррекция сферы социальных отношений

Данное направление коррекционной работы с детьми с отклонениями в развитии включает:

- формирование межличностных отношений и совместности в игре у дошкольников;
- коррекцию субъект-субъектного взаимодействия и развитие символической функции сознания у школьников;
- формирование образа «я»;
- формирование эмоционально-потребностной сферы;
- коррекцию тревожности в адрес взрослого.

Рассмотрим способы коррекционной работы применительно к каждой из указанных сфер психического развития ребенка.

Формирование межличностных отношений и совместности в игре. Чешский психолог М. Вагнерова, описывая социальный портрет ребенка с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста, отмечает: этот малыш «...воспринимает социальный и материальный мир, окружающий его, несколько иным способом, неадекватно, часто инфантильно. Его внимание приковано к незначительным, непринципиальным деталям, он не различает важнейших черт межличностных взаимоотношений, направлен на определенное объяснение и решение социальных ситуаций, негибок и неспособен адаптироваться к изменениям окружающей среды. Он чаще испытывает страх, опасение и тревогу, так как ощущает неправильное, безрадостное, а иногда и негативное отношение родителей».¹

Дети с отклонениями в развитии очень плохо распознают социальные раздражители (мимику, жесты, речевые сигналы), поэтому часто не понимают, чего хотят от них окружающие. Они неспособны вычленить и расшифровать реакцию людей на свое поведение. Им крайне сложно приспособливаться как к взрослым, так и к сверстникам.

Исследования показывают, что дошкольники с интеллектуальной недостаточностью не могут держать дистанцию с взрослым: часто ведут себя навязчиво, бесцеремонно. В процессе знакомства с взрослым осуществляют его изучение как неодушевленного предмета (Е. С. Слепович, 1978, 1989, 1990, 1996). Такие дети редко завязывают со своими сверстниками дли-

¹ Вагнерова М. Психологическая проблематика детей с легкой дисфункцией мозга. М., 1986. С. 112.

тельные и глубокие отношения, их контакты носят весьма поверхностный характер. Аналогичные результаты были получены и чешским врачом С. Дрвотой.¹

Психологические исследования говорят об отставании у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью формирования как операционального, так и мотивационного компонентов деятельности, недостаточном развитии эмоционально-волевой сферы, слабой эмоциональной устойчивости, быстрой смене настроения, нарушениях самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивности поведения, его провоцирующем характере, трудностях в приспособлении к детскому коллективу во время игры и занятий. Часто этим детям сопутствует чувство неуверенности, страха, одиночества. Один наблюдаемый ребенок с ЗПР старшего дошкольного возраста, составляя рассказ на тему «Мое любимое животное», следующим образом отразил свои переживания: «Мое любимое животное медведь. Жил медведь в лесу. Никто не пошел с ним играть. И был этот медведь страшно одинок».

Интеллектуально-личностные особенности ребенка ярче всего проявляются в ведущем виде деятельности, характерном для данного возраста, — сюжетно-ролевой игре. У всех детей с интеллектуальной недостаточностью различной степени выраженности наблюдаются особенности мотивационно-целевой основы игровой деятельности. В первую очередь резко снижается активность игрового поведения. По собственной инициативе ребят игра возникает достаточно редко и не вызывает к себе положительного эмоционального отношения. Совместная сюжетная игра появляется тогда, когда взрослый берет на себя как побуждение детей к игре, так и полное осуществление этапа создания замысла.

Если такие стороны игрового поведения, как овладение игровыми действиями, правилами развертывания сюжетной игры на уровне моделирования предметного мира, овладение ролью и вытекающими из нее ролевыми действиями в процессе воспитания и обучения в детском саду, формируются довольно успешно, то занятия, начатые в старшем дошкольном возрасте, оказываются малоэффективными для преодоления целого ряда особенностей игровой деятельности детей с отклонениями в развитии.

Речь идет о трудностях вычленения, осознания и моделирования мира межличностных отношений, недостаточной широте отношений замещения во всех областях действительности, трудностях в формировании способности

¹ Дрвота С. Психопатологические синдромы при легкой дисфункции мозга. М., 1986. С. 126—150.

создавать воображаемую игровую ситуацию и оперировать материалом в ее рамках, недостаточности целевого компонента игровой деятельности и т. д.

Таким образом, к старшему дошкольному возрасту у детей с отклонениями в развитии вычленяется целый ряд стойких специфических особенностей личности и деятельности, приводящих к существенным сложностям в их социализации. По мнению К. С. Лебединской, одного из ведущих специалистов в изучении проблем задержки психического развития, «...большинство детей с органической церебральной недостаточностью нуждается в более активной стимуляции умственной деятельности, чем их здоровые сверстники».¹ Например, ребенок с интеллектуальной недостаточностью резко реагирует на все, даже минимальные недостатки окружающей среды. Те условия, которые являются достаточными для воспитания нормально развивающихся детей, зачастую не адекватны для малыша с интеллектуальной недостаточностью.

Чтобы устранить возможность возникновения неблагоприятных тенденций в процессе становления личности ребенка с отклонениями в развитии, педагогам и родителям следует знать не только специфические особенности, которые могут проявиться у детей данной категории, но и общие закономерности психического развития нормальных дошкольников. Учитывая психические особенности тех и других, можно эффективно организовать воспитание и обучение аномального ребенка.

Полученные в исследованиях данные показывают, что у детей с интеллектуальной недостаточностью, так же как и у нормально развивающихся дошкольников (А. А. Рояк, 1988), существует теснейшая связь между операциональными особенностями игровой деятельности и различными аспектами отношений в ней. Специфические отношения авторитарно-агрессивного типа, складывающиеся в диадах детей с разным уровнем развития, требуют вмешательства в мотивационные аспекты их совместной деятельности. Работа в этом направлении базируется на исследованиях А. А. Рояк (1988), Т. В. Антоновой (1978, 1983), С. Н. Карповой и Л. Г. Лысюк (1986), Р. Бернса (1986). Она включает такие проблемы, как обогащение эмоционального опыта детей, оценочное воздействие, создание доброжелательного, радостного климата в группе, моделирование конфликтных социальных ситуаций и их анализ, проведение бесед на морально-этические темы, включение детей в совместную общественно полезную деятельность.

¹ Лебединская К. С. Клинический аспект изучения задержки психического развития. М., 1975. С. 393.

Исследование обнаружило: процесс переориентации отношений между дошкольниками с различными типами легкой интеллектуальной недостаточности (ЗПР 1-й и 2-й подгрупп, умственная отсталость) чрезвычайно труден и долгов. Интеллектуально более сильный ребенок при взаимодействии с более слабым склонен занимать по отношению к нему авторитарную позицию, воспринимать его как исполнителя своих замыслов. Например, наблюдения показали, что если диаду в совместной деятельности составляли ребенок с ЗПР 2-й подгруппы и умственно отсталый, то отношения между ними складывались по авторитарно-агрессивному типу. Инициатором такого стиля общения становился ребенок с ЗПР 2-й подгруппы, который был более состоятелен в любой деятельности, чем его умственно отсталый сверстник. В какой-то мере это связано с личностными особенностями детей данной категории, с различным уровнем интеллектуальных способностей и возможностями в осуществлении игровой деятельности у партнеров в диаде.

Вместе с тем в результате коррекционной работы отношения между всеми детьми становятся мягче, утрачивают выраженный агрессивный характер.

Таким образом, при организации педагогического процесса с детьми с отклонениями в развитии необходимо особое внимание уделять формированию равноправного характера отношений, которыми ориентирована их совместная игровая деятельность, ибо авторитарный характер взаимодействия изначально обусловлен разной степенью выраженности интеллектуального дефекта, а следовательно, и разным уровнем сформированности всех сторон игровой деятельности ребенка.

К шестилетнему возрасту сюжетная игра детей с интеллектуальной недостаточностью в основном не может рассматриваться как совместная деятельность. У большинства дошкольников этой категории она протекает как деятельность рядом или вместе либо вовсе отсутствует (при умственной отсталости). Потому одновременно с обучением способам организации и реализации сюжетной игры как деятельности особое внимание нужно обращать на формирование игры как совместной деятельности. В данном плане интересна идея, высказанная Н. Я. Михайленко (1975) и Н. А. Коротковой (1982): умение ребенка играть вместе со сверстником следует формировать в раннем детстве в русле предметной деятельности. Наиболее адекватна для этого ситуация взаимодействия с одним общим игровым предметом (например, с мячом). По мнению авторов исследования, такие задания позволяют ребенку выделить сверстника как партнера по игре. Овладение

предметными взаимодействиями — своего рода пропедевтический этап к более сложным условно-игровым сюжетным действиям.

Овладение системой ролевых взаимодействий в сюжетной игре тесно связано, по мнению Д. Б. Эльконина (1978), с тем, насколько у ребенка сформирована способность принять позицию своего партнера и объективно оценить ход игры с другой точки зрения, т. е. с наличием условно-динамической позиции. Для этого могут быть использованы задания, направленные на ее формирование. В их основу положены разработанные В. А. Недоспасовой [36] и В. П. Белоус [5] методики, модифицированные для детей с интеллектуальной недостаточностью.

К данным методикам был разработан пропедевтический этап, заключающийся в том, что первоначально все задания, направленные на формирование условно-динамической позиции, выполнялись в диадах взрослый — ребенок. Детям предлагается поиграть в дидактические игры, в основе которых лежат пространственные пробы на зеркальное отражение.

Затем следует обратиться непосредственно к формированию условно-динамической позиции по схеме, предложенной В. А. Недоспасовой, включающей три этапа формирования условно-динамической позиции: в материальном плане, графическом и вербальном. Однако в таком виде методика труднодоступна для детей с интеллектуальной недостаточностью. Выделение дополнительного этапа, в течение которого ребенок первоначально занимает позицию наблюдателя, способно помочь преодолеть эти трудности. Детей ориентируют в родственных отношениях кукольной семьи, состоящей из пяти человек: трое братьев (три сестры) и родители. Взрослый отождествляет себя с одной из кукол, называется ее именем и совместно с детьми анализирует образовавшиеся родственные отношения. Затем называет себя именем другой куклы, и ситуация анализируется снова. После чего уже ребенок с помощью взрослого принимает на себя роль одной из кукол и рассуждает с этой позиции.

На следующем этапе формирование проводится при помощи условных графических обозначений. Чтобы задание было воспринято детьми, графические модели приходится опредмечивать. Наконец, те же задания выполняются в вербальном плане. Отмечается, что перейти на чисто вербальный способ выполнения заданий детям с интеллектуальной недостаточностью, как правило, не удается. Им часто требуется опора в виде графических моделей, фишек, палочек.

После выработки у детей последовательной центрации можно переходить к следующим видам заданий. Они, по В. А. Недоспасовой, также

проводятся в три этапа: материальный, графический, вербальный. Ребенок, отождествляя себя с одной из трех кукол, должен назвать не своих братьев (сестер), а кого-нибудь из тех, с кем он себя не отождествлял. При выполнении этой серии заданий также выделяется дополнительный этап. Нужно учитывать, что формирование условно-динамической позиции в вербальном плане у детей рассматриваемой категории невозможно без применения постоянных материальных опор.

В качестве обучающих допустимо применять и задания, разработанные В. А. Недоспасовой как контрольные. Это дидактические игры «Дом», «Совок», игровые упражнения типа «Выбираем тебя...». Упражнения могут быть самыми разными по форме, например: «Теперь ты не Оля. Выбираем тебя Васей. Кто сидит рядом с тобой, напротив, слева, справа?»; «Теперь ты не Алеша, выбираем тебя Леной. Какую одежду ты будешь носить?». Внимание детей каждый раз обращается на условный характер отношений, их зависимость от точки отсчета.

Одним из средств, обеспечивающих в процессе построения сюжета осознание ребенком расхождения между индивидуальными замыслами, является совместное обсуждение звуковых образцов детской речи, при создании которых специалистами умышленно допускаются ошибки такого рода.

Для закрепления умений разворачивать сюжетную игру как совместную деятельность используются игры-драматизации. По мнению Н. А. Коротковой, Н. Я. Михайленко (1983), этот вид игр не требует разработки самостоятельного замысла, а связан с координацией уже разработанных индивидуальных деятельностей, причем их способы совмещения заданы в сюжете. Игры-драматизации более доступны, чем совместные сюжетно-ролевые игры, что позволяет применять их как промежуточный этап при обучении детей с отклонениями в развитии.

Коррекция субъект-субъектного взаимодействия и развитие символической функции сознания у школьников. Проблемы сотрудничества и социализации детей и подростков наблюдаются практически при всех типах аномального развития. Они проявляются в первую очередь во взаимоотношениях с другими людьми (взрослыми и сверстниками) и построении собственной деятельности: проблемы сотрудничества в игровой деятельности, понимания социальных отношений и социальной адаптации, моральной регуляции, тревожность в адрес взрослого, неумение держать дистанцию с другим человеком, снижение инициативы сотрудничества, общения со сверстниками (отношения доминирования-подчинения), объектного отношения к другому, построения замысла собственной деятельности.

При этом исходным условием нормальной социализации и становления субъектности ребенка является построение полноценных, лично переживаемых ребенком, значимых для него субъект-субъектных отношений. Именно отношения с другими, представленные в форме переживания, как отмечал Л. С. Выготский, служат исходным пунктом психического развития ребенка в каждом возрастном периоде.¹ Систему отношений с другими (а не к другим) людьми он обозначил термином «социальная ситуация развития». В соответствии с этим особенно важно создать условия, которые будут способствовать построению ребенком полноценных субъект-субъектных отношений с другими людьми. Однако в специальной психологии и педагогике наблюдается очевидный дефицит коррекционных программ, направленных на развитие у детей способности к субъект-субъектному взаимодействию, а из тех немногих работ, связанных с данным направлением помощи, большинство носит слишком размытый характер и не затрагивает психологических механизмов, лежащих в основе такого взаимодействия.

Чтобы ребенок научился учитывать в своей деятельности и отношениях других людей, ему необходимо овладеть умением осознавать их субъектную реальность и реальность отношений с ними, что предполагает овладение соответствующим психологическим инструментарием. Проблема психологической коррекции субъект-субъектного взаимодействия у школьников с отклонениями в развитии напрямую связана с овладением ими символическими формами культуры, выступающими посредником в таком взаимодействии.² Как показали исследования, особое значение для построения субъект-субъектного взаимодействия имеет умение осознавать символы, понимаемые как культурные формы выражения отношений с другими людьми (ими могут выступать жесты, поступки, подарки, символические описания, художественные образы и др.).

¹ Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии. М. : Педагогика, 1984. Т. 4. С. 243—432.

² Бэкхерст Д. О понятии опосредствования // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 61—66.

Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии. М. : Педагогика, 1984. Т. 4. С. 243—432.

Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 3. 368 с.

Поляков, А. М. Осознание субъектной реальности младшими школьниками и подростками с задержкой психического развития. 2016. № 3. С. 94—99.

Поляков А. М. Символическая представленность эмоций у старших дошкольников с задержкой психического развития. 2012. № 1—2 (31—32). С. 90—94.

Специальная психология : учеб. пособие. Минск : Вышэйшая школа, 2012. 511 с.

По своей структуре символ состоит из внешней чувственно представленной формы и внутреннего смыслового содержания. В отличие от значения знака (в узком понимании этого термина) символический смысл не может быть жестко и однозначно определен, а предполагает множество интерпретаций и форм выражения. Если знак замещает предметную реальность, то символ указывает на другого субъекта и его отношения.¹

Символическая функция сознания (СФС) обслуживает осознание символической реальности. Она выполняет роль психологического обеспечения субъект-субъектных отношений. Именно с ее помощью в сознании появляется другой как уникальный субъект, вступающий с нами в отношения, сотрудничающий, ставящий задачи, преследующий собственные цели, испытывающий привязанность и др. Таким образом, СФС рассматривается как функциональный орган сознания, обеспечивающий решение задач по осмыслению и выражению реальности субъект-субъектных отношений с помощью символов.²

Структура СФС основана на модели субъект-субъектных отношений, опосредствованных символами, и строении самого символа.³ В соответствии с этим выделяются четыре структурных компонента СФС, задающих формы активности самого субъекта в осознании символической реальности:

1) *порождение и реализация замысла* с учетом отношений с другим субъектом. Понимание символа происходит в процессе порождения и реализации субъектом замысла (единства цели, смысла и способов их осуществления) согласно символическому смыслу. Это и есть символотворчество — порождение или нахождение формы в соответствии с символическим смыслом. Такое свойство символа, как интенциональность, определяет содержательную наполненность деятельности субъекта, задавая границы (но не конкретное содержание) порождаемого замысла. Построение деятельности в соответствии с символическим смыслом, отражающим логику субъект-субъектных отношений, — способ понимания внутреннего содержания символа;

2) *преобразование (перевод) формы* символа. Одним из способов постижения смысла символа является обнаружение или порождение иных, отличных от его формы внешних форм с тем же символическим смыслом. Таким образом осуществляется как бы перевод символа на другой язык. Один и тот же символический смысл выражается иначе, в другой форме.

¹ Поляков А. М. Субъект и символ. Минск : БГУ, 2014. 255 с.

² Там же.

³ Там же.

Особую сложность представляет необходимость учитывать целостность и уникальность символической формы;

3) *осознание антиномичности символа*. Символ антиномичен, т. е. его содержание совмещает в себе внешне противоречивые смыслы и факты, что создает внутреннее напряжение и запускает эмоциональное переживание символического смысла. Человек проявляет себя как субъект, когда его действия не вытекают закономерно из ситуации, в которой он находится, а в той или иной мере не совпадают с ее логикой, выводят за ее рамки (например, он чувствует усталость, но продолжает трудиться, или испытывает страх, но не избегает пугающей ситуации). Осознание антиномичности основано на несовпадении, даже противостоянии естественной, очевидной логики существования субъекта и сверхъестественной логики символа. Причем как закономерное знание, соответствующее логике повседневности, так и противостоящий ему смысл символа находят выражение в символической форме. Несовпадение двух логик и должен обнаружить субъект, осознавая предметное выражение символа. Это приводит к эмоциональному переживанию символа, его эмоциональному осмыслению;

4) *интерпретация символа*. Смысл символа становится доступен индивидуальному сознанию посредством его интерпретации. Внутреннее содержание символа не имеет жестких границ, так как не может быть однозначно соотнесено с конкретным предметным содержанием. Оно задает безграничное пространство для субъективных интерпретаций, в которых символический смысл доступен сознанию. Смысловое содержание символа может быть понято с различных позиций и в различных смысловых контекстах в процессе интерпретации символа. Вычленение и сопоставление смысловых позиций разных субъектов необходимо для того, чтобы символ выполнял свою функцию медиатора субъект-субъектных отношений, позволяющую установить внутреннюю связь между двумя или более «я».

Все четыре компонента символической функции сознания хотя и обладают определенной автономией представленности в психической жизни, тесно связаны между собой и существуют как единое целое. Уточнение характера связей между структурными компонентами СФС, а также логики их формирования в онтогенезе возможно только при использовании экспериментально-генетического метода.

В соответствии с изложенными позициями в качестве психологического обеспечения субъект-субъектного взаимодействия выступает СФС, развитие которой и становится мишенью коррекции в предлагаемой программе.

Разработанная программа основана на данных эмпирических исследований развития СФС и сотрудничества у школьников с нормальным развитием и с трудностями в обучении (задержкой психического развития), проведенного с помощью экспериментально-генетического метода ($n = 311$) и формирующего эксперимента ($n = 24$).¹ Описание Программы включает принципы, цель, задачи, формы и приемы психологической коррекции (Приложение 1). В Приложении 2 также предлагается описание примера занятия по данной программе.²

Формирование образа «я». Своеобразной вершиной психического развития детей трехлетнего возраста является появление у них осознанного переживания себя, своего «я». Это очень важный момент в жизни ребенка, так как, по мнению большинства педагогов и психологов, в данное время происходит рождение личности. От того, как в эти годы осуществлялось воспитание и обучение, зависят не только сроки рождения личности, но и ее склонности, направленность, характер и т. п.

Путь осознания себя: своего тела, своей ценности, своей самостоятельности длителен и сложен. Процесс развития «я» имеет аффективно-когнитивную природу. В образе «я» слиты как переживания ребенком своих органов, действий, поступков, так и представления о себе (собственном внешнем виде, особенностях строения и т. п.). На разных возрастных этапах доля аффективных и когнитивных компонентов в образе «я» различна.

Младенец уже с первых месяцев жизни переживает свои состояния. Первоначально чувства крайне смутные и недифференцированные. В ходе жизнедеятельности ребенок постепенно начинает выделять отдельные части своего тела. Раньше других его внимание привлекают руки. По данным известного английского психолога Т. Бауэра, буквально с первых месяцев жизни младенец изучает их как не относящийся непосредственно к нему объект. Однако когда у малыша появляется способность к совершению хватательных действий, отношение к своей руке меняется. Из объекта изучения она превращается в орган деятельности, результаты которой так или иначе переживаются им. Несколько позднее то же происходит и в отношении ног. Первоначально ребенок рассматривает их, играет с ними. Это длится до тех пор, пока он не начинает ходить, т. е. ноги уже выступают в качестве

¹ Поляков А. М. Методика изучения развития символической функции сознания. 2016. № 2. Т. 12. С. 59—68.

² Коррекционное занятие с детьми в соответствии с описанной Программой коррекции развития символической функции сознания было разработано учителем-дефектологом СШ № 28 г. Бреста М. В. Пугач под нашим руководством.

органов деятельности. Таким же образом ребенок реагирует и на руку взрослого: сначала манипулирует ею как предметом, а когда значение протянутой к нему руки усваивается как жест «дай», отношение к ней сразу меняется.

Во всех этих примерах просматривается общая закономерность: попадая в поле зрения ребенка, та или иная часть тела становится объектом его познания. Затем в ходе совершения определенных действий орган вызывает изменение в ощущениях ребенка, переживается им. Сочетание аффективных и когнитивных компонентов, связываемых малышом с конкретной частью своего тела, является тем фактором, который способствует осознанию и формированию образа «я».

Наиболее «деятельные» органы рано попадают в поле зрения детей и потому первыми осознаются как принадлежащие им. Другие же части тела (туловище, голова, лицо) не поддаются непосредственному визуальному изучению, их роль в процессе предметной деятельности менее заметна, чем рук и ног. В силу этих обстоятельств полное, целостное представление о себе складывается на 2—3-м годах жизни ребенка. В этом возрасте дети рисуют так называемых головоногов, т. е. людей без туловища с большой головой, от которой сразу отходят руки и ноги. Отсутствие полного представления о себе, своем теле затрудняет создание адекватного целостного образа «я», являющегося объективной основой возникновения чувства «я». Ведь в том, как мы строим отношения с другими людьми, решающую роль играет наше представление о себе.

Для формирования у детей с отклонениями в развитии адекватных представлений о собственном теле и построения образа «я» необходимо ввести элемент наглядности при организации занятий с ними (зеркало, модели, рисунки). В результате у ребенка складывается более полное представление о себе. Сравнивая с образами других людей имеющийся у него собственный образ, он расширяет и углубляет знания о других и себе.

Помимо формирования когнитивных компонентов образа «я», необходимо заботиться о развитии аффективной сферы. Целесообразно организовать воспитательный процесс так, чтобы дети могли соотносить свои действия, поступки с собой, своими представлениями о себе. Следует учитывать, что ребенок узнает о себе не «изнутри», а через оценку другими людьми его деятельности.

Для дошкольников большое развивающее значение имеет деловое общение с взрослым, в ходе которого ребенку передаются способы действий с предметами, игрушками, строительным материалом, оцениваются результаты

его деятельности, корректируется ее ход и т. д. Однако отмечается: такое деловое общение (со стороны взрослого) часто носит обезличенный характер. Это выражается в том, что обычно воспитатель привлекает внимание ребенка к результатам своей или его деятельности, не акцентируя внимания детей на том, кто это сделал. Взрослый сообщает, например: «Смотрите, какой домик!» Исходя из того, что взрослый во многом является «зеркалом» для ребенка раннего возраста, подобного рода высказывания уместно дополнять указаниями, что домик сделал именно он — взрослый («Это я сделал!»). Так у детей формируются представления о ценности продукта деятельности, гордость за успех. Подражая взрослому, ребенок будет стараться и о себе говорить подобным образом.

Чтобы у детей более успешно проходило становление самосознания, развивалось чувство гордости за достигнутый успех, взрослому нужно в соответствующих ситуациях менять акцент общения, превращать его из чисто делового в личностно-деловое. В рамках последнего воспитатель дает оценку не результатам деятельности ребенка, а самому малышу (например: «Молодец, Вова!»). Однако подобные высказывания целесообразны лишь по отношению к положительным поступкам и являются одним из эффективных путей повышения субъективной ценности личности. Отрицательные оценки необходимы лишь по отношению к действиям, а не к самому ребенку.

По мере развития и совершенствования навыков предметной деятельности, роста самосознания дети испытывают все большую потребность в оценке взрослым результатов своих действий. Часто малыш обращается к партнеру лишь для того, чтобы тот отметил его успехи.

Дети 3-го года жизни в норме все чаще начинают совершать деятельность, чтобы воспитатель оценил ее продукт. Конфликты между малышами в большинстве случаев возникают как раз потому, что один из них пытается уничтожить созданное другим. Ребенок особенно ревностно оберегает продукт собственной деятельности до тех пор, пока он не будет отмечен взрослым, после чего спокойнее реагирует на действия сверстника или же сам разрушает свою постройку. Таким образом, оценка воспитателя способствует активизации деятельности детей, а ее своевременность позволяет уменьшить число конфликтов между ними.

В развитии представлений о собственном теле, помимо деятельности, большое значение имеют занятия с моделями, имитирующими живые существа, людей. Однако ребенок еще не в состоянии мысленно перенести, примерить на себя образ другого. Для этого нужно, чтобы малыш одновременно видел

себя и другого человека. Такие ситуации можно организовать при помощи зеркала. Как уже отмечалось, образ самого себя у детей имеет аффективно-когнитивную природу. Потому, развивая их представления о собственной схеме тела, важно одновременно формировать и отношение к своему телу. Это достигается в том случае, когда вместе с развитием представлений о человеке, формированием соответствующих понятий взрослый оценивает их (например: «Какие глазки хорошие», «Волосики мягкие» и т. д.).

Развитие самосознания ребенка, построение им образа «я» непосредственно связано с другим важным процессом — речью. Все изменения в сознании, усвоение схемы тела фиксируются в речи, обогащают словарь. А одним из основных условий, способствующих установлению связей между предметом и словом, является наглядность, т. е. возможность непосредственно наблюдать объект, которому ставится в соответствие конкретное слово. Использование наглядности необходимо и при формировании у детей дошкольного возраста представлений о себе и других людях. Становление этих представлений невозможно без усвоения соответствующих понятий, что обеспечивает обогащение словаря. Формирование у детей представлений о себе, развитие их самосознания приводит, с одной стороны, к становлению речи, овладению ими тем пластом лексики, на который обычно не обращают особое внимание в методиках по развитию речи, а с другой — овладение соответствующими понятиями способствует закреплению в сознании представлений о себе и других, собственной деятельности и деятельности других, создает реальную возможность для перехода от делового общения к более высокой его форме — личностному.

Приведем несколько примеров занятий по формированию у дошкольников с отклонениями в развитии представлений о себе и других людях.

Занятия следует начинать с выявления у каждого конкретного ребенка уровня сформированности представлений о себе и других.

Задание 1. Ц е л ь: формирование у детей представлений о схеме тела с использованием наглядных пособий.

П р о ц е д у р а: в качестве образцов можно использовать куклы, фигурки зверей, картинки с изображением людей и животных. Воспитатель предлагает ребенку поиграть с куклой или зверюшкой, но перед этим показывает (в данном случае возможна групповая форма занятий) различные части тела игрушки, причем обязательно обыгрывая свой показ, демонстрируя функции той или иной части тела. Например: «Дети, вот у куклы ножки. Смотрите, как она ходит. Ножками топ-топ. А где у вас ножки?»

Как вы ими стучите? Покажите!» и т. д.; «Покажи, где у куклы ножки»; «Скажи “Ножки”». Для создания определенного эмоционального состояния ответные действия детей сопровождаются положительной оценкой, а куклы и имитации зверей называются по имени.

Задание 2. **Ц е л ь:** формирование у детей представлений о схеме тела с демонстрацией для наглядности одного из них.

П р о ц е д у р а: в качестве модели на некоторых занятиях целесообразно привлекать самих детей. Так повышается степень наглядности, ведь перед детьми стоит такой же ребенок, как и они, а это способствует более легкому сравнению себя с другими. Такую ситуацию занятий можно применять и для усвоения ребенком своего имени и имен сверстников.

В ходе проведения занятия допустимы варианты: ребенок, оставаясь пассивным, служит лишь как наглядная модель; в качестве модели выступает тот малыш, который может на себе показать различные части тела. Воспитатель дает оценку его действиям.

Задание 3. **Ц е л ь:** формирование у детей представлений о себе.

П р о ц е д у р а: одним из действенных приемов, направленных на формирование представлений о себе, являются занятия с использованием зеркала. Важное условие: малыш способен узнать себя в зеркале. Для этого целесообразно, чтобы первоначально ребенок мог видеть в зеркале себя и воспитателя одновременно. Взрослый при необходимости дает соответствующие разъяснения: в зеркале ребенок видит себя, надо показать, где у отражения руки, ноги, лицо и т. д. Следует добиваться, чтобы малыш отыскивал у себя те же самые части тела, называл их. Зеркало нужно использовать и для закрепления имени. Указывая на отражение, воспитатель говорит имя ребенка, затем указывает на самого малыша и вновь называет его имя. Можно дополнять эти сообщения местоимением «ты», выделяя его интонацией.

С целью расширения словарного запаса воспитатель может, указывая на себя, произносить и свое имя, дополняя его местоимением «я», которое также надо выделять интонацией. В практике работы с детьми раннего возраста наибольшее затруднение вызывает употребление по отношению к себе местоимений «я» и «ты». Занятия же такого рода позволяют ребенку установить первые различия между значениями этих местоимений.

В качестве одной из возможных модификаций можно предложить одновременное занятие перед зеркалом двоих детей, где уместно обратить их внимание на местоимение «он».

Важно помнить, что доброжелательная оценка со стороны воспитателя создает положительные аффективные переживания, тем самым способствуя процессу становления образа «я».

Усвоение ребенком представлений о собственном теле, построение достаточно полного образа «я» — важный момент в психическом развитии. Поэтому при организации воспитательного процесса с детьми 3-го года жизни нужны условия, в которых можно соотносить усвоенные представления о себе с реальными достижениями в предметной деятельности. Педагог, организовывая предметную деятельность, нацеливает ее не только на совершенствование умений и навыков детей, но и на осознание ими себя, своей роли в этой деятельности. Причем в качестве примера, образца для подражания должен опять же выступать взрослый.

Занятия по формированию образа «я». **Задание 4.** **Ц е л ь:** совершенствование у детей представлений о значимости своей деятельности.

П р о ц е д у р а: в процессе занятий воспитатель демонстрирует различные варианты игры со строительным материалом, песком и т. д., каждый раз привлекая детей к результатам своей деятельности. В такие моменты необходимо акцентировать внимание ребят на себе, подчеркивая собственную роль в получении того или иного результата. Например: воспитатель показывает какую-либо постройку и говорит: «Это я домик построил», «Смотрите, как я сделал».

В некоторых начальных случаях рекомендуется называть себя в третьем лице. Причем взрослому следует указывать на себя жестами, чтобы помочь детям лучше понять смысл высказываний.

В тех ситуациях, когда воспитатель предлагает ребенку, например, построить башню (в любом случае — обращается малыш за оценкой или нет), важно зафиксировать его внимание на том моменте, что эту постройку сделал именно он.

В ходе общения целесообразно оценивать не только деятельность, но и самого малыша. Можно привлекать внимание других детей к результату деятельности их сверстника, указывая, что именно он получил такой результат. Подобное личностно-деловое общение стимулирует творческую активность, а также развивает чувство гордости за достигнутое.

Задание 5. **Ц е л ь:** формирование у детей представлений о себе как о субъекте деятельности.

П р о ц е д у р а: для проведения занятий необходимо подготовить соответствующий дидактический материал, получивший условное название

персонифицированная игрушка. Смысл ее заключается в том, что ребенку предлагается кукла, в определенной степени обладающая внешним с ним сходством. Следует помнить: чем меньше возраст ребенка или чем меньше у него сформированы представления о себе, тем больше должна быть степень персонифицированности (сходства) модели с оригиналом.

В качестве таковых можно использовать фотографии детей (желательно в полный рост), вырезанные и наклеенные на картон; фигурку человечка (мальчика или девочки) с прикрепленным лицом конкретного ребенка; стилизованные рисунки, которые делаются на глазах малыша, а затем вырезаются.

На первом этапе занятия ребенка знакомят с фигуркой, добиваются узнавания в ней себя, формируют позитивное отношение к модели.

На втором этапе взрослый разыгрывает перед малышами какие-либо ситуации, где главным действующим лицом выступает персонифицированная игрушка. Воспитатель комментирует действия модели, дает оценку ей и ее поступкам. Если в ситуациях участвует ребенок, необходимо оценивать и его действия, и действия модели.

В процессе проведения занятий следует помогать детям глубже осознавать значение своей деятельности и деятельности персонифицированной игрушки, побуждать детей называть себя в первом лице единственного числа — «я».

Задание 6. **Ц е л ь:** совершенствование у детей представлений о взаимоотношениях между партнерами.

П р о ц е д у р а: в ходе занятий целесообразно использовать модели, максимально точно отражающие сходство с оригиналом. Ребенку показываются две фигурки, одна из которых имитирует его, а вторая — другого малыша. Разыгрываются ситуации взаимоотношений детей. Комментируя их, воспитатель интонационно акцентирует внимание на словах «ты» и «он». В общении с ребенком вопросы задаются таким образом, чтобы побудить его к употреблению местоимений «я» и «он». Данные занятия расширяют словарный запас. Кроме того, ребята овладевают понятиями, позволяющими глубже осознать их взаимодействие с другими детьми. Это в свою очередь создает реальную возможность успешного перехода на следующую ступеньку развития: к режиссерским сюжетно-отобразительным играм и далее к сюжетно-ролевым.

Формирование эмоционально-потребностной сферы. Эмоционально-личностное воспитание направлено в первую очередь на исправление недостатков

и особенностей эмоционально-потребностной сферы личности ребенка с отклонениями в развитии. К таковым относятся, например, чувственная лабильность, непредсказуемость эмоциональных реакций, быстрая смена настроений. Эта работа крайне затруднительна, ведь речь идет о процессе, обусловленном взаимодействием двух личностей: воспитателя и воспитуемого, в ходе которого постоянно отмечаются качественные сдвиги. З. Тржесоглава (1986) считает, что при воспитании детей с интеллектуальной недостаточностью хорошо разработанная и тщательно апробированная методика воздействия на чувства, оправдавшая себя у одного воспитателя, может не дать результата у другого. Аналогично тому, если метод хорошо зарекомендовал себя у одного ребенка, это не значит, что он может с успехом применяться у другого. Для эмоционального воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью продуктивны взгляды Майснера, который под эмоциональным воспитанием понимает «культивирование чувств». Цели такого воспитания детей с отклонениями в развитии видятся во влиянии на особенности эмоциональных проявлений, воспитании общественно важных чувств, создании таких социальных ситуаций, которые способствовали бы проявлению этих чувств и эмоций, формированию правильной мотивации деятельности. К важнейшим задачам эмоционального воспитания относится и формирование положительных взаимоотношений между детьми, на основе которых каждый ребенок мог бы найти свое место в обществе.

Рассмотрим формирование мотивационно-потребностной сферы на примере формирования потребности в игре. Поскольку у всех детей с отклонениями в развитии в той или иной степени (в зависимости от выраженности и характера дефекта) снижена потребность в игре, перед специалистом, занимающимся коррекцией, в качестве основной стоит задача формирования положительного эмоционального отношения к игровой деятельности, интереса к сюжетной игре. А. В. Запорожец пишет об особом эмоциональном плане сюжетной игры. Он считает, что становление сюжетной игры теснейшим образом связано с характером эмоционального отношения к этой деятельности в целом, отдельным действиям, игрушкам, взрослому.¹ На необходимость формирования эмоционального отношения к игровой деятельности у дошкольников, отстающих в развитии, указывает Л. А. Абрамян.²

¹ Эмоциональное развитие дошкольников / под ред. А. Д. Кошелевой. М., 1985.

² Там же.

Как в процессе индивидуального общения с ребенком, так и при работе с группой детей, следует задавать эталоны отношений к игре и игрушке (Д. В. Менджеричская, 1982 и др.). Внимание детей может привлекаться к разнообразным игрушкам, находящимся в комнате. Ребятам предоставляется возможность играть с любой понравившейся им игрушкой. Действия в этом направлении нужно поощрять, одобрять и эмоционально подкреплять. Особое значение имеет демонстрация детям эмоционального отношения к персонажам игры, событиям, которые должны в ней разворачиваться. Для повышения интереса к игровой деятельности детей допустимо привлекать к подбору игрушек и оформлению игрового уголка. В комнате могут располагаться сюжетные игрушки, объединенные темой игры в комплексы, или полифункциональные игрушки. Подводя итоги дня, взрослому нужно всегда интересоваться, кто из детей какой игрушкой и в какую игру играл.

Для формирования потребности в игре воспитатель может привлекать внимание детей к игрушкам, демонстрировать к ним заинтересованное, окрашенное положительными эмоциями отношение. Он может обращать внимание дошкольников на оформление комнаты, попросить оказать ему помощь в подборе игрушек, их расстановке. Важным является совершение игровых действий с игрушками в присутствии детей, сопровождаемых речью.

На следующем этапе воспитатель выступает в качестве организатора игры, разыгрывает главную роль, демонстрируя образцы ролевого поведения. Постепенно он переходит к исполнению в играх вспомогательных ролей, возлагая на себя функции контроля за реализацией замысла игры, координацией деятельности детей. А со временем становится наблюдателем, советчиком, носителем норм и правил игрового и межличностного поведения.

В завершение коррекционной работы в этом направлении функции воспитателя при организации сюжетных игр сводятся к наблюдению за деятельностью детей, оказанию им помощи в спорных ситуациях. Он также помогает совершенствовать замысел игр, незаметно наталкивая на мысль, в каком направлении можно развить сюжет. На заключительном этапе участие в играх взрослый принимает только в тех случаях, когда дети сами просят его об этом.

Особенности отношений взрослого к ребенку в процессе коррекции: коррекция тревожности. Тем, кому в практической работе придется заниматься с детьми с отклонениями в развитии, важно учитывать некоторые моменты поведения взрослых при организации коррекционно-воспитательного воздействия. На начальном этапе, сразу после прихода таких малышей

в группу, воспитателю необходимо использовать тактику спокойного выживания. Реализация данной линии поведения требует от взрослого выдержки и терпения, доброжелательности и ласки. Так, у многих детей с ЗПР, по данным зарубежных психологов (З. Тржесоглава, 1986; М. Вагнерова, 1986 и др.) и отечественных специалистов, обнаруживается повышенная тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависят. Надо дать ребенку возможность осмотреться, прийти в себя в новой обстановке, проникнуться доверием к взрослому, ибо для большинства детей с интеллектуальной недостаточностью, в силу того что они уже успели показать свою несостоятельность в различных видах деятельности, взрослый — это человек, представляющий определенную угрозу, наказывающий за любую неудачу или проступок (З. Тржесоглава, 1986; В. С. Манова-Томова, Г. Д. Пирьов, Р. Д. Пенушлиева, 1981). Большое внимание следует уделять индивидуальному общению с каждым ребенком. При его организации можно опираться на исследования С. В. Корницкой (1975), выявившей существование трех программ взаимодействия взрослого и ребенка в зависимости от возраста последнего. Первая программа предусматривает ласку взрослого при непосредственном контакте с ребенком (поглаживание, прикосновения, прижимания, доброжелательное внимание); вторая программа — совместные действия взрослого и ребенка, опосредованные игрушкой; третья — строится на вербальном общении. Исследования показали: для детей с интеллектуальной недостаточностью продуктивно совмещение всех трех программ взаимодействия взрослого с ребенком (от первой, адекватной для младенческого возраста, до третьей, соответствующей дошкольному возрасту). Особое внимание при работе с дошкольниками этой категории надо уделять первой программе (поглаживание, дотрагивание и т. д.), которая в норме характерна для детей до 2—3 лет. Необходимость использования одновременно разных по содержанию видов взаимодействия с ребенком обусловлено тем, что, согласно литературным и анамнестическим данным, большинство аномальных детей развивается в ситуации дефицита общения.

Чешский психолог Штурма (1986) рекомендует при положительном отношении воспитателя к ребенку широко использовать метод позитивного ожидания, направленный на усиление позитивных стремлений ребенка. Он проявляется в положительной оценке каждого, даже небольшого успеха ребенка или затраченных им усилий. Воспитатели, применяющие этот метод, проявляют к детям больше доверия, относятся к ним более ласково, уде-

ляют повышенное внимание, оказывают помощь. При обучении они дают понять детям, что знают об их возможностях, предоставляют им больше путеводных нитей при учебе, чаще оценивают их и хвалят. Однако Штурма предупреждает об опасности негативного ожидания, которое влияет на отношения взрослого и ребенка по принципу отрицательной обратной связи. Вместе с тем в рамках метода позитивного ожидания необходимо применять и такие приемы, как жесткий режим дня, разные системы оценок, договоренность о точном исполнении поставленных задач и результатах, ожидаемых при их выполнении или невыполнении.

1.7.2. Развитие произвольности и самостоятельности у детей с отклонениями в психофизическом развитии

Социализация ребенка включает его подготовку к самостоятельной жизни, создание таких условий развития, при которых он стал бы наименее зависимым от внешней помощи в построении и осуществлении различных видов деятельности. Важно обеспечить, говоря словами отечественного психолога Д. Б. Эльконина, становление ребенка как «субъекта многообразных человеческих деятельностей». Данный аспект социализации предполагает, во-первых, формирование умения создавать замысел деятельности и, во-вторых, формирование сознательной (произвольной) его реализации. Создание замысла и произвольная его реализация составляют ядро осмысленной и целенаправленной активности человека, выражающей один из важнейших аспектов его существования как личности.

Известно, что создание замысла и его произвольная реализация являются проблемными при большинстве типов отклоняющегося развития [56]. Поэтому их следует рассматривать как важнейшие мишени психолого-педагогической коррекции. Эти два направления коррекционной работы и будут представлены в данной части учебного пособия.

1.7.2.1. Формирование процессов построения замысла

Формирование этой сферы психического развития предполагает создание условий, способствующих развитию умения ребенка самостоятельно выстраивать замысел деятельности, а также действовать в нестандартных, неоднозначных ситуациях, ситуациях неопределенности. Для этого используются задания, где ребенку предлагается лишь общая цель или предъявляется проблема, которую ребенок должен решить, но отсутствует жесткий алгоритм

деятельности, т. е. задания открытого типа. Ребенок должен сам адаптировать их к конкретным условиям. Допускается оказывать ему различную помощь по созданию замысла, которая понемногу сокращается. Взрослый постепенно передает функцию построения замысла самому ребенку.

Выполнение такого рода заданий требует от ребенка сознательного учета множества признаков, условий и выделения среди них главных для решения задачи в конкретной ситуации. Диапазон таких заданий достаточно широк: начиная от заданий на построение движений в конкретных условиях и заканчивая проблемными ситуациями, требующими для своего разрешения совершения сложных социальных действий [53, с. 223—229].

Применительно к работе с детьми с отклонениями в развитии в рамках данного направления мы рассмотрим следующие *сферы коррекции*¹:

- формирование процессов построения замысла в сюжетной игре;
- формирование предметного содержания ролевых игр;
- развитие творческого (продуктивного) мышления и воображения;
- формирование планирующих действий;
- развитие умения самостоятельно действовать в различных бытовых ситуациях;
- формирование умения строить высказывание (на примере овладения словообразовательными процессами).

Наиболее типичными для реализации данного направления видами деятельности ребенка являются сюжетно-ролевая игра и продуктивная деятельность.

Формирование процессов построения замысла в сюжетной игре. Развитие замысла сюжетно-ролевой игры тесно связано с общим умственным развитием ребенка. Л. С. Выготский (1966) соотносил появление замысла игр с переходом дошкольников к творческой деятельности.

В связи с тем что у старших дошкольников с отклонениями в развитии этап создания замысла игры и путей его реализации — одно из самых слабых звеньев игровой деятельности, этому вопросу следует уделять особое внимание.

Игровая деятельность предполагает построение ребенком замысла — сюжета и содержания игры, игровых ролей, символических действий и атрибутов игры и др. Игру отличает то, что ребенок не просто спонтанно придумывает «что-нибудь» случайным образом, а в творческом игровом

¹ Предлагаемые сферы не исчерпывают всего содержания данного направления коррекционной работы.

процессе постоянно опредмечивает в конкретном игровом материале и поведении определенные идеальные представления (например, о социальных ролях). Игра обладает мощным потенциалом для формирования у ребенка процессов построения замысла деятельности. Однако это возможно лишь в том случае, если она превращается в творческий процесс, пространство, дающее ребенку множество степеней свободы, в котором он может действовать самостоятельно. Потому нужно, чтобы в совместной игровой деятельности ребенка и взрослого функция замысливания игры, этап создания замысла постепенно «переходил из рук» взрослого «в руки» ребенка. Трансляция, с одной стороны, образцов построения игровых замыслов взрослым и, с другой стороны, предоставление возможности, пространства для самостоятельного замысливания ребенком в процессе игры являются неотъемлемыми условиями овладения ребенком процессами построения игрового замысла. При трансляции образцов построения игровых замыслов от взрослого к ребенку особое внимание уделяется сначала проговариванию взрослым собственных замыслов, а позже — обсуждению совместных замыслов, в процессе которого они и рождаются. Реализация данного направления коррекционной работы тесно связана с формированием потребности в игре и ее предметного содержания, овладением ребенком функциями планирования и контроля.

Формирование предметного содержания сюжетных игр. Содержание игры как деятельности определяется ее предметом. Под содержанием игры понимается то, что выделено ребенком в качестве основного момента в деятельности взрослых, отражаемой в игре. Формирование предметно-содержательной стороны деятельности ребенка Д. Б. Эльконин (1971) связывал с развитием его личностно-смысловой сферы. Содержательно-смысловая сторона игры меняется для ребенка на протяжении дошкольного детства, развивается и усложняется: от предметных операций, выполняемых в реальной ситуации, к игровым, осуществляемым в условной. Далее игровые действия из предмета деятельности превращаются в средство ролевой коммуникации, которая становится основным содержанием сюжетно-ролевых игр (Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста..., 1978; Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста..., 1983; А. Н. Леонтьев, 1983; М. И. Лисина, 1986; Д. Б. Эльконин, 1978 и др.). Важно, что предметно-содержательная, или содержательно-смысловая, сторона игровой деятельности, с одной стороны, проявляется и воплощается в замыслах игр, создаваемых ребенком, а с другой —

формируется и осмысливается им именно в процессе порождения игровых замыслов (Б. Д. Эльконин, 2002; Е. С. Слепович, А. М. Поляков, 2005).

Следуя логике становления содержания сюжетных игр, которая в концентрированном виде обобщена Д. Б. Элькониным, выделившим четыре уровня развития сюжетной игры, были подобраны приемы, способствующие его формированию. При этом упор делается на положение, что имеются две основные стадии развития игры. На первой стадии основное содержание игры — социальные по своей направленности предметные действия, соотносимые с логикой реальных действий. На второй — моделирование социальных отношений между людьми [63, с. 212].

На начальном этапе коррекционного обучения основное внимание уделяется формированию игровых действий, моделирующих логику реальных предметных действий взрослых. Сперва организовывается наблюдение за реальными действиями взрослых в той или иной ситуации. На этом этапе взрослый помогает ребенку соотносить персонаж с действиями, которые он может производить. Хорошо зарекомендовали себя дидактические игры типа «Глагольное лото». На больших картах изображены люди, совершающие различные действия, которые могут иметь место в той или иной ситуации. Те же изображения сделаны на маленьких карточках. Ведущий берет по очереди маленькие карточки и называет действия, выполняемые лицами, изображенными на них. Играющие дети должны найти эту ситуацию на своей карте, назвать ее и закрыть изображение фишкой.

Ребятам также могут предлагаться различные варианты задания, суть которого состоит в зеркальном отражении действий взрослого («Я шофер. Делай, как я»). С большим интересом они играют в игру «Покажи и назови». Дети должны произвести действия, соответствующие тому или иному персонажу, и назвать их. Возможно использование игрового упражнения, в ходе которого воспитатель называет различные действия, а дети отгадывают, о каком персонаже идет речь. Затем взрослый указывает на тот или иной персонаж, а дети должны говорить о характеризующих его действиях. С этой же целью применяются подвижные игры с мячом. Воспитатель бросает мяч и называет персонаж, а ребенок ловит мяч и называет действие, производимое этим персонажем.

Большое внимание должно уделяться формированию обобщенных действий. Сначала дошкольники выполняют задания, цель которых — обучение вербализации каждой операции, цепочек действий и последовательности их выполнения (например, «Ситуация кормления»: сначала я поставил на

стол посуду и т. д.). Затем они должны обобщать отдельные операции. При этом вводятся соответствующие словесные обозначения для обобщенного действия. Отрабатываются задания для обучения умению соотносить названия действий, игровых атрибутов и персонажей («Ты будешь врачом. Какие игрушки нам нужны? Какие действия мы совершим? Мы будем делать уколы, раздавать лекарства, измерять температуру. В какую игру мы будем играть?»).

Одна из характерных особенностей сюжетной игры — игровое употребление предметов. В игре они переименовываются, утрачивают привычное значение, приобретают новое, в соответствии с которым и применяются. Благодаря замещению одного предмета другим действие обобщается, теряет свою конкретность. Изучение игры старших дошкольников с отклонениями в развитии поставило перед необходимостью обратить особое внимание на формирование у этих детей действий замещения как одной из предпосылок появления ролевой игры. Для этого служит целый ряд *заданий*, предлагаемых по степени возрастания их сложности:

- взрослый переименовывает один предмет в другой, а ребенку предлагает совершить действия, характерные для переименованного предмета. Например: «Давай назовем карандаш ложкой. Покажи, какие действия ты будешь совершать ложкой». Если ребенок самостоятельно затрудняется воспроизвести действия с предметом-заместителем, то взрослый показывает ему;
- переименование одного предмета в другой совершают сами дети. Они же самостоятельно воспроизводят и систему действий в соответствии с новым именем предмета. При этом осуществляется постепенный переход от сходных по форме предметов ко все более различающимся. От предметов, похожих по системе действий, которые можно с ними совершать, к различным, от переименования неодушевленных предметов в неодушевленные и затем в одушевленные (палочка — градусник, палочка — дочка);
- совершение действий с двумя предметами-заместителями. После того как ребенок переименовал предметы, его просят продемонстрировать ряд действий в соответствии с их новыми функциями (палочка называется морковкой, кегля — зайчиком; ребенок должен покормить зайчика морковкой).

Все задания предъявляются в игровой форме. Особое внимание уделяется как оречевлению самого процесса игрового переименования, так и системе совершаемых детьми действий в соответствии с новым именем предмета.

Затем осуществляется переход к заданиям, требующим совершения действия замещения в рамках игрового повествования. В их основу была положена методика Л. С. Выготского (1935). Отдельные хорошо знакомые ребятам иллюстрации предметов должны условно обозначать предметы и лиц, участвующих в рассказе. Например, картинка с изображением кровати обозначала сон. Испытуемым рассказывается простая история, в ходе которой взрослый вместе с ребенком выбирает картинки, соответствующие тому, о чем говорится в рассказе. После окончания рассказа дети должны прочесть символическую запись.

В дальнейшем дети производят действия замещения в сюжетной игре. Для этого используется методика Г. Д. Лукова [31]. Дети выступают в качестве режиссеров в играх с ограниченным количеством игрушек и игровых атрибутов. Для замещения берутся специально подобранные полифункциональные предметы. В связи с тем что для дошкольников с отклонениями в развитии задание в таком виде оказывается непосильным, взрослый сначала сам предлагает детям предметы для замены. В дальнейшем они должны самостоятельно отбирать предметы-заместители. Однако в случае затруднений при переименовании предметов, подборе заместителей на помощь приходит взрослый. Он может оказывать два вида помощи: стимулирующую («Подумай, посмотри внимательно, что можно использовать вместо тарелки») и обучающую (помогает установить внешнее или функциональное сходство предметов).

Чтобы у дошкольников с отклонениями в развитии (в особенности детей с ЗПР и ОНР) снять свойственную им тенденцию закреплять за каждым предметом только один ему присущий заместитель, сделать их обобщения более широкими, гибкими, допускается прием изменения дальнейшего хода игры таким образом, чтобы требовалось введение новых предметов; так как все имеющиеся предметы уже задействованы в игре, дети вынуждены уже переименованные и выполнявшие другие функции переименовывать заново. Таким образом, один и тот же предмет дважды переименовывается и замещает самые разные предметы с непохожими наборами действий. Например, в игровой ситуации «Обед» палочка становилась ложкой, затем в игре «Больница» — термометром.

Общее направление в развитии содержания сюжетно-ролевых игр — постепенный переход от воспроизведения действий изображаемых в игре персонажей к моделированию отношений между ними. Для этого необходимо, чтобы ребенок научился выделять отношения между людьми

в реальной жизни, поставил их в центр своего внимания. А. В. Запорожец (1970) считал одной из важнейших задач дошкольной педагогики выделение для ребенка мира отношений, который скрыт за массой несущественных признаков. Он полагал, что для решения этой проблемы необходимо материализовать и спроецировать существенные признаки и отношения действительности в плоскость непосредственно воспринимаемого, создать конкретные предметные модели. Использование таких моделей дает ребенку возможность уже на уровне наглядно-образного знания усвоить обобщенные знания.

Чтобы ребенок смог правильно реализовать отношения, заложенные в роли, он должен выделить отношения между людьми как главное содержание игры, сделать их предметом осознания, научиться ориентироваться в субординации ролей, реализации ролевых отношений по правилам. Поскольку выделение и осознание мира отношений между людьми представляет для дошкольников с отклонениями в развитии особую трудность по целому ряду причин, в том числе из-за их не наглядного, отвлеченного характера, на эту область игры нужно обращать особое внимание.

Для решения данной задачи могут использоваться графические пространственные модели. Впервые их как модели второго порядка, помогающие естественным моделям (игровым отношениям) стать более полными и разнообразными, предложила применить при формировании игровой деятельности у детей среднего дошкольного возраста Р. И. Говорова [9].

Обучение умению выделять ролевые отношения и устанавливать иерархию ролей в сюжетных играх включает три момента:

- 1) вычленение функций, выполняемых тем или иным персонажем;
- 2) вычленение основной функции в той или иной ситуации;
- 3) распределение функций между людьми в разных социальных ситуациях.

На первом этапе детям зачитываются короткие рассказы, в которых описываются простые житейские истории. Им предлагается подобрать картинки с изображением героев, действующих в данной ситуации. Количество действующих лиц последовательно увеличивается от двух до пяти. Особое внимание обращается на выделение для детей социального содержания ситуации. Анализ ситуации каждый раз заканчивается тем, что дети совместно с взрослым устанавливают иерархию отношений между действующими лицами («Кто здесь главный? Кто ему подчиняется?»). Вместе с ребятами выявляется, одинаковую ли работу выполняют персонажи или одна из них была главной.

Затем, согласно методике Р. И. Говоровой, детям должны быть розданы кружки разной величины, которые надо соотнести с персонажами рассказа: главный герой обозначался большим кружком, второстепенные — маленькими. Однако в процессе обучающего эксперимента выявилось: зачастую для дошкольников с отклонениями в развитии это трудно. Чтобы дети смогли работать с графическими моделями, нужно ввести дополнительный этап, в рамках которого им предлагается соотносить карточки, изображающие опредмеченные формы, с персонажами рассказа (исследования И. А. Атемазова (1984) показали, что опредмечивание геометрических форм характерно для детей трех лет). Изображения двух равнозначных персонажей кладутся в кружки равной величины. В случае их неравнозначности изображение ведущего героя помещается в большой кружок, а другого — в маленький. Таким образом, при обучении старших дошкольников с отклонениями в развитии требуется введение этапа, который отсутствует при обучении нормально развивающихся детей, на котором сохраняется известное сходство модели с объектом.

Далее при обучении детей применяются определенные геометрические формы без опоры на предметные картинки. От самостоятельного выделения персонажей ситуации и обозначения их при помощи геометрических форм осуществляется переход к составлению сюжетов по опредмеченным геометрическим формам.

Только после длительной работы с опредмеченными геометрическими формами переходят к обучению детей пользоваться графическими моделями. Графические модели соотносятся с изображениями на картинках, затем дети начинают применять только модели, без опоры на картинку, сперва моделируя сюжет, а потом составляя его по уже готовым графическим моделям. Постепенно вводятся задания на сочинение ситуаций, соответствующих моделям, предложенным взрослым. Кроме подбора схем, отражающих взаимоотношения персонажей рассказов, и моделирования ситуаций предлагается использовать такие задания: ребенку показывают схему и называют один или два обозначенных на ней персонажа, а об остальных героях ребенок должен догадаться сам. Например, большой кружок — мама, маленький кружок — сынок; догадайся, кто изображен при помощи второго большого кружка? Постепенно система моделируемых отношений усложняется за счет увеличения количества персонажей и разнообразия иерархии отношений.

В коррекционной работе могут использоваться приемы, разработанные Р. А. Иванковой.¹ Они направлены на обучение детей вычленять и осознавать область межличностных отношений. Модификация этих педагогических приемов осуществляется в двух направлениях: 1) введение наглядных, материальных опор при преподнесении всех вербальных заданий; 2) существенное упрощение предлагаемого вербального материала: содержание рассказов обязательно должно опираться на житейский опыт детей. С детьми отрабатываются следующие приемы: чтение художественной литературы, рассматривание иллюстраций к ней. При этом акцент делается:

- на характеристику персонажей, их взаимоотношений; анализ взаимоотношений между героями произведений;
- анализ взрослым ролевого поведения детей при просмотре видеозаписей;
- привлечение детей к анализу ролевого поведения персонажей рассказа при прослушивании аудиозаписей;
- анализ взрослым ролевого поведения детей, наблюдаемого в их совместных играх;
- привлечение детей к анализу ролевого поведения своих партнеров по игре;
- поочередное выполнение детьми разных ролей в одной и той же игре;
- обсуждение правил реализации роли до начала игры;
- участие взрослого в играх детей для демонстрации образцов ролевого поведения.

Развитие творческого мышления и воображения. В рамках умственного воспитания детей с отклонениями в развитии необходимо обратить внимание на формирование творческого мышления. Зная о склонности детей с отклонениями в развитии к шаблонным, стереотипным способам функционирования в окружающем предметном и социальном мире, важно использовать разного рода задания и виды деятельности для расшатывания такого рода жестких рамок. Это и сюжетно-ролевые игры, и изобразительная деятельность (рисование по собственному замыслу, дорисовывание рисунков и т. д.). Хорошо себя зарекомендовали задания, разработанные в лаборатории Л. А. Венгера.²

¹ Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. М., 1978.

Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста. М., 1983.

² Диагностика умственного развития детей дошкольного возраста. М., 1978.

В этом направлении могут применяться и задания, разработанные О. М. Дьяченко (1966, 1986, 1990, 1994). Они привлекательны тем, что рассчитаны на развитие воображения дошкольников. По мнению О. М. Дьяченко, процесс воображения состоит из симультанного процесса порождения идеи — образа объекта и сукцессивного процесса выстраивания цепочки образов — преобразований основной идеи. Так одновременно создаются идея и план ее реализации. Задания О. М. Дьяченко позволяют сочетать подчиненность воображаемых образов поставленной задаче с их оригинальностью, дают возможность достаточно логично перейти от репродуктивных задач к продуктивным и творческим.

Процесс перехода от репродуктивных задач к творческим включает два этапа. На первом этапе дети дорисовывают неопределенные изображения. Решение подобных задач доступно нормально развивающимся трехлетним детям. Затем осуществляется переход к заданиям, в которых заданная фигура должна превратиться во второстепенную деталь предмета.

Методика О. М. Дьяченко включает четыре этапа.

► Первый этап рассчитан на детей младшего дошкольного возраста. Главная цель — формирование такого действия по построению образов воображения, как опредмечивание, и действий замещения. Основной тип задания — подбор предметов по определенному признаку. Например, детям показывается кружок какого-то цвета, а они должны назвать как можно больше предметов того же цвета. Второй тип заданий направлен на включение неопределенного заместителя в рассказ.

► Второй этап разработан автором в расчете на нормально развивающихся детей среднего дошкольного возраста. Цель — отработка действий опредмечивания с детализацией самого воображаемого предмета, а также формирование умения разыгрывать действия с предметами-заместителями. Основной тип задания — придумывание и разыгрывание несложных действий с заместителями предметов. Для реализации целей этого этапа требуется введение добавочной серии заданий, суть которых состоит в применении в качестве заместителей опредмеченных геометрических форм. (Подробно о роли опредмеченных геометрических форм при обучении дошкольников с отклонениями в развитии игровой деятельности изложено при описании процесса модификации методики Р. И. Говоровой, направленной на овладение детьми игровыми отношениями [9].) И только затем следует переходить к заданиям, где вместо изображений персонажей используются такие заместители, как полоски бумаги, кружки и т. д.

Особенность этого этапа методики — если в норме для преодоления схематизма ответов при описании выдуманного персонажа, обозначенного заместителем, достаточно задать ряд уточняющих вопросов, то при обучении дошкольников с отклонениями в развитии нужно обратиться к изображению предмета или персонажа.

► Третий этап обучающего эксперимента ориентирован в норме на детей старшего дошкольного возраста. Основная цель — формирование умения применять способ включения при создании образа-идеи своего произведения, а также умения следовать развернутому плану-замыслу при воплощении идеи в целостное произведение. Сначала ребенок должен научиться следовать плану, разработанному взрослым, а затем перейти к построению собственных планов-замыслов. Дети с отклонениями в развитии зачастую не могут справиться с составлением плана — модели рассказа из чисто условных заместителей — и его оречевлением. Для этого надо использовать схематические изображения персонажей и только позднее обратиться к заместителям при составлении наглядных моделей рассказа. Если после обучающих занятий многие дошкольники с отклонениями в развитии оказываются достаточно продуктивными в составлении наглядных моделей по рассказам взрослого, то собственные рассказы по имевшимся у них заместителям они составить не способны. К концу обучения по методике О. М. Дьяченко они во многих случаях овладевают только действиями опредмечивания.

► Четвертый этап эксперимента О. М. Дьяченко рассчитан на детей, посещающих подготовительную группу детского сада. Цель — формирование умения представлять замысел собственного сочинения в виде наглядной модели и разворачивать ее затем в полное сюжетное произведение.

Поскольку способность к созданию плана-замысла игры невозможна без проявлений творчества, допускается обращение к заданиям, направленным на изучение воображения в рамках игровой деятельности. Методика разработана Е. Зворыгиной и Л. Яворончук (1986, 1987)¹ для детей младшего дошкольного возраста. Она может использоваться как обучающая. Задания оказываются очень удобными для обучения старших дошкольников с отклонениями в развитии, так как не требуют модификации. Ее суть:

¹ Зворыгина Е. Особенности воображения детей с образными фигурками и конструктивным материалом. 1986. № 12.

Зворыгина Е. Особенности воображения детей с образными фигурками и конструктивным материалом. 1987. № 1.

детям предлагается решать игровые задачи типа «Кукла плачет, она хочет есть, покорми ее», «Корова грустит, она заболела, полечи ее». Ребятам последовательно предлагаются для отображения бытовые сцены, ситуации, требующие знания общественной жизни, сказочные.

Многочисленные исследования свидетельствуют о тесной связи возможностей в создании плана-замысла игры с содержательной характеристикой игры как деятельности.¹ В связи с этим внимание уделено тем заданиям методики Е. Зворыгиной и Л. Яворончук, которые направлены на изучение возможности реализовывать конструктивный материал в сюжетной игре как одну из особенностей воображения детей младшего дошкольного возраста. Акцент делается на обучении детей с отклонениями в развитии умению изменять с помощью конструктора игровую предметную среду и применять его детали в качестве предметов-заместителей.

Формирование планирующих действий. Развитие продуктивных действий как умения создавать замысел деятельности в соответствии с требованиями ситуации предполагает формирование умения учитывать при создании собственного замысла намерений и замыслов других людей.²

Следующая серия заданий была направлена на формирование основного средства согласования индивидуальных замыслов — планирующих действий, которые определяют сюжетные ситуации и действия персонажей. В основу этих заданий была положена методика Н. А. Коротковой [28], модифицированная для обучения детей с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Автор методики считает, что такого рода планирующие действия возникают при расхождении замысла ребенка с замыслом партнера, осознании этого расхождения и предупреждении его. Это возможно в совместной деятельности по трансформации знакомого сюжета. Поскольку сюжет игры рассматривается как аналогичный любому повествовательному тексту, совместная деятельность по составлению такого рассказа строится по принципу последовательного обмена фрагментами повествования, где каждый из партнеров развивает отрывок предыдущего рассказчика, не нарушая общего сюжета рассказа и замысла первого ребенка. Автор методики в качестве общей сюжетной линии выбирает сюжетную схему волшебных сказок. Учитывая познавательные возможности детей с отклонениями в развитии, нужно

¹ Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. М., 1978.

² Семантика слова «замысел» связана со словом «смысл», т. е. со-мыслие, совместно порожденная мысль, а в данном контексте — цель и смысл действия.

воспользоваться более простым сюжетным материалом, находящимся в зоне опыта дошкольников. Лучше остановиться на простых рассказах с бытовым содержанием, состоящих из 3—4 смысловых блоков. В каждом из них выделяется общий персонаж, меняется условное пространство (например, рассказ «Как Саша провел свой день» и т. п.). Такая модификация методики вызвана тем, что из-за несформированности плана представлений и нарушений в программировании и грамматическом структурировании речевого высказывания оперирование сложным по структуре и объему речевым материалом, каким является волшебная сказка, многим детям с отклонениями в развитии недоступно.

Работа включает несколько разделов:

- совместный пересказ прочитанного детям рассказа с опорой на сюжетные картинки, помогающие удержать общую линию повествования (этот этап — дополнительный и специально вводился при обучении детей с отклонениями в развитии; в методике, разработанной Н. А. Коротковой, он не предусмотрен);
- совместный пересказ текста без наглядных опор;
- совместное построение рассказа на бытовые темы, хорошо знакомые детям;
- совместное построение рассказа на темы, которые не базируются на опыте детей, с опорой на сюжетную цепь.

В процессе обучения педагог или психолог постоянно стимулирует речевую активность детей, создает у них установку на воспроизведение законченных смысловых фрагментов рассказа, уделяя особое внимание формированию такого способа совместного пересказа, как очередность, продолжение фрагмента другого ребенка.

Развитие умения самостоятельно действовать в различных бытовых ситуациях. Для формирования способности к порождению замысла могут применяться и действия ребенка в различных бытовых ситуациях, подразумевающие творческое преобразование предметных условий. Например, можно предложить ребенку расставить по-своему предметы в комнате, наводя в ней порядок, или выбрать предметы, необходимые для игры, вместе с ребенком собрать вещи в дорогу и др. Усложняя задания, допускается постепенно вводить в них требования к результатам действий ребенка (например, расположить предметы в определенном порядке).

Формирование словообразовательных процессов. Способность ребенка порождать замысел деятельности с учетом ее условий может формироваться не только через развитие игровой и продуктивной деятельности,

но и через формирование некоторых психических функций или их структурных составляющих, осуществление которых сопряжено с возможностью творческого преобразования предметной (в том числе знаково-символической) действительности в соответствии с определенными правилами. К таковым можно отнести словообразовательные процессы.

Лексикон пополняется не только путем заимствования из речи окружающих, но и путем образования новых слов из уже накопившихся в активном словаре. Способность образовывать производные слова от корневых — необходимое условие расширения словаря. Без этого нельзя представить возможность грамматического оформления высказывания. Овладение словообразовательными процессами тесно связано с познавательной деятельностью ребенка, его активной ориентировкой в предметной и речевой действительности. Словообразовательные модели отражают связь между явлениями действительности и языковыми средствами их выражения. Специфику этих связей составляют особенности обобщения, свойственные определенному возрасту. Интересен и продуктивен подход ряда психологов к детскому словотворчеству как к особому способу речевого поведения ребенка в речевой ситуации.

Ученые считают: процесс детского словотворчества является закономерным в становлении словообразовательных процессов и связан с ориентировочной деятельностью ребенка в речевой и предметной действительности, познавательной активностью. Отсутствие периода детского словотворчества или его неправильное протекание может свидетельствовать о дефектном отражении явлений окружающего мира, т. е. о нарушениях познавательного развития ребенка.

Рекомендуемые задания направлены на развитие активной познавательной деятельности в сфере языка. Они способствуют формированию обобщенных словесных классов и их дифференциации. Это, в первую очередь, задания по подбору родственных слов:

- задания на номинацию действующих лиц («Как можно назвать человека, который чистит сапоги? Убирает мусор? Красит забор?» и т. д.);
- задания на аналогии («У кошки — котенок, у лисы —?»);
- задания на образование от заданных слов, родственных им, но относящихся к другим частям речи («дом — домашний», «сад — садовый — садить»).

Хорошие результаты дает специально организованная работа над ошибками, их анализ, сравнение грамматически верных и ошибочных форм слов.

1.7.2.2. Формирование произвольности деятельности

Формирование произвольности деятельности предполагает умение ее планировать, следовать установленному плану и контролировать процесс достижения поставленной цели, а также произвольно использовать знаковые средства (язык) для обозначения объектов действительности и регуляции психической деятельности. Планирование включает способность вычленять промежуточные частные цели в соответствии с конкретными условиями деятельности на пути достижения конечной цели. Сформированная произвольность позволяет ребенку действовать самостоятельно.

Акцент делается на три *формы* работы в данном направлении:

- обучение планированию и контролю через продуктивные виды деятельности;
- формирование произвольности в режиссерских играх;
- формирование произвольности речевой деятельности.

Обучение планированию и контролю через продуктивные виды деятельности. Формирование умения формулировать план-замысел сюжетной игры и осуществлять его реализацию у детей с отклонениями в развитии должно включать выработку умения строить алгоритмы различных видов деятельности. Эта позиция исходит из результатов экспериментальных исследований, показавших, что система целеполагания — наиболее слабое звено в любом виде деятельности у детей с отклонениями в развитии (Н. Ю. Борякова, 1983; И. А. Коробейников, 1980; А. Д. Кошелева, 1972; Б. И. Пинский, 1961; Т. Д. Пускаева, 1986; Е. С. Слепович, 1983 и др.). Чтобы выработать у детей потребность в предварительной организации самостоятельной сюжетной игры, лучше использовать те виды деятельности, результат которых достаточно нагляден: задания по конструированию, изобразительной и речевой деятельности. Хотя все они существенно отличаются от игровой деятельности, в то же время, с одной стороны, они имеют общие принципы построения, с другой — благодаря своей наглядности облегчают процесс формирования алгоритма деятельности. С. Л. Рубинштейн считает: чтобы был возможен перенос, необходима некоторая общность, но не обязательно элементов, т. е. элементарных движений, а компонентов, моментов, сторон навыка. «Общими могут быть не только элементы содержания, но и приемы, способы действия, организация работы, установка и т. д. Необходимо, чтобы она в какой-то степени осознавалась субъектом, чтобы он улавливал эту общность и находил точки приложения для переноса».¹

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946. С. 561.

Решение задач на конструирование по образцу проводится в три этапа.

На первом этапе педагог демонстрирует детям весь комплекс действий, которые им нужно выполнить. В процессе деятельности происходит ее поэтапное планирование. При объяснении цели задания он конкретизирует план будущих действий, создает у детей представления о результате, способе и средстве его получения. Дети под руководством педагога осуществляют организационный этап работы, выполняют и называют совершенные ими действия. После достижения конечного результата они при помощи педагога формулируют общий алгоритм деятельности, т. е. рассказывают об основных этапах выполнения задания, начиная с ориентировки в нем. В ходе выполнения задания постоянно осуществляется текущий контроль, сравнение с образцом. Особое внимание уделяется завершающему контролю. Конечные результаты деятельности обязательно сравниваются с образцом. Каждая ошибка подробно анализируется.

На втором этапе при помощи педагога осуществляется только организация деятельности: определяется ее цель, способ получения результата и необходимые для этого средства, последовательность действий (например, обязательных для возведения постройки). Затем дети самостоятельно совершают действия (строят). Коррекция и контроль проводятся педагогом по окончании выполнения задания детьми. Для фиксации промежуточных целей, выработки у детей потребности ставить их на пути к достижению конечной цели могут применяться незаконченные образцы деталей набора конструктора либо дети графически воспроизводят вид постройки на отдельных этапах.

На заключительном, третьем, этапе каждый ребенок должен самостоятельно определить цель деятельности, построить план будущих действий, включающий описание способов получения результата. В этот момент педагог вносит коррекцию в рассказ ребенка, разбирает его ошибки, привлекая к анализу других детей. Взрослый пытается оказать воздействие, направленное на создание у ребенка умения переключаться с результата деятельности на способ ее выполнения, необходимость поиска разных способов выполнения задания. Чтобы еще раз продемонстрировать детям обязательность предварительного планирования деятельности, может использоваться следующий прием. Ребятам предлагается выполнить по образцу такие постройки, которые можно возвести, соблюдая лишь один порядок действий. При нарушении порядка постройка распадается. Основная функция взрослого сводится к общему контролю за ходом выполнения задания. После окончания работы дети совместно с педагогом оценивают продукт

деятельности и делают разбор ошибок. Особое внимание уделяется речевому опосредствованию деятельности детей. От них требуется обязательное проговаривание способов и средств деятельности, оречевление совершаемых действий, формулирование в речевом плане цели деятельности.

В качестве следующего вида деятельности, в котором целевой компонент представлен достаточно наглядно, используется изобразительная деятельность. Могут применяться задания по аппликации и декоративному рисованию. Работа начинается с выполнения заданий по образцу. Обучение планированию деятельности осуществляется в такой же последовательности, как и при решении задач на конструирование. После выполнения заданий по образцу дети переходят к составлению аппликации и декоративному рисованию по заданной схеме без наглядного образца. На заключительном этапе ребята делают узоры по собственному замыслу с предварительным оречевлением своих представлений о результате и способах его получения, постановкой промежуточных целей.

В формировании целевого компонента игры особенно велика роль речи, в первую очередь ее планирующей функции. Для ее установления используются нижеперечисленные задания:

- пересказ по готовому образцу. Замысел и программа высказывания уже заданы. Требуется только повторить высказывание и сравнить его с образцом. При этом могут широко использоваться звуковые образцы, представляющие собой детские высказывания, зафиксированные на аудионосителе;
- составление картинного плана рассказа. Задание направлено на формирование умения самостоятельно ставить промежуточные цели, выделять главные вехи задания;
- составление рассказа по серии картин. При выполнении надо вербализовать готовую программу, а затем, опираясь на нее, построить высказывание;
- составление рассказа по опорным словам. В этих занятиях особое внимание уделяется анализу сюжетных картин, выделению в них самого существенного.

Режиссерские игры как способ формирования произвольности деятельности. В качестве переходного этапа в формировании у ребенка с отклонениями в развитии умений самостоятельно планировать сюжетную игру и следовать в ней определенной цели-замыслу может выступать формирование режиссерских игр. Для этого применяются задания, в основу которых

положена методика Г. Д. Лукова (1937). Под руководством взрослого дети разворачивают сюжетные игры, где выступают в качестве режиссеров. Сами ребята не выполняют никаких ролей. Они обязаны по ходу развертывания сюжета управлять действиями персонифицированных игрушек, составив предварительно план реализации сюжета. Остальные дети выступают в позиции зрителей. После просмотра игры они должны ее проанализировать. На этапе режиссерской игры предлагается осуществлять обучение умению переносить выработанные способы планирования деятельности на сюжетные игры. В основу этих занятий положено соображение, высказанное Н. А. Коротковой (1982), что сюжет любой игры может быть представлен как последовательность взаимосвязанных ситуаций, и в этом смысле он рассматривается как аналогичный повествовательному тексту. В связи с чем допускается активно использовать анализ сюжета игры, который сообщается детям в виде рассказа и состоит из следующих этапов:

- 1) составление картинного плана ситуации (сначала при помощи наборов сюжетных картин, затем картонных фигурок персонажей);
- 2) вычленение персонажей, установление их иерархии;
- 3) определение системы действий каждого персонажа;
- 4) определение системы отношений между персонажами;
- 5) описание необходимых для разыгрывания сюжета игрушек и игровых атрибутов;
- 6) описание сюжета с опорой на картинный план;
- 7) реализация сюжета в рамках режиссерской игры.

Обучение детей элементарному планированию игры сначала проводится на примере простых сюжетов (с двумя героями, действующими в одной ситуации), затем осуществляется переход ко все более сложным (увеличивается количество персонажей, несколько ситуаций объединяются в один сюжет).

Приучая детей к планированию сюжетной игры, следует постепенно от подробного плана будущей игры перемещаться к краткому обозначению основных вех сюжета, а затем вообще отказаться от внешнего планирования игровой деятельности. Отсутствие такого перехода способствует превращению занятий по обучению игре в занятия по заучиванию и разыгрыванию готовых сюжетов, лишает их творческого компонента. Планирование служит только исходным моментом в играх детей, ее организационным периодом, придает деятельности целенаправленный характер. Желание детей развить игру всячески следует поощрять. Зачастую сам взрослый в ходе

реализации сюжета может предлагать детям какой-нибудь его поворот, ввести новый персонаж и т. д. (Д. В. Менджерицкая, 1982; Р. И. Жуковская, 1963; Н. Я. Михайленко, 1975; Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста, 1983 и др.).

Первоначально дети должны завершить занятие индивидуальной режиссерской игрой. По мнению Е. М. Гаспаровой (1987), этот вид сюжетных игр, обладая такими составляющими, как наличие воображаемой ситуации, распределение ролей между игрушками, моделирование реальных социальных отношений в игровой форме, одновременно является онтогенетически более ранним видом игр, так как для их организации не требуется высокий уровень игрового общения, который обязателен для совместной сюжетно-ролевой игры. Затем происходит переход к совместным играм. При их организации следует придерживаться той же последовательности, что и при экспериментальном формировании игровой деятельности детей с отклонениями в развитии:

- взрослый полностью реализует организационный этап игры (в инструкции называется тема игры, выделяются и распределяются роли, намечаются пути реализации сюжета);
- определяется только тема игры;
- детям просто предлагают поиграть.

Исследования показали: именно такой путь наиболее эффективен для повышения активности детей с отклонениями в развитии в области игрового поведения (Е. С. Слепович, 1990).

Формирование произвольного оперирования речью. Готовность ребенка к школьному обучению определяется не только уровнем развития спонтанной речи, он должен уметь осознавать речевой материал и подчинить его определенной цели, т. е. произвольно оперировать речью. В числе заданий, направленных на развитие у детей отношения к речи как к языковой действительности, отличной от предметной, одно из ведущих мест занимают задания на составление предложений с заданным словом и конструирование предложений из наборов слов.

В спонтанной речи осознаются лишь поставленная цель, задача высказывания и его наиболее общий смысл, но не те средства, которые при этом используются. При составлении предложений с заданным словом оно становится актуально осознаваемым, превращается из средства в цель деятельности, что делает более эффективным обучение ребенка дифференциации знаковой и предметной действительности [29].

Речевая практика, в ходе которой слова употребляются в различных ситуациях, приводит к значительным продвижениям в овладении парадигматическими и синтагматическими связями. Однако формирование этих связей ускоряется, если фиксировать внимание на них не только на специальных занятиях по развитию речи, но и во время любой деятельности.

В качестве специальных упражнений, направленных на формирование умения сознательно оперировать своей речью, можно рекомендовать следующие задания, большинство которых разработаны С. Н. Карповой и И. Н. Колобовой [25]:

- изменение исходного слова и получение его форм или родственных ему слов;
- сравнение значения исходного слова и новых слов, полученных при его изменении;
- сопоставление форм исходного слова и новых слов, выделение морфем, которыми они отличаются;
- сопоставление двух предложений, отличающихся одним словом. Например, «Мама шьет платье. Бабушка шьет платье. Мы с тобой сказали одинаковые предложения? Какие слова тут неодинаковые?». Сначала анализируются предложения, отличающиеся существительными, затем глаголами, прилагательными, числительными, местоимениями, наречиями, служебными словами;
- анализ предложений с помощью интонирования (произношения выделяемого слова более протяжно и громко);
- придумывание предложений с заданным словом и определение числа слов в них. Например, «Какие слова я сказала? Какое слово первое? Второе? ...? Сколько всего слов в предложении?»;
- анализ заданного предложения с помощью материальных опор (фишек, флажков, квадратиков). Каждое слово обозначается фишкой. В результате перед ребенком оказывается материализованная схема предложения, в которой число фишек соответствует числу слов в предложении.

Начинать работу рекомендуется с двухсловных предложений, затем перейти к трехсловным, четырехсловным и т. д.

Хорошие результаты показывают некоторые формы работы по ознакомлению с составом предложения, практикуемые в детском саду («Скажи четыре слова про зайца»), выделение слов в предложении, называние их вразбивку и последовательно, вычерчивание схемы предложения, игра

«Живые слова» и др.¹ Можно также использовать приемы, которые практикуют логопеды в работе с детьми с общим недоразвитием речи.

Формирование произвольного оперирования речью предполагает также работу над формированием самостоятельной монологической речи.

Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра, в рамках которой наряду с ситуативной развивается и монологическая контекстная речь.

Одновременно с игровой у старших дошкольников развиваются элементы учебной деятельности. Это помогает перейти к новым формам речи ребенка. Ее содержание выходит за рамки непосредственного опыта, появляется ориентировка на слушателя и т. д.

Значительное место в работе над развитием связной речи детей с отклонениями в развитии занимают задания, целью которых является обучение ребенка отличать законченную мысль от беспорядочного набора слов, найти связи между предложениями:

- конструирование предложений из наборов слов (восстановление деформированного текста). Осуществляется переход от наборов из четырех-пяти слов к более сложным, от предложений, в основе которых лежит коммуникация событий («Маленький мальчик играет на улице»), к предложениям, основанным на коммуникации отношений («Галя — послушная девочка»);
- окончание начатого предложения;
- окончание начатого текста (сказки, рассказа);
- установление логической связи между двумя-тремя предложениями.

Для преодоления трудностей в составлении и развертывании программы высказывания рекомендуется использовать ряд приемов. Они предложены в порядке возрастания требований к самостоятельному построению высказывания:

- пересказ по готовому образцу. Мотив, замысел, программа при этом уже заданы. Нужно только повторить высказывание и сличить его с образцом;
- составление плана рассказа при помощи картинок. Цель задания — сформировать у ребенка умение самостоятельно составлять программу высказывания;
- составление рассказов по опорным словам, иллюстрируемых картинкой. Картинки и слова служат опорой при построении высказывания, помогают сделать программу высказывания более стабильной,

¹ Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина. М., 1979.

удерживают ребенка от возможности соскользнуть на другую, более легкую и привычную для него тему;

- составление рассказа по серии картинок. Ребенку дается готовая наглядная программа высказывания. От него требуется оречевить ее, а затем, опираясь на программу, построить рассказ;
- составление рассказа по серии сюжетных картинок, предлагаемых в нарушенной последовательности. Ребенку необходимо самостоятельно построить программу высказывания из разрозненных элементов и реализовать ее. (Поскольку это задание является более сложным для описываемой категории детей, ему уделяется особое внимание.)

С развитием связной речи тесно связано умение проанализировать ситуацию (картинку), выделить в ней самое существенное. Упор делается на анализ картинки, подбор к ней названий. Сначала дети придумывают название к картинке с простым сюжетом, затем — подбирают названия для каждой картинки сюжетной цепи.

Одно из важнейших условий коррекции речи детей с отклонениями в развитии — организация их речевой практики, в которой ведущая роль отводится самостоятельной активной речевой деятельности ребенка. Занятия в этой области строятся по двум направлениям: обучение умению вести диалог и монолог. Детей необходимо учить ориентироваться на слушателя, в беседах опираться не только на наглядную ситуацию, но и выходить за ее пределы.

Умение участвовать в такой форме речевого общения, как диалог, является одним из важнейших проявлений коммуникативных способностей. Диалогическая речь — наиболее естественная форма общения. Стимулом для диалога служит желание что-то узнать о предметах и явлениях окружающего мира. Общение будет успешным, если детей предварительно познакомить с ними.

Поскольку для детей с отклонениями в развитии характерна низкая речевая активность, для возникновения диалога им необходим сильный собеседник, роль которого выполняет взрослый или хорошо успевающий ученик. Следует создавать такие ситуации, которые побуждали бы ребенка к беседе, высказываниям. Акцент делается на формировании умения отвечать на вопросы, спрашивать, высказываться в присутствии других, слушать окружающих. Полезно использовать беседы, инсценировки сказок, задания по продолжению начатого разговора.

Усвоение принятых форм речи опирается во многом на механизм подражания. Подражание ребенка — не пассивный процесс. Оно основано

на активной познавательной и речевой деятельности. В качестве эффективного средства формирования связной речи, основанного на механизме подражания, можно использовать прослушивание звучащего образца. Он представляет собой запись специально подобранных примеров связных устных высказываний. При создании звучащих образцов рекомендуется учитывать следующее:

- образец должен представлять собой запись говоримой, а не озвученной письменной речи;
- в качестве звучащего образца необходимо использовать запись детской речи. Такие образцы лучше воспринимаются и анализируются, поскольку ближе ребятам по способу изложения и стимулируют их в подготовке устных высказываний;
- текст образца должен быть доступным и интересным по содержанию, близким к жизненному опыту детей, ведь прошлый опыт ребенка оказывает огромное влияние на восприятие речевого высказывания¹.

Кроме звучащего образца используется обсуждение устных высказываний товарищей, в том числе и записанных на аудионоситель. Хорошие результаты дает запись рассказа самого ребенка с последующим его прослушиванием и анализом. Постепенно дети самостоятельно начинают замечать отступления от темы рассказа, «сбои» в построении высказывания, неправильно построенные предложения и исправлять свои ошибки прямо в ходе прослушивания.

Одна из важнейших задач при коррекции речевой деятельности детей с отклонениями в развитии — совершенствование регулирующей функции речи. Психолог Г. И. Жаренкова (1972) предлагает для этого использовать занятия по изготовлению поделок. На занятиях надо добиваться от ребенка подробного и точного описания образца изготавливаемой поделки. Затем должно следовать перечисление всех операций, которые предстоит реализовать. И, наконец, необходимо обучать умению дать отчет о выполненной работе. На начальных этапах обучения рекомендуется добиваться от ребенка оречевления своих действий по ходу деятельности. Ребенок выполняет отдельную операцию, одновременно ее называя и описывая. В начале коррекционной работы основные операции и их оречевление осуществляются под руководством взрослого.

Особое значение для развития регулирующей функции речи имеет обучение самоконтролю. Можно предложить ребенку сравнить изготовленное

¹ Шпунтов А. И. Анализ звучащих образцов как прием обучения устной монологической речи учащихся (на уроках русского языка в I классе). М., 1980.

им изделие с образцом, самостоятельно сделать сравнительный анализ, обосновать в речевой форме правильность выполненного задания.

Процесс создания любого речевого высказывания начинается с мотива. Потребность в общении с другими людьми, в познании окружающего мира определяют мотивы речевой деятельности ребенка. Эти потребности у детей с отклонениями в развитии зачастую резко снижены: отсутствует интерес к расширению своего кругозора, усвоению новых знаний. Они не желают говорить, быстро прекращают разговор, предпочитают играть молча, редко общаются в процессе игры. Однако побуждение к дальнейшему общению (похвала, фразы типа «вспомни, что ты еще хотел сказать», «подумай») способно помочь увеличить объем высказываний.

У детей с отклонениями в развитии нарушения познавательной деятельности усугубляются слабой речевой активностью. В ряде случаев такой ребенок, зная материал, не отвечает из-за слабого побуждения к речи. Эта, казалось бы, безобидная реакция на сниженную мотивацию в речевой деятельности кроме усугубления нарушений познавательной деятельности может привести к неправильному формированию личности ребенка. Поэтому пристальное внимание уделяется развитию мотивационной стороны речевой деятельности этих детей. Один из эффективных приемов, способствующих активизации речи, — введение добавочных мотивов. Перед выполнением любого задания надо объяснить его цель, постараться сделать ее значимой для ребенка. Для старших дошкольников существенным мотивом может оказаться стремление пойти в школу.

Большое влияние на объем и качество ответов детей с отклонениями в развитии может оказывать похвала. Каждое занятие должно приносить ребенку радость. Этому способствует благоприятный эмоциональный климат на занятиях, гарантирование успеха каждому ребенку, поощрение за усвоенные знания. Ни один удачный ответ не должен остаться незамеченным. Однако, поощряя, взрослый должен быть уверен, что применяемые им формы поощрения являются значимыми для данного ребенка. Если он не справляется с заданием на должном уровне, то следует хвалить его даже при попытках дать верный ответ, одновременно демонстрируя образец правильного высказывания.

На начальном этапе работы педагогу следует начинать ответ самому или совместно с ребенком. Это помогает в какой-то мере растормозить его речь. Надо обучать детей умению наблюдать за окружающим. Большую помощь оказывают словесные игры («Когда это бывает?», «Так бывает или нет?»), экскурсии, прогулки.

Хорошо себя зарекомендовал прием создания проблемных ситуаций. Например, к детям должны приехать родители. Как объяснить им в письме маршрут от автостанции до школы? В такой ситуации речевая деятельность приобретает для детей личностный смысл. Они стремятся как можно точнее, подробнее построить и развернуть свое высказывание.¹

Большое значение имеет создание условий для целого комплекса высказываний. С этой целью рекомендуется проводить ролевые игры: разыгрывать роли сказочных героев, взрослых (мама, врач, учитель и др.), т. е. сделать установку на необычность, вводя таким образом в речевую деятельность добавочные мотивы, личностный смысл.

Формирование интереса к речи и потребность в ее совершенствовании — необходимые условия овладения речевой деятельностью детьми с отклонениями в развитии. Следует строить занятие так, чтобы дети осознали, для чего оно нужно, что нового они узнали, чему научились. Необходимо разъяснять цель каждого занятия, задания, подводить с детьми итоги работы. Чтобы успешнее формировать речевые умения и навыки, надо неоднократно возвращаться к изученному.

1.7.3. Формирование практических и умственных действий

Данное направление коррекционной работы представлено через формирование следующих *сфер психического развития* ребенка:

- сенсорной сферы;
- наглядно-образного мышления;
- операциональных структур логического мышления;
- пространственных представлений и действий пространственного моделирования;
- словарного запаса;
- понимания логико-грамматических конструкций языка;
- разговорной связной речи;
- вероятностного прогнозирования.

Предложены *две формы* осуществления коррекционной работы по формированию вышеперечисленных сфер:

- формирование практических и умственных действий через предметную и игровую деятельность;
- формирование практических и умственных действий через дидактическую игру.

¹ Шахнарович А. М. Язык и дети. М., 1981.

Предметная деятельность, сюжетно-ролевая и дидактическая игры как формы развития практических и умственных действий. Формирование практических и умственных действий через предметную и игровую деятельность. Совершенно неправильно было бы думать: если мышление ребенка с отклонениями в развитии отличается чрезмерной конкретностью и наглядностью, то все обучение нужно строить исключительно на наглядном и конкретном материале. Начинать нужно с очень простого, знакомого, наглядного. Однако и тут надо найти материал для отвлечения и подведения детей к обобщениям. При этом важно приучать их к простейшим наглядным мыслительным операциям, но подводящим к абстракции: сравнение предметов, выделение сходных и различных признаков (по цвету, форме, размеру, строению, сходству), наблюдение за различием частей предмета или животного (например: утки и курицы; собаки и кошки; коровы и лошади и т. д.). Обобщение сходных предметов по основным признакам проводится путем наглядного сопоставления, обобщения, называния детьми этих признаков, а затем через группировку предметов и картин по данным существенным признакам.

Важно приучить детей осмысливать различия и сходства между наблюдаемыми живыми или неживыми предметами с точки зрения причинных зависимостей. Например, лапы курицы приспособлены для разгребания земли, лапы утки с перепонками — для плавания. Длинные задние ноги зайца служат для больших прыжков и бега, цепкие короткие лапы — для рытья земли. Постепенно можно подводить детей к рассказу об образе жизни и строении частей тела животного.

Ребенок дошкольного возраста лучше усваивает новый материал в процессе игры. Однако в большинстве случаев ребенок с отклонениями в развитии не умеет играть. Согласно наблюдениям и специальным исследованиям, умственно отсталые дети манипулируют игрушками, кладут их куда попало, бессмысленно передвигают, а иногда просто берут в рот и сосут или грызут.

Для того чтобы вовлечь ребенка в игру, педагог «обыгрывает» с детьми игрушки — он любит ими, затем начинает играть. Это важно потому, что взрослый, выражая положительное отношение, эмоционально окрашивает деятельность ребенка и учит правильному обращению с игрушками, раскрывает их качества и возможности использования в игре.

Затем игрушки (куклы, мишка, матрешка, пирамида, машина, кубики и т. д.) становятся дидактическими пособиями по развитию сенсорных

процессов, движений, запоминания, сравнения, обобщения, развитию речи и выработке у детей трудовых навыков (мыть, одевать, убирать, укладывать спать и т. д.).

Конструирование из кубиков также может способствовать усвоению цвета, формы, величины, соотношения частей.

Средства наглядности, используемые в занятиях, должны быть действенными и развивать активность детей.

Однако надо помнить: слабые стороны детей с отклонениями в развитии — это анализ, синтез наблюдаемых ими предметов и явлений, их обобщение, абстракция и т. д. Важно учесть, что ребенок с отклонениями в развитии, как правило, не умеет наблюдать. Необходимо направлять его внимание на окружающие предметы, явления, работу взрослых, жизнь животных. Для преодоления слабых сторон психической деятельности ребенка его приучают наблюдать свойства и функции в каждом предмете — игрушке, животном, растении, видеть и выделять их характерные признаки, сравнивать между собой, группировать по этим признакам.

В практической деятельности дети учатся обобщать, систематизировать предметы, например, раскладывая посуду в игрушечном шкафу, расставляя мебель в кукольном уголке и т. д. Выполняя игровое задание, например, сложить узор из мозаики сначала по подражанию, а затем по образцу, сконструировать из нескольких кубиков какое-либо сооружение, дети также учатся анализу, синтезу.¹

Как отмечал Л. С. Выготский (1983), не следует думать, что педагог должен опираться только на наглядность и конкретность, как на более сильную сторону детей с отклонениями в развитии. Задача специалиста — воспитывать у детей более высокие способы умственной работы.

Опытные педагоги и психологи, опираясь на наглядно-действенные средства, обучают умственно отсталых детей языку, счету, знакомят их с окружающими предметами и явлениями и постоянно подводят к обобщениям и более отвлеченным умственным операциям. Обучению предшествуют в младшей группе упражнения на подражание, так как подражание педагогу на первых порах — основной источник обучения; наряду идет приучение детей смотреть на действия педагога, слушать его инструкцию (задание) и постепенно понимать обращенную к ним речь. Также воспитывается потребность в речевом общении с детьми и взрослыми.

¹ Использован опыт работников специальных детских садов, в частности работа В. С. Азбукиной, Г. И. Малыгиной, Е. А. Стребеловой: Наглядно-действенные средства в обучении умственно отсталых детей. М., 1970.

Для этого необходимо систематически подготавливать *средства общения*: расширять словарь детей (сперва учить названиям предметов, действий, качеств предметов) в связи с наглядной практической деятельностью. Далее данные слова и предложения вводятся в активную речь ребенка в процессе его игры, практической, трудовой деятельности. Первоначально понимание слов (пассивный словарь) превышает употребление слов детьми в их речи (активный словарь). Однако по мере овладения хотя бы минимальным словарем нужно приучать детей пользоваться речью на занятиях и вне занятий в процессе их жизни и деятельности. Наглядно-действенные средства играют здесь важную роль, особенно игрушки, которые вызывают у детей положительные эмоции и побуждают к общению.

Их использование строится, во-первых, не на основе созерцания, а на основе активного действия с пособиями; во-вторых, действия с этими пособиями каждый раз направлены на решение новой задачи. Создается интерес, расширяется кругозор детей, так как происходит знакомство с предметами и их качествами, а также закрепляются названия этих предметов и знания о них.

Например, один раз дети называют вырезанных из картона животных или игрушки, их изображающие, другой раз они их классифицируют (раскладывают) по группам: животные домашние — дикие, игрушки распределяют также по группам — кукольная посуда, мебель, транспорт и т. д. Значительно позже дети учатся описывать их, характеризуя предмет по цвету, форме, материалу, величине, назначению. На других занятиях производят счетные операции с данными предметами, затем решают задачи с опорой на этот материал, оперируя фигурками или плоскостными изображениями зверей, птиц, насекомых (бабочек, стрекоз) и т. д.

Работу по развитию речи педагоги детского сада для детей с отклонениями в развитии начинают с обыгрывания игрушек.

Дети, приходящие в специальные дошкольные учреждения, как правило, или пассивны, или двигательнo беспокойны. Они беспорядочно хватают предметы, не задерживая на них взора. Привлечь ребенка первоначально удается яркими, крупными, иногда издающими звук игрушками. Судя по опыту дефектологов, воспитанников привлекают игрушки нестилизированные, похожие на настоящие предметы или живые существа. Это создает более правильные представления у детей. Чтобы ребята охотно играли и занимались с ними, важно сохранить их новизну, для чего после каждого занятия игрушки прячут в шкаф. В уголок для самостоятельных и вечерних игр должны быть приобретены другие игрушки, они могут быть аналогичными.

Формирование практических и умственных действий в дидактической игре. Все предпосылки учебной деятельности закладываются еще в дошкольном детстве. Большое значение для их формирования имеют игры по правилам, которые появляются к концу дошкольного возраста и по времени непосредственно предшествуют учебной деятельности. В них ребенок учится сознательно подчиняться правилам. Причем из внешних, принудительных, они легко переходят во внутренние, необходимые для ребенка. Важно: именно в играх по правилам дети начинают обращать внимание не только на результат деятельности, но и на способ его достижения. Деятельность, направленная на овладение правилами игры, по своему содержанию близка полноценной учебной деятельности — внутренне мотивирована и произвольна.

Дидактические игры в большинстве представляют собой игры по правилам. Они рассматриваются психологами и педагогами как один из методов обучения дошкольников и форма его организации. Дидактические игры, по их мнению, генетически предшествуют появлению учебной деятельности, ибо только на их основе возможно появление сознательной учебы.

Дидактические игры как средство умственного воспитания, отвечающее психологическим особенностям детей дошкольного возраста, включаются во все системы их обучения. Программа воспитания и обучения в детском саду предъявляет к играм большие требования. Согласно современным требованиям к обучению и воспитанию, с помощью дидактических игр воспитатель осуществляет сенсорное воспитание детей, развивает их познавательные процессы. Педагог использует игру как средство развития мышления, речи, памяти, воображения, для расширения и закрепления представлений об окружающей жизни. Отмечается, что в дидактической игре обязательно удачное слияние познавательных и игровых задач. Каждая игра должна ставить перед ребенком интеллектуальную задачу определенной сложности, которую в ее ходе необходимо решить.

Дидактические игры специально создаются взрослыми и служат целям организации деятельности ребенка в желаемом направлении. *Дидактическая игра* — это учебная игра, в ходе которой ребенок овладевает знаниями, умениями, навыками. Ее учебная цель замаскирована и не осознается ребенком. Обучение происходит в игровой форме и этим близко природе дошкольника. Игровые формы обучения являются для детей старшего дошкольного возраста более эффективными, чем обучение школьного типа, рассчитанное на развитые познавательные интересы детей и наличие у них учебных навыков.

Если на занятиях учебного типа цель научиться чему-то ставится открыто, то в дидактической игре этого нет. Обучение опирается на «неучебный контекст» деятельности, т. е. цели и мотивы игры. В ней встречаются и объединяются два разных вида деятельности для решения единых задач. Основной целью дидактических игр является облегчение трудного пути учения.

Для дидактической игры характерна определенная структура: *дидактическая задача, игровая задача, игровые действия, правила, регулирующие протекание игры, результат игры.*

Учебное начало в данных играх выражается в дидактических задачах, которые преследуют цели умственного воспитания. Ради их решения и проводятся обучающие игры. Именно наличие дидактической задачи роднит эти игры с учебными занятиями, хотя в играх и на занятиях эти задачи различны по своему характеру.

Наличие игровой задачи делает дидактическую игру особой формой игрового обучения. Она реализуется при помощи игровых действий, игровых правил. Игровое действие стимулирует детскую активность в дидактической игре, вызывает у детей чувство удовлетворения игрой. Дидактическая задача, замаскированная игровой формой, решается ребенком более успешно, ведь его внимание прежде всего направлено на развертывание игрового действия и реализацию правил игры, а не на решение дидактической задачи. Дидактическая игра становится игрой благодаря наличию в ней игровых моментов: распределения и реализации ролей, соревнования, ожидания и неожиданности, элементов загадки и т. д. При проведении дидактической игры педагог одновременно является учителем и участником игры, учит детей и играет с ними, дети же учатся играя.

Исходя из характера игрового действия в дидактической игре, В. Н. Аванесова разделяет их на следующие *виды* [1]:

1) игры-поручения, основанные на интересе детей к действиям с игрушками и предметами: подбирать, складывать, раскладывать, вставлять, нанизывать. Игровое действие по своему характеру часто совпадает с предметным действием;

2) игры с прятаньем и поиском, основанные на интересе детей к неожиданному появлению и исчезновению предметов, их поиску;

3) игры с загадыванием и отгадыванием, привлекающие детей неизвестностью («Угадай», «Что изменилось?» и др.);

4) сюжетно-ролевые дидактические игры;

5) игры-соревнования, основанные на стремлении быстрее достичь игрового результата, выиграть;

б) игры в фанты или игры в запретный «штрафной» предмет или его свойство.

Обязательным элементом дидактической игры является правило. При помощи него соединяются дидактические и игровые задачи в единое целое, организуются поведение и взаимоотношения детей, игра направляется по заданному пути. Без заранее установленных правил игровое действие разворачивается стихийно и обучающие задачи остаются невыполненными. Правило позволяет педагогу воздействовать на детей, руководить игрой, но осуществлять это через игру, а не посредством прямых указаний.

Таким образом, в дидактических играх обучающее воздействие принадлежит не только дидактической задаче, но и игровым действиям и правилам, которые как бы ведут обучение, направляя активность детей в определенное русло.

В организационном отношении дидактические игры включаются в занятия. «Занятия, впитавшие в себя дидактические игры, являются единственной формой организации обучения в детском саду» [2, с. 56].

Использование разовых дидактических игр с целью умственного воспитания недостаточно эффективно. Ребенок вне системы игр не может перенести правильный ответ, найденный в одной игре, на неигровую ситуацию. В целях умственного воспитания используются системы дидактических игр, предусматривающие одновременную смену как наглядного материала, так и содержания игры в каждой конкретной игре.

При проведении дидактической игры педагогу необходимо продумать ее структуру, разработать план игровых действий и правил для реализации поставленной задачи. Он определяет свои действия, действия группы, выделяет детей, на которых нужно обратить особое внимание, подбирает игровой материал, производит расчет времени, необходимого для реализации игры.

Дидактические игры выполняют еще одну важную функцию — контроля за состоянием умственного развития детей. Так, например, предложив ребенку игрушку-вкладыш «Почтовый ящик», педагог увидит уровень сформированности умений по действиям ребенка. Если последний будет решать задачу путем проб и ошибок, поочередно поднося, примеривая фигуры к каждой прорези, то ребенок еще не овладел способом предварительного установления тождества.

В умственном воспитании детей с отклонениями в развитии необходимо иметь в виду специфические коррекционные задачи, вытекающие из

психологических особенностей таких детей. При этом процесс использования дидактических игр в умственном воспитании детей приобретает свою специфику.

Для большинства детей с отклонениями в развитии характерна сниженная познавательная активность, проявляющаяся в уходе от решения интеллектуальных задач. Потому крайне важно, чтобы в процессе дидактической игры учебное задание становилось игровой задачей самого ребенка. Это повышает активность детей в решении игровых задач, имеющих и учебное значение. Дидактическая задача скрыта от ребенка. Деятельность близка мотивам детской игры. Усвоение умений и знаний носит непреднамеренный характер.

При переходе от одной системы знаний и навыков к другой дети с отклонениями в развитии склонны применять старые, уже отработанные способы, не видоизменяя их. Учитывая это, необходимо одну и ту же учебную задачу ставить детям в разнообразных дидактических играх, отличающихся друг от друга игровой задачей, действиями и правилами. Например, дидактическая задача «Научить детей систематизировать предметы по форме» может решаться в следующих играх: «Кто быстрее построит поезд» (дети строят поезд, чередуя маленькие и большие кубики), «Отгадай, что в мешочке» (ребенок ощупывает предметы, спрятанные в мешочке, и определяет их форму), «Найди место» (ребенок должен правильно указать, в какой ряд нужно поставить предметы разных форм: предметы круглой формы — к кругу, овальной — к овалу и т. д.) и другие игры.

Известно: чем содержательнее игровое действие и правила дидактических игр, тем активнее действует ребенок. При обучении детей с отклонениями в развитии надо проверить, понятно ли им игровое действие. Сложное игровое действие или их большое количество делают игру недоступной для ребенка, препятствуют решению учебной задачи. В связи с этим множество дидактических игр, рекомендуемых использовать в целях умственного воспитания данной категории детей, требуют пересмотра, упрощения, уточнения. Необходимо четче выделять игровые задачи, действия и правила, упрощать инструкцию. Обычно дидактическая игра сопровождается многозвеневой инструкцией, что создает для детей с отклонениями в развитии условия повышенной трудности.

При подборе дидактических игр важно учитывать: на эффективность умственного воспитания большое влияние оказывает организация их проведения. В дидактических играх, предназначенных для детей с отклонениями в развитии, роль педагога существенно больше, чем при работе

с нормально развивающимися детьми. Отбирая игры, нужно исходить из того, какие программные и коррекционные задачи будут решаться с их помощью. Соответствует ли дидактическая задача игры тому программному содержанию, которое изучается на занятиях, насколько она вписывается в систему коррекционного воздействия. При этом обязательно учитывать как психологическую структуру дефекта при конкретной форме отклоняющегося развития, так и особенности становления той психической функции, над формированием которой в данный момент работает педагог или психолог.

Подготовку дошкольников с отклонениями в развитии к обучению в школе осуществляет педагог. А коррекцию нарушений в психическом развитии этих детей, формирование у них психологических механизмов, без которых невозможно успешное обучение в школе, осуществляет психолог. Необходимый объем представлений, знаний, умений, навыков ребенок усваивает на занятиях, проводимых воспитателем. Умственное воспитание детей с отклонениями в развитии является единым процессом. Психолог осуществляет систему коррекционного воздействия на основе программного материала, излагаемого на занятиях педагогом. Последний, в свою очередь, строит занятия с учетом тех коррекционных задач, которые в данное время решает психолог. Перед началом учебного года составляется план работы по умственному воспитанию, при помощи которого координируются занятия педагога и психолога. Он предусматривает и согласованность в проведении дидактических игр. Особое внимание уделяется тому, чтобы в подобранных дидактических играх совпадали дидактические задачи, которые предстоит решать детям, а игровые действия, правила и задачи игр были не похожими, разнообразными. Таким образом, дошкольники с отклонениями в развитии упражняются в применении знаний в разных, подчас совсем не похожих ситуациях. Этим усиливается коррекционное воздействие дидактических игр.

Прежде чем приступить к игре, ее содержание должно быть доведено до сознания каждого ребенка, мобилизованы силы детей на выполнение игрового действия и правил. Необходимо тщательно подготовиться к проведению игры, продумать четкое, ясное и немногословное объяснение игры, ее содержания, правил, игрового действия. Следует давать инструкцию в расчлененном виде, сопровождая свои слова действиями. Далее нужно опросить детей с целью проверки, насколько правильно они поняли инструкцию. Попросить нескольких детей воспроизвести ее, узнать, какие действия ребенок будет выполнять с целью реализации игры. Надо заранее

наметить, на кого из детей обратить особое внимание (кто из них на занятиях затрудняется в выполнении программного материала).

Особое внимание уделяется подбору дидактического материала, необходимого для проведения игры. Его не должно быть много, ибо внимание детей в таком случае рассеивается. При организации игр, направленных на ориентировку детей в форме, цвете, пространственных отношениях, используемые предметы, предметные картинки должны быть четко оформлены, а признаки предмета легко выделяться.

Предлагая дошкольникам с отклонениями в развитии поиграть в какую-либо дидактическую игру, взрослому целесообразно самому включиться в процесс, стать его активным участником. Сперва нужно привлечь внимание детей к дидактическому материалу, научить обращаться с ним. Рекомендуется использовать дидактические обучающие игрушки (сборно-разборные и в виде различных вкладышей). Игровое и обучающее начало заложено в их особой конструкции. Только затем следует переходить к использованию более сложного дидактического материала. Взрослый обучает детей игровым действиям, направляет последние на решение игровой и дидактической задач. Он является одновременно учителем и участником игры, учит детей и играет вместе с ними. Опыт экспериментального обучения детей с отклонениями в развитии показывает: только в этом случае создаются условия для целенаправленного воздействия на процесс умственного воспитания таких детей. Причем в одних случаях взрослый лишь наблюдает и частично корректирует деятельность детей, в других — оказывает более активное воздействие, планирует и осуществляет нужную работу, обеспечивает решение поставленных задач. В процессе дидактической игры взрослый уточняет представления детей об окружающей действительности, помогает актуализировать именно те знания, которые необходимы для реализации данной игры, учит оперировать этими знаниями, следит, чтобы деятельность детей носила целенаправленный характер, не превращалась в манипулирование дидактическим материалом и игровыми атрибутами. Специалист поддерживает интерес детей к игре, напоминает о результате, который дети должны достичь в ходе игры, обращает внимание на операциональную сторону игры, т. е. на средства, которые обязательно используются для достижения правильного результата.

Однако нельзя ограничиваться индивидуальной коррекционной работой с отдельными детьми или маленькими подгруппами. При правильном комплектовании групп возможна и необходима фронтальная работа. Напри-

мер, со всеми детьми может проводиться работа по развитию разговорной связной речи. Сначала занятия осуществляются в виде беседы, диалога, а затем проводятся занятия по развитию описательной речи: сперва ребенок дает описание предмета, находящегося перед глазами, другие его дополняют. Педагог постоянно привлекает внимание детей: «Посмотрите внимательно, что еще не рассказали (Оля, Маша, Петя и т. д.), что не заметили». Потом все дети коллективно дают описание предмета по памяти, описание картинки; позже составляют описание сюжетной картины, серии картин. Педагог предлагает слушать внимательно и дополнить рассказ.

Организуя дидактическую игру на занятиях, важно учитывать количество ее участников. Поскольку занятия в группе для детей с отклонениями в развитии проводятся по подгруппам, обычно в игре участвует шестеро-семеро детей. Подгруппы формируются с учетом характера и степени выраженности дефекта. Такой дифференцированный подход к организации процесса умственного воспитания детей в сочетании с тщательно продуманным индивидуальным подходом к каждому ребенку в процессе проведения занятия обеспечивает ему возможность активно действовать в игровой ситуации.

Дидактические игры являются важной формой умственного воспитания детей с отклонениями в развитии и в повседневной жизни. Однако планируя их проведение в разные периоды дня, воспитатель должен помнить, что самопроизвольно потребность в организации игр с дидактическими игрушками и дидактическим материалом у этих детей не возникнет. Обычно на начальных этапах коррекционно-воспитательной работы со старшими дошкольниками и младшими школьниками данной категории воспитатель не обязан ждать, когда дети по собственному желанию заинтересуются той или иной игрой и самостоятельно ее организуют. В подготовке дидактических игр взрослому принадлежит ведущая роль. При этом необходимо сочетать групповые игры с играми, в которых принимают участие взрослый и один ребенок. Педагог, предлагая ребенку поиграть в ту или иную игру, не только является одним из участников игры, но и руководит ее процессом, объясняет содержание, помогая его реализовывать, корректирует деятельность ребенка в ходе игры, не дает ему уклониться от решения игровой и обучающей задач, стимулирует его игровую деятельность. На более поздних этапах обучения старших дошкольников с отклонениями в развитии, когда у них появляется интерес к самостоятельным играм, в том числе и дидактическим, воспитатель просто наблюдает за играми детей, в случае необходимости приходит им на помощь: уточняет правила

реализации игры, в случае потери цели игры возвращает детей к решению утраченной задачи, побуждает их к оречевлению произведенных действий.

Наблюдения показали: крайне редко дети с отклонениями в развитии организуют совместные дидактические игры. Часто отмечаются такие случаи, когда ребята, сидя рядом, играют в одну и ту же настольно-печатную игру, используя разные наборы. Каждый из них осуществляет действия со своим набором. Предложение взрослого играть вместе отвергается. Потому развитию у этих детей умения вступать во взаимодействия, организовывать совместную игру необходимо уделять особое внимание.

Играя с воспитателем (педагогом), дети с отклонениями в развитии получают определенный опыт участия в коллективной игре. Однако его недостаточно для возникновения коллективных самостоятельных игр. Поэтому инициативу в их проведении, организацию должен взять на себя взрослый. Он же является активным участником дидактической игры, обучает детей простым взаимодействиям, умению координировать свои действия с действиями партнеров.

Воспитатель управляет познавательной и игровой деятельностью детей при помощи правил игры. Их посредством игра направляется по заданному пути, соединяются игровые и дидактические задачи. Важно, что правила, представляя собой точно фиксированный способ действия, позволяют ребятам самостоятельно решать умственные задачи. Чтобы правила реализовались, дети не только должны удержать их в памяти, но и адекватно применить. Им нужно проанализировать условие задачи до начала ее решения, определить возможные ходы решения, полученные результаты подвергнуть текущему и завершающему контролю, сравнить полученный результат и способы его получения с требованиями задания. В связи с ослаблением регуляции во всех звеньях деятельности для дошкольников с отклонениями в развитии это представляет существенные трудности. И в играх со сложными правилами, особенно в играх с ведущим, его функции должен выполнять взрослый. Только так дети способны решить дидактическую задачу игры. Взрослый контролирует выполнение дидактических задач, приучает действовать по правилам.

В. Н. Аванесова выделяет следующие *этапы* владения игрой:

- внешнее знакомство (радость от встречи, обследование всех элементов игры, попытки угадать, как играть);
- знакомство с содержанием и правилами игры (объяснение и показ педагога или товарища);

- проба сил (участие в игре под контролем педагога или знающего игру товарища);
- освоение игры (самостоятельное участие в игре под наблюдением педагога);
- свободное владение игрой, передача своего опыта товарищам (самостоятельное выполнение правил, контроль за игрой товарищей, советы играющим).

Однако не всегда дети с отклонениями в развитии проходят все этапы овладения дидактической игрой. Результаты опытно-экспериментальной работы с дошкольниками с задержкой психического развития свидетельствуют: до высшего этапа — свободного владения игрой, передачи своего опыта товарищам — в овладении самостоятельными дидактическими играми эти дети не поднимаются. Высшим этапом для детей данной категории является самостоятельное участие в игре под некоторым наблюдением педагога. Значительная часть детей может играть только под контролем педагога.

Формирование операциональной стороны мышления. Известный советский психолог В. В. Давыдов (1986) считает: одна из задач умственного воспитания в детском саду состоит в том, чтобы своевременно, уже в старшей группе, дать ребенку средства мысленного анализа окружающей его действительности. С их помощью ребенок должен выделять как относительно большие ее сферы (например, неживую и живую природу, мир растений, животных, людей), так и отдельные стороны окружающих предметов и его собственной деятельности.

Приобретение детьми определенных знаний об окружающем мире еще не означает, что они воспользуются ими в различных жизненных ситуациях, самостоятельно применят их на практике. Поэтому в педагогической психологии стало общепризнанным положение: для обеспечения условий развивающего обучения особое значение приобретает проблема формирования операциональных структур мышления. Развить мышление с этой точки зрения значит научить тому, как следует осуществлять умственные действия и операции применительно к той или иной группе задач.

Л. А. Венгер (1978) полагает: основным показателем умственного развития ребенка служит степень сформированности действий образного и логического мышления.

Особое внимание обращается на формирование наглядно-образного мышления, являющегося ведущей формой мышления и познавательной деятельности ребенка-дошкольника, без полноценного развития которого не

может осуществляться его умственное воспитание. Своевременное развитие наглядных форм мышления возможно лишь при активном воздействии взрослых, определенной организации обучения. В отечественной школьной педагогике и психологии последовательно разрабатывались содержание и методы обучения детей, направленные на формирование у них наглядного мышления (Л. А. Венгер, Н. Н. Поддьяков, В. В. Давыдов, С. Л. Новоселова, В. В. Холмовская, О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьева, Р. Р. Говорова, Л. И. Цеханская, В. Н. Аванесова и др.). Особое внимание уделялось формированию схематизированных образов, отражающих связь элементов независимо от их частных особенностей. Овладение ими является переходной ступенью от образных представлений к использованию знаковых систем (ненаглядного знания, выраженного в знаковой форме). Очень важно, что различные виды деятельности: игра, конструирование, изобразительная деятельность и т. д. — требуют использования схематизированных образов. Психологическим содержанием общих умственных способностей, формирующихся в дошкольном детстве, являются действия пространственного моделирования — построения и использования наглядных образов, по своим функциям соответствующих реальным пространственным моделям. Овладение ими рассматривается как одно из направлений развития символического мышления.

Использование методов развития образного мышления способно давать хороший эффект при работе с некоторыми категориями детей с отклонениями в развитии. Экспериментальное обучение старших дошкольников с задержкой психического развития показало: при всех особенностях мышления, подчас глубоких нарушениях наглядно-образного и логического мышления этих детей, у них имеются потенциальные возможности в области развития наглядно-образного мышления. Причем последние достаточно велики. Возрастная динамика прослеживается на протяжении всего старшего дошкольного возраста и ее характер идентичен характеру динамики развития наглядных форм мышления у нормально развивающихся детей.

Результаты четырехлетней экспериментальной работы позволяют считать, что имеющиеся у дошкольников с задержкой психического развития отставание и отклонения в развитии мышления могут быть в значительной мере ликвидированы в дошкольном возрасте при условии специально организованного коррекционного обучения. Для достижения наибольшего психолого-педагогического эффекта нужна целенаправленная, последовательно усложняющаяся по своему содержанию работа. Она должна прово-

даться в процессе разных видов деятельности путем введения специальных дидактических игр, игровых упражнений, игровых заданий. Эффективна такого рода помощь и при работе с детьми с речевым недоразвитием.

Говоря об умственном воспитании старших дошкольников с отклонениями в развитии, надо учитывать необходимость максимального использования дошкольного возраста для общего психического развития ребенка. Особое внимание уделяется работе по формированию наглядных форм мышления, к развитию которых дошкольный возраст наиболее сензитивен.

Описанные выше особенности познавательной деятельности старших дошкольников с отклонениями в развитии заставляют выделять наиболее важные направления в умственном воспитании данной категории детей. Результаты экспериментально-психологической работы разных исследователей, занимавшихся изучением познавательной деятельности дошкольников с отклонениями в развитии, показали: при обучении этих детей необходимо создавать дополнительную игровую мотивацию. Обучение только в том случае достаточно продуктивно, когда игровые приемы органично входят в процесс умственного воспитания.

Каким образом осуществлять развитие наглядных форм мышления у дошкольников с отклонениями в развитии в процессе дидактических игр?

На начальном этапе коррекционной работы внимание уделяется играм с дидактическими обучающими сборно-разборными игрушками (матрешками, башенками, грибочками, пирамидками). Игровое и обучающее начало заложено в особой конструкции этих дидактических игрушек. С их помощью у детей закрепляются знания о форме, величине, цвете, они учатся анализировать предметы, сравнивать их, осуществлять действия сериации (выстраивания рядов), классификации (распределения по классам), оперировать полученными знаниями, самостоятельно использовать их при решении новых задач. Поскольку в каждой сборно-разборной игрушке выделены лишь одно-два качества, действия с ними позволяют существенно облегчить практическое усвоение принципа группировки и сериации по одному признаку. Занятия с такими дидактическими игрушками имеют в работе со старшими дошкольниками с отклонениями в развитии особую ценность в связи с нарушениями у них общих структур деятельности. Ошибки при складывании игрушек наглядны и легко выделяются. У детей есть возможность самостоятельно оценить правильность-неправильность своих действий. Игры с обучающими сборно-разборными игрушками способствуют развитию у ребят самоконтроля, умения соотносить цель

с промежуточными и конечными результатами, доводить начатое дело до конца. Педагог использует игры с обучающими сборно-разборными игрушками для развития совместной игры детей. Привлекаются элементы соревнования. Например, игры типа «Кто быстрее соберет матрешку», «Кто правильнее разложит предметы по форме».

Постепенно осуществляется усложнение игр со сборно-разборными игрушками. Детям предлагаются различного рода конструкторы. Ставится задача разобрать готовую поделку, а затем собрать ее. В процессе преобразований, которые осуществляют дети, они обнаруживают скрытые связи между отдельными частями предметов, учатся учитывать их, избегать поломки предметов. Детский психолог Н. Н. Поддьяков придавал таким играм особое значение как одному из средств развития наглядно-образного мышления.

В начале учебного года игры с обучающими сборно-разборными игрушками педагог проводит в процессе индивидуальной работы с детьми. При этом предполагается активное обучающее воздействие взрослого. Педагог помогает вычленить принцип действия, фиксирует его в слове. Постепенно ребенок самостоятельно начинает включать слово в свою деятельность, формулировать принцип решения задачи до начала действия.

Для развития у детей наглядно-образного мышления требуется целенаправленная работа по созданию для него достаточной базы. Особое значение для развития наглядно-образного мышления имеет сенсорное воспитание. В его рамках происходит ознакомление детей с сенсорными эталонами и способами обследования предметов. Наряду с учебными занятиями дидактические игры являются одним из основных средств сенсорного развития ребенка. В них необходимо дать возможность ребенку упражняться в узнавании и различении свойств предметов, речевом оформлении чувственных впечатлений, уточнять названия предметов и их качеств, распознавать предметы не только по внешнему виду, но и по словесному описанию, соотносить качество предметов с сенсорными эталонами, делать первичные обобщения, группировать предметы по общим признакам.

В начале учебного года основная учебная задача дидактических игр — ознакомление с общественно установленными сенсорными эталонами. Детям предлагаются игры, в которых они упражняются в умении различать, узнавать и называть основные цвета светового спектра, геометрические формы, величины. Для этого могут использоваться «Цветовое лото», «Геометрическое лото», «Угадай, какого цвета одежда» (ребята сидят по кругу на стульчиках, одно место свободно. Ведущий говорит: «Место рядом со

мною свободно. Я хочу, чтобы его заняла девочка в красном платье» и т. д.), домино «Предмет и форма», «Сбор фруктов», «Найди такой же узор» и др.¹ Вместе с тем большинство применяемых в работе с детьми с отклонениями в развитии дидактических игр нуждаются в определенном пересмотре. В процессе умственного воспитания детей с отклонениями в развитии на начальных этапах работы лучше использовать те игры, которые обычно предназначены для воспитания детей более младшего возраста в массовых детских садах. Затем следует постепенно переходить к более сложным по структуре и содержанию играм среднего и старшего дошкольного возраста. Инструкции и содержание большинства игр, рекомендуемых для детей старшего дошкольного возраста, подвергаются модификации (упрощению, сокращению): в некоторых изменяются правила (они четче выделяются и формулируются), уменьшается объем дидактического материала. Чтобы процесс умственного воспитания был более успешным, а подготовка детей к школе стала бы эффективной и могла осуществляться в те короткие сроки, которые ребенок с отклонениями в развитии находится в дошкольном учреждении, целесообразно применять не все рекомендуемые дидактические игры, а самые характерные, в наибольшей степени способствующие воспитанию тех или иных умственных структур.

В качестве примера приведены дидактические игры, основная цель которых — развитие, ознакомление детей с величиной предметов.²

«С б о р ф р у к т о в». Дидактическая задача: развивать глазомер при выборе по образцу предметов определенной величины. Игровая задача: быстро и правильно разложить фрукты по величине: в большую корзину — большие, в корзину поменьше — средние, в маленькую — малого размера. Содержание игры: педагог раздает каждому ребенку по три корзины (большую, поменьше и маленькую) и по набору фруктов, вырезанных из картона. В каждой корзине лежат образцы. Ребенок должен найти нужные фрукты на глаз, примеривая их к образцу.

¹ Игры опубликованы в следующих изданиях:

Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / под ред. Л. А. Венгера. М., 1978.

Альтгауз Д. Цвет, форма, количество. М., 1984.

Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. Минск, 1976.

Фидлер М. Математика уже в детском саду. М., 1981.

² Эти игры опубликованы в методическом пособии (Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / под ред. Л. А. Венгера. М., 1978) и адаптированы для детей с задержкой психического развития (упрощены инструкция и правила игры, уменьшено количество используемого в игре дидактического материала).

«Найди елочку». Дидактическая задача: учить детей использовать промежуточное средство — мерку при определении высоты предметов. Игровая задача: быстро и правильно отыскать елочку такой же высоты, как полоска бумаги. Дидактический материал: набор из пяти полосок (мерок), длина их последовательно уменьшается от 25 см до 5 см; пять елочек, их высота также постепенно уменьшается. Содержание игры и инструкция: педагог говорит детям: «В лесу растут разные по высоте деревья. Есть высокие, пониже и низкие. Найдите елочку такой же высоты, как эта полоска». Дети поочередно по образцу ищут елочку нужной высоты, а затем по предложению взрослого строят из елочек ряд по убывающей высоте.

В основу многих дидактических игр могут быть положены методики психологических исследований, в которых проводилось экспериментальное формирование разных сторон наглядных видов мышления, изучение его закономерностей. Это методики, применявшиеся в работах Н. В. Елфимовой, направленные на формирование понятийного мышления: «На какой полянке растет елочка», «Найди домик для гномика»; В. П. Белоус — на формирование операций аддитивной сериации и мультипликации: «Найди матрешку», «Расставь елочки», «Разложи кружки по величине», «Найди самый большой и самый маленький предметы», «Найди по описанию» (зеленая лента короче синей, зеленая лента длиннее красной. Какого цвета самая короткая лента? Самая длинная?); Е. В. Опеваловой — на формирование взаимодействия слова и образа: «Фотографии-загадки», «Пиктограмма»; А. М. Сиверио Гомес — на формирование опосредования: «Цветные ленты», «Три медведя» (при помощи кружков разного цвета и величины замещались персонажи и моделировались отношения между ними), «Три мамы и три дочери», «Цветы и вазы», «Чашки и блюда», «Ножи и вилки»; С. А. Ладывир — на формирование понятийной классификации объектов: «Придумай загадку», «Устроим зоопарк», «Лото», «Птицы и рыбы»; Е. Л. Агаевой — на формирование логических отношений: «Лото», «Чего больше»; Т. В. Лаврентьевой — на формирование модельных пространственных представлений: «Кукла Аня обставляет свою комнату», «Что где стоит» и др.

Все дидактические игры, используемые в процессе умственного воспитания старших дошкольников с отклонениями в развитии, можно разделить на *группы* согласно различным направлениям проводимой с ними коррекционно-воспитательной работы.

► Ознакомление с обобщенными представлениями, с общественно-установленными сенсорными эталонами, расширение практики использования

эталонов. Этой цели служат дидактические игры, в которых дети овладевают умениями различать, узнавать, называть основные и дополнительные цвета спектра, систему геометрических фигур и величин, использовать имеющиеся у них знания, соотносить сенсорные эталоны с предметами окружающего мира, устанавливать тождество и различия по цвету, форме и величине. При помощи дидактических игр у детей должно сформироваться понимание цвета, геометрических форм и величины в их обобщенном значении. Перечисленные дидактические задачи реализуются в играх «Цветовое лото», «Геометрическое лото», «Узнай по описанию», «Что изменилось», «Предмет и форма», «Найди, что спрятано», «Назови предметы красного, синего и ... цвета», «Путешествие по групповой комнате», «Что лежит в мешочке?» и др.

► Упорядочивание предметов по различным признакам (классификация по признаку качества: форма, цвет, величина), выявление и упорядочивание различий (операция сериации), формирование понятия о сохранении и постоянстве признаков. Этой цели служат дидактические игры, в которых дети овладевают умениями устанавливать сходство/различие между предметами, группировать их по выделенному общему признаку, ранжировать по степени нарастания или убывания признака, замечать изменения воспринимаемых признаков, соотносить их друг с другом. Эти дидактические задачи реализуются в следующих играх: «Найди предметы такого же цвета, такой же формы, такой же величины», «Построй улицу из счетных палочек» (необходимо разместить палочки по убыванию величины), игра на систематизацию (нужно расположить палочки по нарастанию насыщенности цвета), «Построй улицу» (каждый ребенок отвечает за какой-то определенный цвет, из лежащих на столе палочек дети выбирают только палочки того цвета, из которых они будут строить улицу), «Одень куклу» (каждый ребенок отвечает за куклу определенной величины, он должен подобрать одежду, которая соответствует ей по размеру), «Построим поезд», игры на систематизацию (выстроить в ряд параллелепипеда — от самого короткого до самого длинного, разложить полоски по цвету от черной до белой по убыванию насыщенности цвета), игры на нахождение места в ряду, игры на классификацию («Подбери по форме» — ребенку дают карточку с изображением той или иной формы, он должен выбрать из предметов, разложенных на столе, соответствующей формы, «Разложи предметы» и др.).

Формирование операциональной стороны речи. Формирование вероятностного прогнозирования в речи, понимания и использования логико-

грамматических конструкций языка и пополнение словарного запаса. Для формирования практических и умственных действий у детей с отклонениями в развитии большое значение имеет пополнение их словарного запаса. Согласно А. Н. Леонтьеву (1983), значение слова — это есть свернутый способ действия с предметом. Словарный запас характеризует не только речевое развитие ребенка, но и освоение им различных форм и способов взаимодействия с миром.

Словарный запас детей с отклонениями в развитии существенно пополняется в ходе коррекционных занятий. Однако не менее важное значение имеет и речевая практика ребенка, направленность его мотивов, познавательная и речевая активность. Необходимо сочетать работу по развитию познавательной деятельности с занятиями по развитию речи, использовать коррекционные приемы в формировании лексики.

Для пополнения и активизации словарного запаса эффективными могут быть словесные игры. В любой такой игре происходит решение определенной мыслительной задачи, т. е. одновременно совершается коррекция как речевой, так и познавательной деятельности. Это чрезвычайно важно для детей с отклонениями в развитии, если учесть специфику их познавательной деятельности. Можно рекомендовать следующие словесные игры: «Магазин», «Отгадай-ка», «Что бывает широкое?», «Похож — не похож» и др. Организуя различного рода деятельность детей (экскурсии, наблюдения, игры и т. д.), воспитатель вырабатывает у них умения наблюдать, сравнивать, обобщать явления окружающей жизни, а также различные явления языка.

Коррекция речевой деятельности, особенно словаря, должна совершаться в теснейшей связи с коррекцией познавательной деятельности. Это один из важнейших моментов в планировании работы с указанной категорией детей. Рекомендуются различные описания предметов, их изображений, описания по памяти, рассказы по представлению и др. Хорошие результаты дают задания на придумывание и отгадывание загадок.

Словесные игры и упражнения надо проводить не только на занятиях, но и на прогулке, во время подвижных игр. Они значительно обогатят экскурсию, помогут проанализировать и запомнить увиденное, облечь зрительные впечатления в словесную форму. А поскольку у многих детей с отклонениями в развитии перевод зрительных впечатлений в словесную форму нарушен, то необходимо обращать внимание на словесный отчет о выполненном задании. Следует требовать от ребенка, чтобы он описал нарисованную им

картинку, сделанную поделку. Сначала взрослый дает такой отчет сам, а ребенок слушает его. Потом проделанная работа описывается совместно. Только после подготовительного этапа ребенок самостоятельно рассказывает о том, что он увидел, сделал.

Словарную работу важно проводить так, чтобы пробудить у ребят интерес к семантическим наблюдениям («Почему этот предмет так называется?»). В процессе подобных наблюдений дети овладевают значениями слов, у них формируются практические морфологические обобщения. Это оказывает положительное влияние на формирование словообразовательных процессов — одного из самых слабых звеньев в речевой деятельности детей с отклонениями в развитии.

Для обогащения словаря успешно может применяться задание на усвоение значений слов путем подбора ряда текстов, в которых предполагается последовательное сужение значения изучаемого слова. При составлении такого рода словесных задач используется прием описания признаков объекта.

Работая над словом, надо учитывать, что любое речевое действие, высказывание представляет собой процесс постановки и решения своеобразной мыслительной задачи. «Речь не есть просто вербализация, подыскивание и подклеивание словесных ярлычков к мыслительным сущностям: это творческая интеллектуальная деятельность, включаемая в общую систему психической и иной деятельности. Это решение познавательной задачи, это действие в проблемной ситуации, которое может осуществляться с опорой на язык».¹ Именно такой подход к развитию словаря наиболее продуктивен при коррекционной работе с детьми.

Понимание и использование логико-грамматических структур языка формируется в детском возрасте в процессе речевого общения и при нормальном развитии ребенка не требует специального обучения.

В русском языке много сложных грамматических конструкций, понимание которых целиком зависит от того, насколько ребенок овладел логико-грамматической системой средств языка, может ли выделить существенные, опорные признаки. Значительная роль отводится процессу перешифровки логико-грамматических структур языка на единицы смысла. Без такой операции невозможно понимание предложения. К сложным для понимания конструкциям относятся: структуры, в которых отношения передаются при помощи форм творительного падежа («Покажи карандаш

¹ Иностранные языки в школе. 1972. № 1. С. 29.

линейкой», «Покажи карандашом линейку»); структуры с непривычным порядком слов («Ваню ударил Коля. Кто драчун?»); атрибутивные конструкции родительного падежа («Брат отца»).

Трудности понимания логико-грамматических конструкций отмечаются, например, у детей с задержкой психического развития. Изучая при помощи нейропсихологических методик А. Р. Лурия особенности понимания детьми данной категории обращенной к ним речи, психолог Л. В. Яссман выявила: эти дети испытывают трудности в восприятии конструкций творительного падежа. Задание «показать чем» подменяется более простым собственным заданием «показать что».

Большинство детей данной категории не выполняют задание «Нарисуй круг под квадратом». Они воспринимают инструкцию так: «Нарисуй круг, под ним квадрат» или «Нарисуй круг в квадрате», «Нарисуй круг и квадрат». Чтобы ребята поняли эту инструкцию, ее необходимо перестроить: «Нарисуй квадрат, под ним круг». Ведь они действуют согласно порядку слов в предложении, а не логике соотношений между ними. Аналогичные результаты были получены при анализе предложений с непривычным порядком слов. Дети испытывают большие трудности при перегруппировке материала и оперировании им, не умеют выделить главное слово в предложении, расставить в нужном порядке другие слова.

Проследив, как изменяется понимание логико-грамматических конструкций у детей с задержкой психического развития от старшего дошкольного до конца младшего школьного возраста, можно сделать вывод: даже в условиях специального обучения некоторые трудности в понимании этих структур остаются. Значительная часть ребят даже в 3-м классе не может правильно выполнить задание «Нарисуй круг под квадратом». Однако определенная динамика в понимании есть. Например, почти все дети этой категории к концу младшего школьного возраста правильно отвечают на вопросы типа «Ваню ударил Коля. Кто драчун?».

Большинство детей с отклонениями в развитии не способны правильно оценить сравнительные конструкции: «Оля темнее Светы, но светлее Сони», «Красная лента шире белой ленты. Какая лента узкая?». Причина испытываемых трудностей в том, что ребята, не имея возможности опереться на наглядный образец, должны в понимании структур исходить только из грамматической формы, т. е. делать предметом своего сознания явления языка.

Перечисленные логико-грамматические структуры — речевое выражение пространственных отношений. Овладение ими непосредственно зависит

от сформированности пространственных представлений. Понимание этих структур тесно связано с узнаванием грамматической формы слова, отвлечением от смысловой стороны речи, умением осознать отношения слов между собой. Для развития этого сложнейшего механизма, в котором переплетаются элементы познавательной и речевой деятельности, требуются специальные упражнения. Важность такой работы не вызывает сомнения: большинство математических задач построено на понимании сложных логико-грамматических структур (задачи на «больше — меньше» и др.).

Планируя занятия, необходимо провести работу над развитием пространственных представлений, лежащих в основе данных конструкций. Положительные результаты дает использование следующих приемов:

- узнавание геометрических фигур;
- сличение двух геометрических узоров, от резко отличающихся до почти сходных;
- выделение главных геометрических элементов в узоре;
- воспроизведение узора по образцу;
- срисовывание фигур;
- конструирование;
- работа с мозаикой;
- изготовление аппликаций.

Эти приемы способствуют осознанию пространственных отношений между предметами и их частями. Особое внимание уделяется оречевлению детьми своих действий. Эффективен прием дорисовывания геометрических фигур до любого предмета, который в них увидит ребенок (с последующим описанием изображения). Такое задание выполняется с большим интересом.

Для концентрации внимания на смысловой стороне логико-грамматических конструкций следует постоянно тренировать детей с отклонениями в развитии в выполнении инструкций, основанных на понимании пространственных отношений («Положи тетрадь справа от линейки»). Рекомендуются проводить специальную работу с простыми сюжетными картинками. При помощи вопросов внимание ребенка фиксируется на отношениях между предметами, изображенными на картинке («Кто стоит ближе к учителю?», «Что лежит на столе справа, слева?»). Успешно используются задания на осознание речевых инструкций, связанных с бытовой ситуацией. Л. С. Цветкова советует сначала подкреплять такие инструкции соответствующими картинками, затем давать их уже без внешних опор [61].

Дети с отклонениями в развитии затрудняются выделить инструкцию из речевой и предметной ситуации, часто нарушают последовательность ее звеньев. Им тяжело переключаться с одного этапа задания на другой. Они урезают инструкцию, искажают. Работая с ними, педагоги и психологи должны тщательно продумывать условия задания, формулировать их в доступной форме. Многочленная инструкция может встретиться ребенку и при решении математических задач, условия которых в большинстве случаев состоят из нескольких звеньев. Правильное решение зависит от того, насколько будет соблюдена последовательность действий, насколько дети смогут переключиться с одного действия на другое.

Восприятие многочленной инструкции значительно облегчается при выделении в ней составных частей. Рекомендуется использование внешних опор при анализе такой инструкции. Ее нужно материализовать, отмечая каждый этап задания при помощи соответствующей фишки или предметного изображения. Хорошие результаты дает прием демонстрации выполняемых действий. Одновременно с проговариванием инструкции взрослый показывает ребенку всю последовательность частных операций, которые он должен сделать, перед выполнением всего задания. Работу над пониманием инструкции следует начинать с простой инструкции из одного-двух элементов, а затем постепенно переходить к заданиям из трех и более элементов.

Развитие вероятностного прогнозирования в речи. Речевая деятельность в значительной степени опирается на вероятностное прогнозирование. Под таким прогнозированием в психологии понимается предвосхищение будущего, основанное на вероятностной структуре прошлого опыта и знании наличной ситуации. Проверая способность к прогнозированию в речи, мы можем судить о богатстве речевого опыта ребенка, умении быстро и правильно применять его в новой речевой ситуации, сформированности грамматической стороны речи и т. д.

Для изучения прогноза в речи детей с отклонениями в развитии используется методика, включающая анализ вероятностного прогнозирования слов и предложений. Сперва ребятам предлагаются слоги из двух-трех звуков, которые являются началом известных им слов («са...», «тра...» и др.). Дети должны устно высказать все возможные, с их точки зрения, гипотезы по завершению слов. В следующем задании имеются незаконченные фразы с большим числом вариантов их завершения («Мальчик рисует...», «Девочка учится...»). Дети должны представить возможные гипотезы завершения предложений.

Показателями сформированности вероятностного прогнозирования в речи служат число и характер выдвинутых гипотез. Например, при окончании слов дети с задержкой психического развития (старшего дошкольного и младшего школьного возраста) выдвигают в три раза меньше гипотез, чем их нормально развивающиеся сверстники. Анализ ответов показывает: у детей с задержкой психического развития значительное число сочетаний слогов не являются словами («сата», «трада»). Многие дети выдвигают единственную гипотезу-слово, а все последующие ответы представляют собой его различные грамматические формы. Умственно отсталые дети испытывают еще большие трудности в вероятностном прогнозировании. Это проявляется в стереотипности речевых высказываний, неспособности выдвигать даже формообразующие гипотезы, частой демонстрации эффекта эхоталаии.

При окончании предложений дети с задержкой психического развития выдвигают в два раза меньше гипотез, чем нормально развивающиеся. Гипотезы по завершении предложений, выдвигаемые детьми с задержкой психического развития, однотипны. Они проявляют ярко выраженную тенденцию работать согласно одной выбранной стратегии деятельности, не могут самостоятельно перейти на иной ее способ. Если ребенок начал заканчивать предложение «Мальчик рисует...» прогнозированием объекта («Мальчик рисует дом»), то будет выдвигать гипотезы только таким путем. Обнаруживается переход к использованию штампов как следствие невозможности переключиться на другой вариант деятельности, отказ от попыток активного программирования высказывания. Встречается множество нелогичных гипотез, которые приводят к нарушению смысла предложения («Мальчик рисует ... на потолке», «Девочка учится ... вкусно»), ошибкам грамматического характера («Девочка учится ... читает», «Дети играют ... будут»). Наибольшую сложность для данной категории ребят представляют случаи, когда для завершения предложения надо употребить определение. Эти дети затрудняются в понимании теснейшей связи формы и смысла последующих элементов предложения с предыдущими. Значительная часть выдвинутых ими гипотез не может служить продолжением заданных предложений, так как нарушает их синтаксическую или смысловую структуру.

Изучение прогнозирования в речи у детей с интеллектуальной недостаточностью старшего дошкольного — младшего школьного возраста показало: у них не наблюдается (в отличие от нормально развивающихся детей) существенных сдвигов в овладении этим важнейшим компонентом речевой

деятельности. Вероятностное прогнозирование остается слабейшим звеном в речи. Одна из причин незначительной динамики в его становлении — крайне сложный механизм прогнозирования. Для правильного выполнения описанных выше заданий ребенок должен понять смысл предшествующей части слова или предложения, пропуска, проанализировать грамматические требования к пропущенной части; извлечь из долговременной памяти речевые элементы, смысловая сочетаемость которых с данным контекстом наиболее вероятна; грамматически упорядочить эти элементы и включить в грамматическую схему. Эти операции предполагают: наличие определенного словарного запаса; сформированность лексических умений, связанных с сочетанием речевых элементов; сформированность умения понимать простой текст; владение основными грамматическими структурами языка для построения высказывания.

С проблемой овладения ребенком грамматическими средствами оформления высказывания, понимания сложных логико-грамматических структур, вероятностным прогнозированием тесно связан вопрос о чувстве языка. Под ним понимается особый механизм контроля правильности речи, вырабатываемый в результате речевого опыта и предполагающий способность выразить посредством изменения соотношения слов в предложении определенные связи между предметами и явлениями. Психологи связывают чувство языка с выработкой речевого динамического стереотипа. Ребенок не знает грамматических правил, но при общении у него формируются обобщенные представления о грамматических отношениях в предложении. Чувство языка проявляется в интуитивной реакции на отклонения от нормы в услышанной речи.

Вероятностные связи формируются в опыте речевого общения не одновременно. В зависимости от степени сформированности того или иного речевого навыка, условий общения и направленного воздействия на речевую деятельность ребенка отдельные элементы прогнозирования приобретают большее или меньшее значение в управлении собственным речевым высказыванием. Полученные данные и их анализ позволяют наметить пути развития прогнозирования в речи и чувства языка у детей с отклонениями в развитии.

Прежде всего нужно обратить внимание на организацию речевой практики ребенка. Любая его деятельность, каждое выполняемое задание должны оречевляться. Эффективным приемом является окончание слов, предложений (сначала коротких, из трех-четырех слов, затем более длинных, сложносочиненных и сложноподчиненных) и, наконец, окончание связного

текста. Развитию способностей к прогнозированию в речевой деятельности способствуют следующие задания:

- построение рассказа с опорой на картинку. Изображение служит отправной точкой для построения рассказа;
- отгадка продолжения сказки, рассказа;
- оценка слова, предложения, текста со смысловыми искажениями, но формально построенных верно. В начале такой работы приводятся слова, фразы, тексты, не имеющие смысла или с грубо искаженным смыслом. Затем переходят к оценке высказываний с более незаметными, тонкими смысловыми нарушениями;
- оценка слов, предложений, текстов, в которых искажены формально-звуковые и грамматические характеристики при общем сохранном смысле высказывания («Заяц сидит дерево», «Мама купила маленький дочка конфеты»). Аграмматизмы в заданиях постепенно усложняются, становятся все более незаметными.

Психолингвист Н. Г. Елина предлагает систему стихотворных текстов для развития прогнозирования в речевой деятельности у нормально развивающихся дошкольников.¹ Эти тексты могут быть успешно использованы и для работы с детьми с отклонениями в развитии, как дошкольниками, так и младшими школьниками. Тексты градуированы по сложности. Среди наиболее простых — стихотворения, в которых уже создана необходимая содержательная и формальная установка на успешное завершение последней строчки:

Хлопья снежные летят —
Это значит снегопад.
Листья желтые летят —
... (это значит листопад).

Пример более сложного текста:

Наказала мама Сашу —
Не хотел он ... (кушать кашу).
Хочешь в дождик погулять —
... (надо зонт с собою взять).

Особое внимание обращается на задания на оценку текстов. Ребенок должен определить, правильно ли со смысловой и формальной стороны составлен текст, найти в нем ошибки.

¹ Елина Н. Г. Прогнозирование в речевой деятельности детей от 3 до 9 лет. М., 1978.

1.8. ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ

В современной психологической литературе основной акцент при формулировании задач и принципов коррекционной работы с детьми делается на создании «оптимальных условий развития высших психических функций путем компенсации нарушенного в результате органического повреждения первичного звена»; т. е. в решении вопроса о направленности коррекции приоритет отдается позиции «сверху вниз». В данном контексте в качестве важных предпосылок готовности к школьному обучению рядом авторов рассматриваются формирование произвольного поведения, овладение средствами и эталонами познавательной деятельности, переход от эгоцентризма к децентрации и др. Таким образом, целью коррекционной работы является «формирование психологических новообразований, составляющих сущностную характеристику возраста, активное влияние на генезис и становление непосредственно возрастных новообразований».¹ Однако психическая деятельность человека, ребенка формируется и развивается в тесном взаимодействии с головным мозгом. Поэтому важны своевременность созревания и полноценность образования состава функциональных систем, являющихся психофизиологической основой психических функций.

Нейропсихологическая коррекция — одна из сфер практического приложения теории развития высших психических функций Л. С. Выготского и теории системной динамической локализации высших психических функций А. Р. Лурии. Теоретическая база нейропсихологической коррекции складывается из представления, что все психические функции имеют сложное многоуровневое строение и опираются на работу множества мозговых структур, каждая из которых вносит свой специфический вклад в их протекание. Недостаточность психических функций может иметь место при повреждении или дисфункции различных отделов головного мозга, но в каждом случае она проявляется специфично, качественно отличаясь от особенностей проявления при заинтересованности других мозговых структур. Функциональная организация психических функций в детском возрасте определяется законом гетерохронии, определяющим логику нормального развития на разных возрастных этапах. В большинстве случаев необходимость применения средств нейропсихологической коррекции связана с неравномерностью развития психических функций, опережением или

¹ Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети : основы диагностической и коррекционной работы психолога. М. : Аркти, 2003. 208 с.

отставанием в их развитии по сравнению с возрастной нормой. Современные представления о закономерностях морфо- и функциогенеза, данные о больших компенсаторных возможностях центральной нервной системы ребенка легли в основу коррекционных программ, разработанных в рамках нейропсихологического подхода.

*Коррекционно-развивающие программы Т. В. Ахутиной, Н. М. Пылаевой.*¹ Данное направление нацелено на развитие и коррекцию познавательных функций и входящих в них компонентов. Методика Т. В. Ахутиной, Н. М. Пылаевой представляет четкую технологию, состоящую из комплекса учебно-игровых занятий для детей, испытывающих трудности в обучении. Основная задача — развитие слабых звеньев функциональной системы (чтения, письма, счета и т. д.) при опоре на сильные звенья в ходе специально организованного взаимодействия ребенка и взрослого. Такое взаимодействие реализует идеи Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина об интериоризации: наличие слабого звена в функциональной системе предполагает его экстериоризацию, вынос несформированной операции во внешний план. Это возможно при взаимодействии ребенка со специалистом, когда психолог берет на себя функцию слабого звена, а затем постепенно передает ее ребенку. Различные по сложности задачи, предъявляемые в определенной последовательности, необходимая и достаточная помощь со стороны психолога при постоянном сокращении ее объема — обязательные условия эффективности коррекционно-развивающего обучения.

Т. В. Ахутиной, Н. М. Пылаевой разработаны два блока методик, реализуемых при коррекции трудностей обучения, связанных:

- ▶ первый блок — с дисфункциями в работе II функционального блока мозга;
- ▶ второй блок — с дисфункциями в работе III функционального блока мозга.

Реализация этих двух методических блоков предполагает определенную схему совместной деятельности ребенка с психологом:

- пошаговое совместное выполнение действия по речевой инструкции психолога;
- пошаговое совместное выполнение действия по наглядной программе;
- совместное выполнение действия по наглядной программе с переходом к более свернутым формам выполнения программы;

¹ Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5—7 лет. М. : Интор, 1997. С. 54—63.

- самостоятельное выполнение действия по интериоризованной программе с возвращением к наглядной программе при затруднениях;
- самостоятельное выполнение действия по внутренней программе или ее перенос на новый материал.

Во время одного занятия используются задания как одного этапа, так и двух соседних. Эффективность программы обеспечивается тщательностью подбора заданий в соответствии с актуальными и потенциальными возможностями ребенка.

*Концепция формирующего обучения Л. С. Цветковой.*¹ Успешность осуществления познавательной деятельности определяется рядом условий. Одним из них является уровень сформированности функциональных систем, задействованных в формировании высших психических функций, определенная степень развития которых должна быть к началу обучения ребенка в школе. Формирование таких функциональных систем и их развитие — одна из задач подготовки детей к школьному обучению.

Для работы с детьми без нозологического диагноза, но с недостаточной сформированностью некоторых ВПФ в рамках нейропсихологического подхода к подготовке детей к школе Л. С. Цветковой разработана концепция формирующего обучения. Эта методика предназначена для детей 5—7 лет, находящихся на этапе подготовки к обучению в школе. Л. С. Цветкова отмечает, что в отличие от коррекционного формирующего обучения не исправляет, а как бы ускоряет формирование отставших по времени от возрастной нормы некоторых функций или их систем с помощью специальных методов. Автор указывает: «...важным для обоснования возможности формирующего нейропсихологического воздействия является положение о двустороннем взаимодействии между морфогенезом мозга и формированием психики». В рамках концепции формирующего обучения центральным является положение о том, что работа по формированию ВПФ, испытывающих дефицит в развитии, должна проходить в предметной деятельности и вестись системно, по пути формирования и упрочения межфункционального взаимодействия высших психических функций и формирования психологических систем, которые отвечали бы требованиям, предъявляемым учебной деятельностью.

Общая методическая организация формирующего обучения включает:

- 1) развернутое нейропсихологическое обследование детей;

¹ Цветкова Л. С. Общая организация и методы формирующего обучения детей старшего дошкольного возраста с проблемами развития психики. М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2001. Гл. 6. С. 230—263.

2) методы формирования активной произвольной деятельности, дифференцированные методы формирующего обучения;

3) формы организации занятий и отдыха детей;

4) методы учета динамики формирования высших психических функций.

Развернутое нейропсихологическое обследование является структурным компонентом формирующего обучения и решает ряд *задач*:

1) установление контакта с ребенком;

2) диагностика особенностей эмоционально-личностной сферы (мотивация, круг интересов, система отношений, особенности вербальной и невербальной коммуникации и др.);

3) диагностика уровня развития ВПФ: двигательной сферы (динамического, кинестетического, пространственного праксиса), слухоречевой и зрительной памяти, наглядно-образного и вербально-логического мышления, импрессивной и экспрессивной речи, зрительно-предметного и зрительно-пространственного восприятия, общей организации, произвольной регуляции, контроля деятельности;

4) диагностика зоны ближайшего развития.

Развернутое нейропсихологическое обследование позволяет не только провести синдромный качественный анализ состояния ВПФ ребенка и эмоционально-личностной сферы, но на основе этих данных наметить наиболее оптимальные пути и методы предстоящего формирующего обучения.

Основные направления работы по формированию ВПФ и эмоционально-личностной сферы детей условно обозначены Л. С. Цветковой как темы формирующего обучения и объединены в два самостоятельных тематических блока.

Тематический блок I «Личность и произвольная деятельность». Методы формирования активной произвольной деятельности. В первый тематический блок входят так называемые сквозные темы, работа над которыми ведется на всех занятиях. Обучение по этим темам является необходимым условием формирования системности ВПФ и учебной деятельности в целом. Первый блок включает следующие темы:

► тема 1:

- мотив учебной деятельности, намерения, потребности;
- произвольное поведение, подчинение правилам и следование инструкции и образцу задания;
- планирование, регуляция и контроль деятельности;
- самооценка и представление о системе оценок;

- ▶ тема 2: общие знания;
- ▶ тема 3: общение и сотрудничество в группе;
- ▶ тема 4: эмоции.

Для работы над первым тематическим блоком используются методы, обозначенные авторами как методы формирования активной произвольной деятельности (общие методы).

Работа начинается с формирования *мотива учебной деятельности*. В качестве одного из важных показателей готовности к школьному обучению выступает мотивационная готовность. Формирование необходимых для учебной деятельности мотивов является центральной задачей формирующего обучения и психолого-педагогического процесса. Оно должно осуществляться на всех занятиях путем показа с помощью специальных методов социальной значимости учебной деятельности и формирования понимания ребенком нового социального статуса («ученик — это уже не маленький ребенок, а почти взрослый человек»), увлекая возможностью получения новых интересных знаний, и др. Специальной организацией занятия (проверка домашнего задания, выставление оценок, соблюдение школьных правил поведения на уроке и др.) и обстановкой в классе (занятие за партами, наличие доски, учительского стола и др.) создается атмосфера школьных занятий с целью формирования у детей новых мотивов в ходе примеривания новой социальной роли, погружения в новую социальную ситуацию.

Формирование произвольного поведения, подчинения правилам и следования инструкции. Важным моментом в формировании ВПФ является их перевод на новый качественный уровень — уровень произвольной регуляции деятельности, ее осознанности. При проведении формирующего обучения акцент необходимо делать на формировании произвольной регуляции деятельности. Любой процесс рационального обучения, в том числе и школьного, может быть позитивным лишь в случае сформированности произвольных форм поведения и деятельности в степени, соответствующей возрасту ребенка. Для формирования произвольной регуляции деятельности и тесно связанных с ней умений подчиняться правилам и строго следовать инструкции Л. С. Цветковой разработан и апробирован в практике ряд специальных методов: «Минутка тишины», «Мы школьники», «Я дежурный», методов игр (игры «Четыре стихии», «Охотник и зайчик», «На посту» и др.). Психологический смысл этих методов и игр заключается в том, что произвольное выполнение заданий определяется не инструкцией и не педагогом, а правилами задания и игры, выполнение которых происходит в группе на виду у всех участников, и затем проводится разбор

и оценка выполнения заданий: а) участниками-детьми, б) педагогом. Это не прямое воздействие на произвольную деятельность, а обходное — в виде выполнения заданий или роли.

Автор указывает, что форму проведения занятий и процедуру применения методов формирующего обучения также нужно строить с учетом оказания воздействия на произвольную регуляцию деятельности.

Планирование, организация и контроль деятельности. Формирование умения планировать, организовывать и контролировать собственную деятельность автор реализует при помощи разработанных методов «Организации рабочего места», «Организации пространства листа», «Само- и взаимоконтроля» и др. Данные методы выступают как этапы выполнения большинства заданий. Формирование этих умений обязательно содержит этап выполнения ребенком заданий по образцу. При работе над общей организацией деятельности внимание обращается на то, как ребенок использует образец, осуществляет ли он перенос последнего (в широком смысле: образец организации пространства листа, рабочего места, образец выполнения конструктивных действий и т. д.) из одной ситуации в другую, возможен ли самостоятельный перенос образца, претерпевает ли предложенный способ выполнения действия-образца изменения при переносе в другую ситуацию и др. Например, научившись выполнять серию рисунков с левого верхнего угла альбомного листа, слева направо и сверху вниз построчно, начинает ли ребенок писать буквы в тетради тем же способом; или, научившись организовывать рабочее место и раскладывать в нужном порядке школьно-письменные принадлежности, как ребенок располагает на столе детали конструктора (хаотично или в определенном порядке). Эти наблюдения являются важными для отслеживания динамики формирования общей организации деятельности и в целом продуктивности методов и приемов формирующего обучения.

Самооценка и представление о системе оценок. Существенным для школьного обучения является наличие у ребенка представлений о системе оценок и умения оценивать свою работу. Формирование этих представлений возможно осуществить методами «мимической оценки», балльной оценки, анализом результатов выполнения заданий, методом взаимооценок и самооценки. В ходе применения данных методов происходит становление такого важного составляющего личностной сферы ребенка, как его самооценка.

Общие знания. Кроме формирования ВПФ, формирующее обучение призвано обучать ребенка знаниям, увеличивать их объем, улучшать их качество, повышать общую осведомленность ребенка. Как важную составляющую

готовности к школьному обучению Л. С. Выготский рассматривал наличие общего представления относительно мира природы и мира общества. Поэтому одна из задач формирующего обучения — задача расширения общей осведомленности детей, обогащение общего запаса знаний с постепенным обобщением, классификацией и категоризацией усваиваемых детьми знаний. Решить ее возможно разнообразными методами и приемами. Наиболее эффективным Л. С. Цветкова обозначает «Метод структурирования знаний». Его психологическая сущность заключается в том, что он позволяет сформировать у детей вербализованную систему знаний, процессы вербальных обобщений, умение классифицировать явления.

Общение и сотрудничество в группе. В ситуации специально организованного формирующего обучения складывается новая малая социальная группа, взаимодействие протекает в рамках новой для детей деятельности — учебной. Навыки взаимодействия в ходе группового обучения, которые дети должны получить на занятиях формирующего цикла, — важная предпосылка для успешной адаптации к работе в школьном классе. Умение сотрудничать в группе приобретается благодаря специально организованной процедуре занятий: это работа в парах, оказание детьми помощи друг другу, взаимопроверка выполненных заданий, участие в групповых играх и др. Важным для подготовки детей к школьному обучению является формирование умения слушать другого ребенка: для этого рекомендуется широко использовать ответы детей у доски, игру в учителя (ребенок на несколько минут становится учителем и дает задание остальным детям), передачу роли ведущего в подвижных играх по очереди разным детям и др. В ходе группового обучения необходимо обратить внимание на формирование умения слушать и выполнять инструкцию (задание), которую педагог дает всему классу, — инструкция должна к концу формирующего обучения выступать для ребенка как инструкция, обращенная и лично к нему, т. е. стать индивидуальной инструкцией.

Важной сквозной темой формирующего обучения является работа над формированием эмоциональной сферы ребенка. Эффективность обучения зависит в большей мере от эмоционального отношения к процессу обучения, его содержанию, успехам и неудачам. Методы формирования эмоциональной сферы должны быть направлены на повышение точности распознавания и воспроизведения эмоций в ходе вербальной и невербальной коммуникации, осознание и вербализацию эмоций. Разработаны специальные методы формирования эмоций: методы опознания эмоций по мимике, жесту, интонации, методы воспроизведения эмоций с помощью мимики,

жеста, интонации, методы соотнесения эмоциональных состояний, выраженных невербальными и вербальными формами коммуникации.

Тематический блок II. Методы формирования познавательных процессов, речи, двигательной сферы. Блок дифференцированных тем формирующего обучения. Второй блок составляют так называемые дифференцированные темы, направленные на формирование следующих психических сфер:

- ▶ тема 1. Когнитивные процессы:
 - слухоречевая и зрительно-предметная память;
 - восприятие разной модальности и образы-представления;
 - пространственные представления и схема тела;
 - мышление (наглядно-действенное, наглядно-образное, вербально-логическое);
- ▶ тема 2: речь;
- ▶ тема 3: двигательная сфера.

Каждая тема реализуется специально разработанными системами методов, направленными на формирование определенной высшей психической функции в системе с другими функциями. Обучение строится по принципу спирали: темы последовательно чередуются из урока в урок, образуя цикл из восьми тем. При завершении целого цикла темы повторяются с расширением круга методов, приемов, стимульного материала и с опорой на полученные детьми на предыдущих циклах знания, способов осуществления умственных и перцепторных действий, общей организации деятельности. Важным принципом тематического и методического построения занятий цикла является их преемственность: на каждом занятии закладывается основа для формирующего воздействия на ряд психических сфер и создаются условия для расширения межфункционального взаимодействия и образования новых функциональных систем. Примерный план чередования тем в цикле представлен в таблице. Указаны только ведущие темы каждого занятия. Результаты проведенной апробации методики в процессе формирующего обучения детей позволяют говорить о продуктивности данной тематической организации занятий. Разработанный Л. С. Цветковой тематический план рассчитан на 30 уроков (в ходе апробации методики наиболее оптимальным было признано проведение занятий в первой половине дня по два урока в день (продолжительность урока — 30 мин) три раза в неделю) (*Таблица 2.1*).

Работа над дифференцированными темами формирующего обучения проводится с использованием авторских методов Л. С. Цветковой, направленных на формирование когнитивных процессов, речи, двигательной сферы ребенка.

Формирование двигательной сферы должно идти по пути повышения общей подвижности ребенка, его ловкости, реципрокной координации движений, расширения арсенала предметных действий и развития тонкой моторики рук, увеличения плавности, переключаемости и точности движений, их произвольности и формирования речевой регуляции движений и предметных действий. Сформированность этих характеристик двигательной сферы является обязательным условием овладения письмом и рядом предметных действий, являющихся важным условием эффективности формирования и системного развития психики ребенка, а также неотъемлемым компонентом учебного процесса в школе. Формирование двигательной сферы возможно осуществить следующими методами: методом подвижных игр (с мячом и др.), двигательных ритмов, методом конструктивной деятельности (вырезание ножницами простых и сложных фигур из бумаги, составление узоров из мозаики, работа с конструктором), методом рисования, выполнением движений по речевой инструкции, игрой «Запрещенные движения» и др.

Таблица 2.1

| Номер занятия | Тема занятия (работа над так называемыми общими темами идет на всех занятиях) |
|---------------|--|
| 1—2 | Двигательная сфера |
| 3—4 | Пространственные представления и схема тела |
| 5—6 | Восприятие. Образы-представления |
| 7—8 | Зрительно-предметная и слухоречевая память |
| 9—10 | Наглядно-действенное (конструктивное) мышление |
| 11—12 | Речь. Наглядно-образное мышление |
| 13—14 | Речь. Вербально-логическое мышление |
| 15—16 | Речь. Эмоции |
| 17—18 | Двигательная сфера |
| 19—20 | Пространственные представления и схема тела |
| 21—22 | Восприятие. Образы-представления |
| 23—24 | Зрительно-предметная и слухоречевая память |
| 25—26 | Наглядно-действенное (конструктивное) мышление |
| 27—28 | Речь. Наглядно-образное мышление |
| 29—30 | Речь. Вербально-логическое мышление |

Работа по формированию слухоречевой и зрительно-предметной памяти должна быть направлена на увеличение объема, прочности и точности запоминания и воспроизведения. Это возможно путем формирования опосредствованного запоминания, расширения межмодального и межфункционального взаимодействия, усиления произвольной регуляции мнестической деятельности. К методам формирования памяти относятся: метод семантизации, метод «Память в деятельности», метод игр (игра «Слова по кругу» и др.), метод зрительно-предметного опосредования и др.

Важным принципом формирования мыслительной деятельности ребенка является формирование всех трех видов мышления в системе, обеспечивающей их тесное взаимодействие. При формировании наглядно-действенного, наглядно-образного и вербально-логического мышления особый акцент автор делает на ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка, его умении работать по образцу и осуществлять перенос способа действия из одной ситуации в другую. Применяются методы конструктивной деятельности (с использованием мозаики, конструктора, разрезных картинок), метод понимания сюжетных картин (в том числе и установление последовательности серии сюжетных картин), методы понимания и пересказа рассказов (метод деления рассказа на смысловые части, иллюстрации, озаглавливания текстов и частей текста и др.), метод классификации и т. д.

Работу над речью Л. С. Цветкова предлагает реализовывать по следующим направлениям: работа над семантикой слова (значением, предметной отнесенностью), формирование семантических полей, работа над многозначностью слова, увеличение объема обобщенных слов, работа над невербальными компонентами вербальной коммуникации (интонация, ритмика, мелодика речи, мимика, жест), формирование связного речевого высказывания. В формирующем обучении используются методы предметной классификации (работа над предметной номинацией, обобщенными словами, семантическими полями), драматизации (работа над невербальными компонентами вербальной коммуникации), пересказа и др.

Работа по формированию образной сферы (образов-представлений и перцепторных образов) должна быть направлена на повышение точности и полноты восприятия, увеличение богатства, полноты и широты образов-представлений, формирование способности вычленения существенных признаков предметов, развитие семантики образно-предметной сферы, расширение связей образно-предметной и речевой сфер. Для решения этих задач возможно использование следующих методов: наблюдение, рисование (дорисовывание абстрактных фигур до любых предметов и предметов определенного

класса, метод «Курица — цыпленок — петух», рисование предметов по слову-наименованию, свободные и направленные образные ассоциации и др.), вербальное описание предметов, тактильное опознание предметов и др.

Пространственные представления являются основой для формирования зрительно-пространственного восприятия, понимания и порождения речи, предметных действий и, что особенно важно в контексте подготовки ребенка к школе, для формирования счета, письма, чтения формирование пространственных представлений и схемы тела должно идти по пути формирования устойчивых координат право-лево и верх-низ (в пространстве тела, в пространстве рабочего листа и др.), сомато-пространственного гнозиса (названия частей тела), зрительно-пространственного восприятия, тактильного гнозиса, зрительно-моторной координации. Применяются следующие методы: рисование (начертание геометрических фигур по образцу и речевой инструкции), конструктивная деятельность (мозаика, составление разрезной картинки по образцу, конструктор), вербальные в сочетании с методами рисования (раскрашивание картинок по заданной инструкции, рисунок человека, рисование по точкам) и конструктивно-рисуночный (графический диктант), метод предметных действий (действие с предметами в пространстве по заданной инструкции), игр (настольные — домино, лабиринты; подвижные — игра в мяч, выполнение упражнений по речевой инструкции и др.).

Формы организации занятий и отдыха детей. Выбор форм организации занятий и отдыха детей обуславливается целями и задачами формирующего обучения. Его цель — оптимизировать формирование высших психических функций и эмоционально-личностной сферы в ходе применения общих и дифференцированных методов формирующего обучения. Принципиальным для организации формирующего нейропсихологического воздействия на высшие психические функции является положение о формировании высших психических функций в процессе специально организованного обучения. Существенную роль в организации последнего, имеющего своей конечной целью подготовку детей к школе, играет моделирование ситуации школьной учебной деятельности (обучение в классе; наличие парт, доски, тетрадей, дневников; проведение занятий в форме урока и др.).

В этой связи основная форма организации занятий в рамках системы формирующего обучения по Л. С. Цветковой — урок.

При проведении формирующего обучения в качестве формы организации отдыха детей и вспомогательного метода формирующего обучения важно использовать игру как ведущий вид деятельности на этом этапе онтогенетического развития.

Методы учета динамики формирования высших психических функций и эмоционально-личностной сферы ребенка. Методы учета динамики могут быть структурным компонентом каждого занятия. Они позволяют оценить эффективность методов, правильность выбранного направления работы и наметить наиболее оптимальные пути формирующей работы. Наряду со специальными методами проследить динамику формирования высших психических функций и оценить результативность обучения возможно с помощью разработанной Л. С. Цветковой схемы применения общих и дифференцированных методов. Она позволяет увидеть изменения качественных и количественных характеристик выполнения заданий на разных этапах формирующего обучения. Путем повторения аналогичных заданий через определенные промежутки времени удастся выявить изменения в способе, качестве выполнения заданий, общей организации деятельности и др. Специальными методами учета динамики могут служить методы нейропсихологического обследования детей (отслеживание динамики путем сопоставления результатов выполнения нейропсихологических проб до начала формирующего обучения, в середине цикла и по его завершении).

*Комплексная нейропсихологическая коррекция и абилитация (А. В. Семенович).*¹ М. М. Семаго, Н. Я. Семаго отмечают, что реализация принципа учета системности развития в коррекционной практике не должна сводиться к «сложившейся иерархии форм психической деятельности на каждом возрастном этапе, определяющем зону ближайшего развития и его перспективы»², внимание центрируется на критических точках, моментах начала отклонения развития. При этом под выстраиванием коррекционной работы по принципу «снизу вверх» понимается формирование взаимосвязанных базовых составляющих и на их основе собственно высших психических функций и систем в соответствии с нормативной последовательностью их формирования в онтогенезе. Подобный принцип коррекционной работы был сформулирован Б. А. Архиповым, А. В. Семенович как «принцип замещающего онтогенеза».³

А. В. Семенович разработана программа «Комплексная нейропсихологическая коррекция и абилитация». В основе лежит представление, что воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей

¹ Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте : учеб. пособие. М. : Академия, 2005. 227 с.

² Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. М. : Аркти, 2003. 208 с.

³ Семенович А. В., Архипов Б. А. Нейропсихологический подход к проблеме отклоняющегося развития. 1997, № 2. С. 12—19.

онтогенеза вызывает активизацию в развитии всех ВПФ. Поскольку сенсомоторный уровень является базовым для дальнейшего развития ВПФ, в программе А. В. Семенович в начале коррекционного процесса предпочтение отдается именно двигательным методам, не только создающим некоторый потенциал для будущей работы, но и активизирующим, восстанавливающим и протраивающим взаимодействия между различными функциональными системами, являющимися морфофизиологической основой психических функций ребенка. Тем самым создается базовая предпосылка для полноценного участия этих процессов в овладении чтением, письмом, математическими знаниями.

Последующее включение когнитивной коррекции, содержащей большое число телесно-ориентированных методов, должно происходить с учетом динамики индивидуальной или групповой работы.

Методологически программа «Комплексная нейропсихологическая коррекция и абилитация» опирается на современные (по А. Р. Лурия) представления о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации ВПФ в онтогенезе (прежде всего в ракурсе теории о трех функциональных блоках мозга); на учение Л. С. Цветковой о нейропсихологической реабилитации; на принцип «замещающего онтогенеза» (А. В. Семенович, Б. А. Архипов). Методически — на адаптированный вариант базовых нейропсихологических, телесно-ориентированных и иных психотехник применительно к детскому возрасту.

Однако в программе отсутствуют специальные разделы, посвященные нейропсихологической коррекции чтения (дислексий), письма (дисграфий), счета (дискалькулий). Это связано с рассмотрением данных видов интеллектуальной деятельности как функциональных систем, в состав которых входят и операциональные (речевые, гностические, двигательные и т. д.) и регуляторные факторы. Нейропсихологическая коррекция и абилитация именно таких факторов является залогом адекватного формирования у ребенка и счета, и чтения, и письма. Данные многочисленных апробаций предлагаемой автором коррекционной программы демонстрируют, что такой подход зачастую приводит к якобы «спонтанному» преодолению имеющейся недостаточности в интеллектуальной деятельности ребенка.

Программа включает три раздела, содержание которых отражает иерархически организованную трехуровневую систему комплексной нейропсихологической коррекции и абилитации отклоняющегося развития.

Первый уровень: «Стабилизация и активация энергетического потенциала организма, повышение пластичности сенсомоторного обеспечения

психических процессов: оптимизация функционального статуса глубинных образований мозга, формирование базиса подкорково-корковых и межполушарных взаимодействий». Здесь реализуются дыхательные упражнения, массаж и самомассаж, работа ведется с мышечными дистониями, патологическими ригидными телесными установками и синкинезиями, происходит формирование и коррекция базовых сенсомоторных взаимодействий, навыков внимания.

Второй уровень: «Формирование операционального обеспечения вербальных и невербальных психических процессов: оптимизация и коррекция межполушарных взаимодействий и специализации правого и левого полушарий мозга». Коррекционное воздействие направлено на соматогностические, тактильные, кинетические и кинестетические процессы, зрительный и слуховой гнозис, пространственные представления, номинативную функцию.

Третий уровень: «Формирование смыслообразующей функции психических процессов и произвольной саморегуляции: оптимизация и абилитация функциональной роли лобных отделов мозга». Целью коррекционной работы является формирование навыков программирования, целеполагания и самоконтроля, коммуникативных навыков.

В нейропсихологическом контексте каждый из описываемых уровней коррекции имеет свою специфическую мишень воздействия. Методы I уровня направлены на элиминацию дефекта и функциональную активацию подкорковых образований головного мозга; II уровня — на стабилизацию межполушарных взаимодействий и функциональной специализации левого и правого полушарий; III уровня — на формирование оптимального функционального статуса передних (префронтальных) отделов мозга.

Требования к применению предлагаемой коррекционной и абилитационной системы подразумевают единовременное включение в коррекционный процесс упражнений из разделов 1, 2 и 3. Однако удельный вес и время применения тех или иных методов будут варьироваться в зависимости от исходного статуса ребенка. Чем глубже дефицит, тем больше внимания и времени должно уделяться отработке уровня с постепенным переходом к следующему.

Методы, предлагаемые автором на каждом из уровней, могут быть расширены и дополнены аналогичными; несколько модифицированы (без утери содержания) в зависимости от исходных возможностей и возраста ребенка.

Методологической основой *модели профилактической работы по предупреждению трудностей усвоения понятия числа и счетных операций*

*первоклассниками с нейропсихологическими синдромами отклоняющегося развития (А. А. Давидович)*¹ являются современные представления о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации высших психических функций в онтогенезе; концепция нейропсихологической реабилитации и формирующего обучения Л. С. Цветковой; принцип «замещающего онтогенеза» Б. А. Архипова, А. В. Семенович.

Модель профилактической работы по предупреждению трудностей усвоения понятия числа и счетных операций первоклассниками с нейропсихологическими синдромами отклоняющегося развития, разработанная на основе предложенной автором нейропсихологической структуры интеллектуальной деятельности счета в младшем школьном возрасте, имеет двухвекторную направленность (*Таблица 2.2*). С одной стороны, она представляет собой модель коррекционной работы с детьми с нейропсихологическими синдромами отклоняющегося развития, с другой — эффективное преодоление того или иного дефицита психической деятельности решает задачи профилактической работы по предупреждению трудностей усвоения понятия числа и счетных операций.

В соответствии с общими методологическими требованиями системный подход к организации коррекционного процесса предполагает единство и взаимодополняемость двух направлений работы:

1. Непосредственное коррекционное воздействие на ребенка.
2. Опосредованное коррекционное воздействие на ребенка.

Непосредственное коррекционное воздействие на ребенка. Выделены два основных блока в реализации первого направления коррекционной работы. В данные блоки входят так называемые сквозные темы, работа над которыми ведется на всех занятиях:

- ▶ *I блок — коррекционное воздействие на нарушение фоновых компонентов психической деятельности.*

Независимо от варианта нейропсихологического синдрома, с учетом логики становления мозговой организации в онтогенезе, непосредственное коррекционное воздействие на ребенка предполагает работу по двум взаимосвязанным этапам:

- I этап: стабилизация и активизация энергетического потенциала организма;
- II этап: формирование произвольной деятельности ребенка.

¹ Давидович А. А. Усвоение понятия числа и счетных операций первоклассниками с нейропсихологическими синдромами отклоняющегося развития : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.10. Минск, 2006. 157 с.

Таблица 2.2

Модель профилактической работы по предупреждению трудностей усвоения понятия числа и счетных операций первоклассниками с нейропсихологическими синдромами отклоняющегося развития

| | | Нейропсихологические синдромы отклоняющегося развития | | | | | | |
|----------------------------------|--|--|---|--|---|---|---|---|
| | | Дети с функциональной несформированностью лобных отделов мозга | Дети с функциональной несформированностью височной области | Дети с функциональной несформированностью межполушарных взаимодействий транскортикального уровня | Дети с функциональной несформированностью правого полушария мозга | Дети с функциональной дефицитарностью подкорковых образований мозга | Дети с функциональной дефицитарностью стволовых образований мозга | Дети с функциональной дефицитарностью образований мозга |
| Направления коррекционной работы | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| | Непосредственное коррекционное воздействие | I этап | <p><i>Стабилизация и активизация энергетического потенциала организма</i></p> <p>Ц е л и:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Функциональная активизация подкорковых образований мозга. 2. Обеспечение и регуляция общего энергетического, активационного фона, на котором развиваются все психические функции. 3. Стабилизация межполушарного взаимодействия | | | | | |
| II этап | | | <p><i>Формирование произвольной деятельности ребенка</i></p> <p>Ц е л и:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование мотива учебной деятельности. 2. Формирование произвольного поведения, подчинения правилам и следованию инструкции. 3. Формирование умения планировать, организовывать и контролировать собственную деятельность. 4. Формирование самооценки и представления о системе оценок | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <p>II блок — кор- рекционное воздействие на нарушение операциональ- ных компо- нентов психи- ческой дея- тельности</p> <p>Непосредственное коррекционное воздействие</p> | <p>Оптимизация работы лоб- ных отделов мозга</p> <p>1. Активное использова- ние методов, применяемых на II этапе I блока</p> | <p>Оптимизация и коррекция работы левого полушария</p> <p>1. Слуховой гнозис. 2. Речевое звукоразли- чение. 3. Слухо- речевая па- мять</p> | <p>Оптимизация и коррекция межполушар- ных взаимно- действий</p> <p>1. Формиро- вание и кор- рекция базо- вых сенсорно- торных взаи- модействий. 2. Слуховой гнозис. 3. Речевое звукоразли- чение. 4. Слухо- речевая па- мять</p> | <p>Оптимизация и коррекция работы право- го полушария</p> <p>1. Зрительный гнозис. 2. Формиро- вание про- странствен- ных представ- лений. 3. Формиро- вание квази- простран- ственных представле- ний. 4. Зрительная память</p> | <p>Формирование базиса подкор- ковых и межполу- шарных взаи- модействий</p> <p>1. Активное использование методов, при- меняемых на I этапе I блока</p> | <p>Формирование навыков внима- ния и преодоле- ния стереоти- пов</p> <p>1. Оптимизация и коррекция со- матогностиче- ских, тактиль- ных и кинесте- тических про- цессов. 2. Оптимизация и коррекция ра- боты правого полушария. 3. Оптимизация и коррекция межполушар- ных взаимодей- ствий. 4. Оптимизация и коррекция ра- боты левого полушария</p> |
| Опосредствованное коррекционное воздействие | Методические рекомендации для педагогов и родителей; средства ангионейропсихологии; логопеди- ческие занятия | | | | | |

► II блок — коррекционное воздействие на нарушение операциональных компонентов психической деятельности.

В рамках данного блока происходит дифференциация методов коррекционного воздействия в зависимости от варианта нейропсихологического синдрома. Центральная задача — максимальное использование «обходных путей» развития (Л. С. Цветкова). Данный подход, противопоставленный принципу коррекционного воздействия по типу «симптом-мишень», базируется, с одной стороны, на понятии полифункциональности мозговых структур — способности последних (прежде всего, ассоциативных зон коры больших полушарий) перестраивать свои функции под влиянием новых афферентных воздействий, вследствие чего происходит внутрисистемная и межсистемная перестройка нарушенных функций; с другой стороны — на положении о двустороннем взаимодействии между морфогенезом мозга и формированием психики.

Опосредствованное коррекционное воздействие на ребенка оказывается:

1. Путем организации специальных педагогических мер, направленных на создание оптимальных условий образовательной среды в соответствии с особенностями структурно-функциональной организации мозга ребенка, в целях профилактики трудностей в усвоении понятия числа и счетных операций (*Таблица 2.3*).

2. Путем организации при необходимости медицинского сопровождения детей с нейропсихологическими синдромами отклоняющегося развития. Наиболее продуктивно в этом контексте использовать средства ангионейропсихологии (нейропсихологии, центрирующей свое внимание на проблемах кровоснабжения головного мозга).

3. Путем организации при необходимости логопедических занятий для детей, нуждающихся в специализированной помощи.

Методические рекомендации для педагогов по организации учебного процесса на уроках математики в целях профилактики трудностей в усвоении понятия числа и счетных операций первоклассниками с нейропсихологическими синдромами отклоняющегося развития

| Нейропсихологический синдром отклоняющегося развития | Методические рекомендации |
|---|---|
| 1 | 2 |
| <p>Дети с функциональной несформированностью лобных отделов мозга</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Четкий режим дня. 2. Специальная и неизменная организация занятия: проверка домашнего задания, выставление оценок, соблюдение правил поведения на уроке. 3. Использование игровых приемов при подаче задания. 4. Использование большого количества заданий, предполагающих действие «по образцу»; прогрессирующее нарастание сложности таких заданий. 5. Максимальное использование внешних средств при обучении ребенка разрядному строению числа, рекомендуется постепенный переход к действию с предметами-заместителями, такими как счетные палочки, кружочки. 6. Привлечение внешних опор, в первую очередь организующей (и достаточно жестко регламентированной) помощи со стороны взрослого, ориентированной на формирование у ребенка внутреннего, умственного плана действий. В процессе занятий должно происходить постепенное формирование этих навыков: от механического принятия и выполнения ребенком строго заданной, развернутой инструкции взрослого с постепенным переходом к совместному, а затем самостоятельному созданию им программы деятельности, ее реализации и контролю за результатами. 7. Решение арифметической задачи рекомендуется выполнять совместно с партнером (другим ребенком или взрослым), затем ребенку предлагается продолжить решение задачи в одиночку. Теперь от него требуется выполнить операции, которые числились за ним и которыми занимался партнер. 8. Использование специальных средств (выставление фишек, штриховка кружка) для организации промежуточного контроля за выполнением задания. 9. Выставление балльной оценки наряду с мимической оценкой, выставленной самим ребенком, совместное обсуждение спорных моментов |
| <p>Дети с функциональной несформированностью левой височной области</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Предъявление заданий и выстраивание занятия с максимальным использованием визуального сопровождения: картинок, карточек. |

| 1 | 2 |
|---|--|
| | <p>2. При проведении контрольных и прочего вида работ, связанных с выставлением оценки, использовать невербальные аналоги предлагаемых заданий</p> |
| <p>Дети с функциональной несформированностью межполушарных взаимодействий транскортикального уровня</p> | <p>1. Отдельное внимание надо уделять занятиям, на которых происходит обучение написанию цифр: привлечение картинок-ассоциаций с изображением предметов, зверей, целостный образ которых напоминает графический образ цифры.</p> <p>2. Визуальное сопровождение заданий, предъявляемых «на слух».</p> <p>3. Разработка и использование в тетрадях специальных знаков, обозначающих направление написания арифметических действий (стрелка, поля).</p> <p>4. Дробление серийных заданий на более мелкие</p> |
| <p>Дети с функциональной несформированностью правого полушария мозга</p> | <p>1. Использование перемен, физкультминуток для проведения игр, направленных на выработку навыка ориентации в пространстве относительно других объектов, человека, стоящего напротив; определения взаиморасположения объектов.</p> <p>2. Активное использование графических схем и диктантов в учебном процессе.</p> <p>3. Переход к обучению счетным операциям сложения и вычитания должен производиться первоначально без использования цифры.</p> <p>4. Максимальное использование реальных предметов при обучении ребенка присчитыванию.</p> <p>5. Последовательную нумерацию рядов с реальными предметами постепенно заменять на нумерацию рядов с предметами-заместителями, а затем — на выкладывание карточек с изображением цифр.</p> <p>6. Использование упражнений на «отсчитывание», осуществленных в той же последовательности.</p> <p>7. Обучение ребенка разрядному строению числа должно проводиться с использованием специальных средств: абака (наборного полотна с ячейками для раскладки десятков, единиц), соответствующих палочек, кубиков и т. д.</p> <p>8. Использование различных заданий, связанных с отысканием пропущенного в числовом ряду числа, соседей числа.</p> <p>9. В случае возникновения в конкретном случае трудностей в оперировании числом необходимо прибегнуть к развертыванию счетной операции в действии с реальными предметами</p> |
| <p>Дети с функциональной дефицитностью подкорковых образований мозга</p> | <p>1. Наибольшая информационная нагрузка должна падать на первую половину занятия.</p> <p>2. Дробление больших серийных заданий на более мелкие.</p> <p>3. Использование режимных моментов в структуре учебного занятия (пальчиковая гимнастика, двигательная разминка).</p> <p>4. Процесс обучения, проверка усвоения материала должны выстраиваться с минимальной опорой на речь, с максимальным привлечением двигательных, изобразительных средств.</p> |

| 1 | 2 |
|--|--|
| | <p>5. Активное использование приемов дорисовывания при обучении написанию цифр.</p> <p>6. Уменьшение объема домашних заданий</p> |
| <p>Дети с функциональной дефицитностью стволовых образований мозга</p> | <p>1. Четкий режим дня.</p> <p>2. Наибольшая информационная нагрузка должна падать на первую половину занятия.</p> <p>3. Применение режимных моментов в структуре учебного занятия (пальчиковая гимнастика, двигательная разминка).</p> <p>4. Использование перемен, физкультминуток для проведения игр, направленных на выработку навыка ориентации в пространстве относительно других объектов, человека, стоящего напротив; определения взаиморасположения объектов.</p> <p>5. Процесс обучения, проверка усвоения материала должны выстраиваться с минимальной опорой на речь и с максимальным привлечением двигательных, изобразительных средств.</p> <p>6. Привлечение внешних опор, в первую очередь организующей (и достаточно жестко регламентированной) помощи со стороны взрослого, ориентированной на формирование у ребенка внутреннего, умственного плана действий. В процессе занятий должно происходить постепенное формирование этих навыков: от механического принятия и выполнения ребенком строго заданной, развернутой инструкции взрослого с постепенным переходом к совместному, а затем самостоятельному созданию им программы деятельности, ее реализации и контролю за результатами.</p> <p>7. Максимальное использование реальных предметов при обучении ребенка присчитыванию.</p> <p>8. Последовательная нумерация рядов с реальными предметами должна быть постепенно заменена на нумерацию рядов с предметами-заместителями, а затем — на выкладывание карточек с изображением цифр.</p> <p>9. Использование упражнений на «отсчитывание», осуществленных в той же последовательности.</p> <p>10. Обучение ребенка разрядному строению числа должно проводиться с использованием специальных средств: абака (наборного полотна с ячейками для раскладки десятков, единиц), соответствующих палочек, кубиков и т. д.</p> <p>11. Использование различных заданий, связанных с отысканием пропущенного в числовом ряду числа, соседей числа.</p> <p>12. Отдельное внимание надо уделять занятиям, на которых происходит обучение написанию цифр: привлечение картинок-ассоциаций с изображением предметов, зверей, целостный образ которых напоминает графический образ цифры.</p> <p>13. Визуальное сопровождение заданий, предъявляемых «на слух».</p> <p>14. Разработка и использование в тетрадях специальных знаков, обозначающих направление написания арифметических действий (стрелка, поля)</p> |

Раздел 2

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ РЕБЕНКА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПСИХОФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

2.1. ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К РЕБЕНКУ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПСИХОФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

*С мальчиком нет, в общем-то,
никаких проблем.
У меня все довольно хорошо.
Я живу примерно как обычно —
но все же —
Что-то есть в моей душе.
Я не знаю, что это,
но это так тяжело.
И я не могу уйти от этого —
даже когда я радуюсь.*

Гурли Фюр. «Запрещенное» горе. Об ожиданиях и горе, связанных с ребенком, родившимся с функциональными ограничениями

Любая семья, в которой рождается ребенок с особенностями психофизического развития, сталкивается с огромным количеством проблем: социальных, экономических, медицинских и т. д. Однако наиболее болезненными и труднопреодолимыми становятся психологические проблемы. Известный шведский психолог Гурли Фюр отмечает: вместо четко определенной роли родителя по отношению к новорожденному родителю ребенка с отклонениями в развитии предстоит противостоять и настороженному отношению со стороны окружающих, и собственной растерянности перед обстоятельствами, и противоречивым и незнакомым чувствам к себе самому. И именно от того, как будет проходить эта внутренняя духовная работа родителей, связанная с осознанием новых реалий их жизни, зависит, примут и поймут ли они своего особенного ребенка.¹

Каждому специалисту, начинающему работу с семьей, важно осознавать, что формирование принимающего, т. е. внимательного, любовного,

¹ Фюр Г. «Запрещенное» горе. Минск : Минсктиппроект, 2003. 64 с.

уважительного отношения родителей к ребенку, не происходит автоматически с его появлением. Рождение ребенка с особенностями в развитии запускает у родителей *процессы переживания горя*. Принятие же ребенка — результат долгой и трудной внутренней работы родителей, связанной с переживанием своего горя по поводу рождения ребенка с отклонениями в развитии.¹

Процесс переживания горя включает три этапа² и в редких случаях проходит быстро, эффективно, не требуя участия специалиста. Чаще всего он приостанавливается на одном из этапов. Тогда горе продолжает жить в отце и матери и является неиссякаемым источником их психологического напряжения и неблагополучия. Как правило, оно замаскировано и сложно распознаваемо. Родители живут с какими-то смутными и трудно поддающимися пониманию чувствами и мыслями в отношении себя и своего ребенка. Такое горе незаметно ни для самих родителей, ни для окружающих, но его влияние достаточно сильно и препятствует принятию ребенка и его особенностей.

Первый этап принятия родителями особенного ребенка связан с переживанием чувства тоски и протеста.

Рождение ребенка с особенностями в развитии ощущается родителями как утрата — они внезапно теряют своего совершенно здорового долгожданного ребенка и получают малыша, которого боятся, вызывающего у них отчаяние. «Невыносимая боль, страх, отчаяние, растерянность гигантским потоком обрушились в мое сердце», — вспоминает свои чувства папа ребенка, родившегося с синдромом Дауна. Гурли Фюр называет это переживание «потерей ребенка мечты».

«Когда вы ждете ребенка, вы как будто планируете уникальное путешествие в Италию. Покупаете кучу путеводителей и строите замечательные планы. Колизей, Давид, Микеланджело, венецианские гондолы, может быть, учите какие-то ходовые фразы на итальянском... После нескольких месяцев ожидания наконец наступает ТОТ день! Вы пакуете чемоданы и вылетаете... Несколько часов спустя самолет приземляется, входит стюардесса и говорит: “Добро пожаловать в Голландию!” “В Голландию?” — говорите вы. “В какую Голландию, я летела в Италию! Я должна была прилететь

¹ Ольхина Е. А. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с нарушениями зрения. 2012. Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-detsko-roditelskih-otnosheniy-v-semyah-vospityvayuschih-detey-s-narusheniyami-zreniya>. Дата доступа : 18.07.2016.

² Фюр Г. «Запрещенное» горе. Минск : Минсктиппроект, 2003. 64 с.

в Италию, я всю жизнь мечтала побывать именно там!” Но рейс изменился. Самолет прилетел в Голландию, и вам придется остаться именно здесь. Важно то, что вас не завезли в какое-то ужасное, грязное захолустье. Это просто другая страна. Придется выйти из самолета, купить новые путеводители, выучить новый язык и встретить людей, которых вы бы никогда не встретили. Это просто другая страна, ритм жизни здесь медленнее, чем в Италии, менее броский... Но все ваши знакомые уезжают в Италию и возвращаются, все хвастаются, как чудесно провели время в Италии, и всю оставшуюся жизнь вам остается только отвечать: “Да, вот и я туда же собиралась”. Боль от этого никогда, никогда, никогда не пройдет окончательно, потому что потеря такой мечты — очень, очень важная потеря!..» — так описала свои переживания по поводу рождения ребенка с особенностями развития одна мама.

Ни морально, ни физически родители, как правило, не готовы к появлению такого малыша. Невысокая активность государственных структур, полное отсутствие концептуальных подходов и системы психологической помощи семьям, в которых рождается ребенок с особенностями в развитии, приводит к тому, что в этот самый трудный для них период родители не получают крайне необходимой им профессиональной помощи и поддержки специалистов.¹

Отсутствие специальных знаний, способствующих пониманию потребностей и возможностей ребенка, практических навыков общения и ухода за ним увеличивает барьер между ожиданиями родителей и реальностью. Со временем барьер может стать труднопреодолимым: родителям все сложнее найти контакт с ребенком и принять его. Помимо того, рождение ребенка с особенностями в развитии представляет угрозу для родительского чувства собственного достоинства. «Родители теперь чувствуют, что это их ранее скрытая непригодность подтвердилась и стала очевидной для всех, — указывает Гурли Фюр. — Их новая роль родителей ребенка с функциональными ограничениями поколебала само основание их чувства собственного достоинства».²

Все настолько невыносимо и болезненно, что заставляет родителей искать способ с этим справиться. Первой защитной реакцией являются тоска и протест. Психологическим следствием подобных переживаний становятся два варианта отношения к ребенку.

¹ Левченко И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : методическое пособие. М. 2008. 42 с.

² Фюр Г. «Запрещенное» горе. Минск : Минсктиппроект, 2003. 64 с.

1. Родители не принимают ни ребенка, ни его особенностей.¹

Родители, как правило, мама, не могут поверить в потерю «ребенка своей мечты», а продолжают надеяться, что диагноз неправильный и ребенок догонит своих здоровых сверстников. Все мысли, чувства и усилия направляются на возвращение идеального здорового ребенка, о котором они мечтали. При этом не принимают тот факт, что они *уже* являются родителями ребенка с особенностями в развитии.² Для таких родителей важно, чтобы ребенок был таким же, как все дети, «вопреки всему» и «несмотря ни на что». Единственным образом жизни с «особым» малышом становится «борьба» с проявлениями болезни — борьба за развитие. Усилия, направленные на развитие ребенка, становятся стержнем, организующим всю жизнь родителей, а ребенок, его успехи и достижения — единственным их интересом. Они выдвигают нереалистичные требования к ребенку, ищут чудодейственные лекарства и специалистов, способных избавить их ребенка от нарушения. Одновременно избегается все то, что может помешать их вере в чудо. Потому на данном этапе переживания горя родители (чаще мамы) становятся раздражительными и неблагодарными даже по отношению к тем, кто пытается им помочь.³

2. Еще один вариант защиты родителей от невыносимой реальности — принятие ребенка, но отрицание его диагноза.⁴

В основании этого лежит либо неадекватная оценка родителями состояния малыша, либо страх испортить ему будущее ярлыком диагноза (к примеру, в случае умственной отсталости).⁵ Пытаясь доказать себе и окружающим, что у ребенка нет нарушений в развитии, родители ставят перед собой нереалистичные цели. Проявляя повышенную суровость и строгость, заставляют ребенка делать то, что ему не под силу. Они авторитарно следят за социальными достижениями ребенка и требуют от него успеха. «Неумелость» или «неуспешность» ребенка вызывает у них досаду,

¹ Хорош С. М. Влияние позиции родителей на раннее развитие слепого ребенка. 1991. № 3. С. 88—93.

² Фюр Г. «Запрещенное» горе. Минск : Минсктиппроект, 2003. 64 с.

³ Айвазян Е. Б. Особые ли матери у особых детей? Научно-популярный сайт «Специальный психолог» [Электронный ресурс]. 2014. Режим доступа : <http://www.special-psy.com/osobyeli-materi-u-osobyx-detej>. Дата доступа : 18.07.2016.

⁴ Хорош С. М. Влияние позиции родителей на раннее развитие слепого ребенка. 1991. № 3. С. 88—93.

⁵ Шипицына Л. М. Мир семьи и ребенка с проблемами в развитии // Портал психологических изданий [Электронный ресурс]. 2012. Режим доступа : <http://development2005.narod.ru/books/ship.htm>. Дата доступа : 20.07.2016.

разочарование и раздражение. Многие исследователи отмечают: при всей своей неконструктивности отрицание диагноза может продолжаться годами и выполнять важную функцию, помогая родителям не подпускать к себе угрожающую депрессию.¹ Кроме того, оно дает им время для подготовки к встрече с реальностью.

Второй этап является промежуточным в переживании горя: родители оказываются на половине пути к полному и безусловному принятию ребенка. Они, наконец, приходят к осознанию имеющегося у ребенка нарушения, но пока оказываются не в силах увидеть и принять самого ребенка. Гурли Фюр называет этот этап «борьбой между мечтой и реальностью».

В случае если родители все-таки осознают потерю «ребенка своей мечты» и прекращают попытки его вернуть, на смену тоске и гневу приходят разочарование, отчаяние и депрессия. «Когда старая мечта уже разрушена, а какую-то новую мечту она еще создать не сумела, мама живет в запутанном, беспорядочном и очень ненадежном мире», — пишет Гурли Фюр.

Будучи еще не в силах отказаться от образа идеального ребенка, созданного до его рождения, но уже понимая, что их ребенок не похож на обычного здорового ребенка, родители ищут примирения с действительностью путем концентрации внимания на имеющемся нарушении. Причем сам ребенок, его чувства, личность не принимаются во внимание. Взрослые не верят в ребенка, его сильные стороны, возможности его развития и самостоятельной жизни. Сверхвнимание к нарушению ведет к двум вариантам эмоционального отвержения ребенка.

Первый вариант *гиперопеки*, сверхзаботы о ребенке, в основании которой лежит чувство вины перед ребенком и постоянной тревоги за него. Родители упорно укоряют себя в рождении ребенка с особенностями. По мнению Гурли Фюр, чувство вины может возникать из-за необходимости скрывать агрессивные чувства в адрес ребенка, неминуемо возникающие в процессе ухода за ним.² Чтобы уменьшить вину за запретные чувства, родители обращаются к чрезмерной заботе о ребенке, объясняя ее личной и социальной несостоятельностью малыша, его неприспособленностью к жизни.

Второй вариант гиперопеки отличается от первого тем, что в основании лежит ощущение родителями себя «избранными» людьми, рожденными, чтобы растить «такого» ребенка. По мнению Гурли Фюр, родители в таком

¹ Фюр Г. «Запрещенное» горе. Минск : Минсктиппроект, 2003. 64 с.

² Там же.

случае поддерживают чувство собственного достоинства, удовлетворяя потребности зависимого от них ребенка.¹ Постепенно взрослые сами становятся зависимыми от нарушений ребенка, оно является «необходимым» для их дальнейшей жизни. Как результат, они бессознательно препятствуют развитию ребенка, делая его более и более зависимым от себя. В итоге, ко времени, когда симбиотическая связь между ребенком и матерью должна ослабеть, она только усиливается.²

Важно понимать, что гиперопека никак не связана с любовью к реально существующему ребенку, а лишь показатель неприятия, эмоционального отчуждения ребенка родителем. Независимо от того, что лежит в основе специальной заботы, она ставит ребенка в зависимое положение от родителей, препятствует его становлению в качестве самостоятельного и уверенного в себе человека, преграждает ему путь к самопринятию.³

Осознание родителями наличия у ребенка нарушения в развитии может привести к пассивности в отношении всего, что касается ребенка, — *гипоопеке*. Родители не стремятся установить с ним теплые взаимоотношения, постепенно становятся нечувствительными к нуждам ребенка, неадекватными в реакциях и практически сводят на нет удовлетворение его основных потребностей.⁴ Эмоциональное отвержение ребенка проявляется в восприятии родителями ребенка как «маленького неудачника», который не добьется успеха в жизни из-за своего нарушения. Выполнение родительских функций вызывает апатию или раздражение, с которой родители безуспешно пытаются справиться. Любые усилия кажутся тщетными. По мере взросления ребенка ответственность за его состояние и развитие они пытаются полностью переложить на специалистов.⁵

И в том, и в другом случае отвержение ребенка ведет к потере эмоционального контакта с ним. Необходимо понимать: вне зависимости от тяжести нарушения эмоциональный контакт — единственный всегда работающий канал, позволяющий сообщить ребенку, что он представляет ценность для

¹ Фюр Г. «Запрещенное» горе. Минск : Минсктиппроект, 2003. 64 с.

² Шипицына Л. М. Мир семьи и ребенка с проблемами в развитии // Портал психологических изданий [Электронный ресурс]. 2012. Режим доступа : <http://development2005.narod.ru/books/ship.htm>. Дата доступа : 20.07.2016.

³ Квятковска М. Глубоко непонятные дети. Поддержка развития детей с тяжелыми и глубокими нарушениями интеллекта. СПб. : Скифия, 2016. 368 с.

⁴ Захарова Е. И. Развитие личности в ходе освоения родительской позиции. 2008. № 2. С. 24—29.

⁵ Хорош С. М. Влияние позиции родителей на раннее развитие слепого ребенка. 1991. № 3. С. 88—93.

родителей, единственный путь передачи ребенку права на чувство самости и идентичности.¹

Третий, заключительный, этап переживания горя связан с полным и безусловным принятием родителями и ребенка, и его особенностей.

Гурли Фюр связывает этот этап с созданием родителями новой мечты о будущем, куда входит их ребенок с особенностями в развитии таким, какой он есть в действительности.² «Вот теперь я стоял перед выбором: продолжать сетовать на всех и вся, жалея себя и пробуждая боль снова и снова, потому что обстоятельства не могут измениться, “наша болезнь” не лечится, или начать жить заново, исходя из всего произошедшего, но жить, а не пресмыкаться перед болью. Ребенку нужны отец и мать. Адекватные. Любящие. Те, которые смогут взять ответственность на себя. Вот каким я должен быть отцом! Я понял, что самым главным, вслед за ясностью, является принятие, говоря простым языком — любовь... И только встав на этот путь, вы сможете дать отпор боли, просто навсегда победить ее и жить без нее» — так описывает свое понимание принятия ребенка папа ребенка с синдромом Дауна.

Родители приходят к пониманию: то, что делает ребенок, каков он и что он умеет — это его личные особенности, показатели его индивидуальности и неповторимости, что, несмотря на свои ограничения, он может получать радость от жизни и достигать успехов. Так, мама известной украинской художницы Дарьи Безкостной, имеющей тяжелую форму ДЦП, рассказывает: «В какой-то момент, я поняла, что пора заканчивать все эти активные лечения, надо научиться с этим жить. Т. е. Дашу нужно реализовывать в том состоянии, в котором она есть...» Оказалось, что Дарья хорошо чувствует цвет и может управлять большим пальцем правой ноги. Годы усердных занятий рисованием способствовали признанию художественного таланта Даши не только ее мамой и бабушкой, но и обществом.

Еще раз важно подчеркнуть: принятие ребенка является результатом тяжелейшей внутренней работы родителей, заключающейся во внимательном изучении своего горя по поводу рождения ребенка с особенностями в развитии и приобретении навыков обращения с ним. Работа по возвращению к жизни с новыми силами может занять у родителей долгое время, и в общем-то не заканчивается никогда.³

¹ Квятковска М. Глубоко непонятные дети. Поддержка развития детей с тяжелыми и глубокими нарушениями интеллекта. СПб. : Скифия, 2016. 368 с.

² Фюр Г. «Запрещенное» горе. Минск : Минсктиппроект, 2003. 64 с.

³ Там же.

Многие исследователи отмечают, что позитивное принимающее отношение к ребенку является следствием формирования внутренней позиции родителя. Последняя предполагает осознанную реализацию ряда родительских функций: забота, ответственность, руководство, поддержка, эмоциональное принятие ребенка и др., а также позитивное отношение и к себе как к родителю, и к необходимости выполнения родительских функций.¹

Безусловное принятие ребенка и его особенностей является основой для осуществления поддержки ребенка, стремления ему помочь, вселить веру в свои силы. Веря в ребенка и в возможности его развития, родители передают ему ощущение собственной ценности и значимости — внутренней силы, служащей источником для формирования его личности.² Это самая главная «драгоценность», данная человеку от природы — ощущение энергии жизни: «Я есмь!». Вместе с базисными стремлениями («Я любимый!», «Я хороший!», «Я могу!») оно образует первоначальное ощущение себя — чувство внутреннего благополучия и энергию жизни.³

Пренебрегая ребенком или, наоборот, излишне заботясь о нем, делая его зависимым, родители прежде всего лишают его чувства самооценности. Отвергающее — неприязненное, неуважительное, пренебрегающее, неприязненное — отношение приводит к неприятию ребенком самого себя, переживанию им своей малоценности и ненужности.

Важно понимать, что родители (мать и отец) редко испытывают одинаковые чувства к ребенку. Они по-разному переживают собственное горе по поводу рождения ребенка с отклонениями в развитии, которое может иметь для них разное значение, у них может быть разный предыдущий опыт, заставляющий решать различные вопросы.⁴ Кроме того, семья ребенка с особенностями в развитии на протяжении всей жизни переживает серию «взлетов» и «падений» в принятии ребенка и его особенностей, обусловленных объективными и субъективными причинами. Так, Л. М. Шипицына отмечает: при тяжелых нарушениях интеллекта особенно сильно переживается родителями наступление совершеннолетия ребенка.⁵ Потому, даже

¹ Захарова Е. И. Развитие личности в ходе освоения родительской позиции. Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С. 24—29.

² Тарасова Л. Е. Влияние детско-родительских отношений на самоотношение ребенка. Портал психологических изданий [Электронный ресурс]. 2012. Режим доступа : http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30309_full.shtm. Дата доступа : 20.07.2016.

³ Коломейцев П. Каждый ребенок — особенный. Иллюзия дефекта. М. : Никая, 2015. 240 с.

⁴ Фюр Г. «Запрещенное» горе. Минск : Минсктиппроект, 2003. 64 с.

⁵ Шипицына Л. М. Мир семьи и ребенка с проблемами в развитии. Портал психологических изданий [Электронный ресурс]. 2012. Режим доступа : <http://development2005.narod.ru/books/ship.htm>. Дата доступа : 20.07.2016.

если ранее родители прошли весь долгий путь к принятию ребенка и его особенностей, они не всегда готовы к возрастным проблемам психического и личностного развития ребенка и способны вернуться на один из предыдущих этапов в переживании своего горя. Наличие психологической и социальной поддержки облегчает процесс преодоления семьей этих состояний.

2.2. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПСИХОФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

Определение приоритетных и системообразующих направлений в сфере взаимодействия психолога с семьей, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития, необходимо для подробной разработки конкретных содержаний психологической работы с родителями.

В последнее время на первый план выходят социально-психологические факторы развития детей с особенностями психофизического развития. Наблюдается активное движение от медицинской модели инвалидности к социальным представлениям об этом состоянии.¹ Если еще недавно она рассматривалась как состояние, при котором человек из-за своего физического или психического состояния утрачивает способность выполнять обычные функции, то в социальной модели инвалидности ведущим акцентом является рассмотрение барьеров социализации, возникающих вследствие особого физического или психического состояния человека. И такие барьеры можно преодолеть не столько путем восстановления нормативности физического и психического состояния человека, сколько путем изменения способов социально-психологического взаимодействия с ним. При данном подходе часто происходит нормализация психофизического состояния человека, что подчеркивает его зависимость от качества социальных отношений и общения и особенно отчетливо проявляется в детском возрасте. Основной причиной, делающей ребенка инвалидом, можно считать барьеры социализации, не позволяющие ребенку с ОПФР наравне с другими детьми участвовать в жизни общества и получать доступ к ресурсам социально-личностного развития.

¹ Introduction to the Social and Medical Models of Disability [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://www.ombudsman.org.uk/__data/assets/pdf_file/0019/33337/FDN-218144-Introduction-to-the-Social-and-Medical-Models-of-Disability.pdf. Дата доступа : 07.10.2017.

В рамках *медицинской модели инвалидности*¹ определяющим моментом в работе с ребенком с отклонениями был медицинский диагноз, основывающийся на описании проблем, связанных с нарушением работы функций организма. При фокусировании внимания на диагнозе ребенок рассматривался как несовершенный для функционирования, и по возможности определялась программа восстановления его физического состояния. В жесткой логике медицинского подхода не находилось места категориям личности ребенка, ценности его жизни, пусть и в виде несовершенном для функционирования организма. Ограниченно рассматривались перспективы его психического и социального развития и адаптации, так как на первом плане был набор дефицитов, описанных в диагнозе. Нарушение развития ребенка становилось центром, определяющим траекторию жизни ребенка и его семьи. Ведущую роль в коррекции состояния ребенка играли медицинские работники, а родители чаще всего выступали как сопровождающие лица, обеспечивающие элементарный уход за ребенком. Мамы и папы не рассматривались как возможные эксперты и специалисты, потому их практически исключали из процесса диагностики и последующих программ реабилитации ребенка. Наблюдалось профессиональное доминирование медицинских специалистов при осуществлении лечебных программ для улучшения функционального состояния организма ребенка с инвалидностью.

В разрабатываемой и реализуемой в настоящее время *социальной модели инвалидности*² в первую очередь отмечается ценность жизненного пути ребенка с отклонениями в психофизическом развитии, возможность определения задач не только по улучшению функций организма ребенка, но и по развитию его личности в контексте социальных отношений, принятых в обществе. Безусловно, в социальной модели обязательно принимается информация о медицинском диагнозе как показателе функциональных возможностей ребенка и вероятных перспектив его развития, однако отмечаются сохраненные функции, определяются сильные стороны, рассматриваются не только физические, но и социальные потребности ребенка и его окружения. Меняется роль и увеличивается доля участия родителей в организации наиболее полноценной жизни своего ребенка, которая включает диагностику развития ребенка, разработку и реализацию реабилитационной и обучающей программы. Если в медицинской модели инвалидности

¹ Калашникова И. В., Тринадцатко А. А. Эволюция социальных моделей инвалидности. Вестник ГОГУ. 2017. № 3 (46). С. 277—288.

² Коростелова Н. А. Социальная модель инвалидности как основа формирования толерантного отношения к инвалидам. Вестник ЧГПУ. 2012. № 8. С. 81—92.

социальные потребности ребенка откладывались на потом — на то время, когда функции организма ребенка будут восстановлены, то во главе социальной модели — «выращивание» отношений, поддержание социальных потребностей ребенка и его семьи. Системообразующей линией в процессе абилитации и реабилитации ребенка с ОПФР становится социально-психологическое направление работы с этими детьми, их родителями, а также с ближним и дальним окружением.

Важно понимать: без тщательной работы психолога по развитию качества общения детей с инвалидностью с близкими, а также по установлению широких социальных контактов и созданию сети социально-психологической поддержки невозможно проведение эффективной реабилитации детей с ОПФР. Основываясь на работах Л. С. Выготского, необходимо подчеркнуть, что именно социальная ситуация развития ребенка, т. е. система отношений ребенка с другими людьми, определяет ведущие изменения психики, ее качественные преобразования в соответствующий период развития. Ближе всех к ребенку с ОПФР стоят родители, не равнодушные к нему, в связи с чем они эмоциональны, часто полны решимости действовать, чтобы помочь своему ребенку. В целом это позитивные качества, однако специалисты опасаются, что мамы и папы оценивают состояние своего ребенка нереалистично, и потому родителей, а также их эмоциональную позицию относительно своего ребенка часто рассматривают как дополнительную проблему. Однако единственно верный путь специалистов заключается не в удалении родителя из процесса реабилитации ребенка, а в том, чтобы сделать его союзником, ответственным и наблюдательным исследователем, создателем оптимального образа жизни для собственного ребенка, в котором можно задействовать компенсаторные возможности психики ребенка и развить заложенный в нем потенциал.

Нужно понимать: прежде чем родителям удастся занять наиболее конструктивную позицию в отношении своего ребенка и имеющихся у него особенностей в развитии, они сталкиваются с рядом проблем, решить которые часто самостоятельно не могут, им требуется профессиональная психологическая помощь и поддержка. Поскольку семьи и отношения в них могут быть очень разными, невозможно однозначно утвердить перечень обязательных проблемных ситуаций, требующих взаимодействия психолога с родителями, чьи дети имеют нарушения развития. Много зависит и от личностных особенностей родителей, и от конкретных жизненных обстоятельств. Однако можно выделить основные направления психологической работы с родителями детей с ОПФР.

Первое направление психологической помощи родителям связано с переживанием ими кризисного состояния при объективизации проблем в развитии ребенка. У родителей детей с ОПФР часто отмечается конфликт глубинных жизненных установок, который способен привести к глубокому экзистенциальному кризису. Ведь невозможно быть готовым к появлению больного ребенка. И известие о том, что «ваш ребенок имеет серьезные проблемы в развитии» полностью меняет жизнь родителей, ставит крест на их ожиданиях и представлениях о будущем. Парадоксально, но при появлении ребенка с ОПФР родители часто ощущают потерю своих идеальных представлений о ребенке и своем будущем.¹ Принять перемены бывает крайне сложно, болезненно, и требуется серьезная внутренняя работа. Принять родителям диагноз ребенка очень трудно еще и потому, что это предполагает уход от обычной общепринятой и социально одобряемой жизненной стратегии. По меткому образному выражению одной мамы ребенка с особенностями, после принятия диагноза происходит как бы «погружение на глубину в подводной лодке», где ты будешь постоянно находиться под давлением, в ограниченных условиях свободы и с неизвестным прогнозом на будущее. А значит, жизнь пойдет нетипично, не по той упроченной социальной колее, где многие вещи случаются быстро, легко и ловко, практически по «штампу». Более того, родители также попадают в ситуацию выпадения из общества большинства, ощущающего собственную силу и единство, правильность своей жизни. Этим родителям приходится сталкиваться с необходимостью ответа на сложнейшие экзистенциальные вопросы: «Кто я?», «Что я могу?», «Почему я попал в эту жизненную ситуацию?», «Виноват ли кто-либо в этой ситуации, и что делать дальше?», «Какое будущее ждет меня и моего ребенка?», «В чем смысл происходящего?». Задумываться надолго нет возможности, надо лечить, учить ребенка, искать средства, выходы из сложившейся ситуации.

Безусловно, мамы и папы не подготовлены к рождению ребенка с нарушениями и склонны безоговорочно полагаться на советы специалистов, с которыми имеют дело в этот период. Последние, взаимодействуя с родителями в первые дни принятия ими информации об имеющихся у ребенка нарушениях, могут вызывать у родителей сильные чувства: как позитивные, так и негативные. В первые месяцы жизни ребенка и те, и другие особенно уязвимы: профессионал вынужден сообщить родителям «дурную весть»

¹ Фюр Г. «Запрещенное» горе. Минск : Минсктипроект. 2003. 64 с.

о нарушениях у ребенка — однако он же способен предоставить им информацию, в которой они так нуждаются, дать поддержку и надежду. К сожалению, нередки случаи, когда специалисты оказываются неспособными поделить адекватной информацией и рекомендациями. Это усугубляет негативное эмоциональное состояние родителей и формирует у них устойчивые сомнения в авторитете профессионалов и возможностях их помощи. Но с другой стороны, при позитивном варианте взаимодействия родитель получает от специалиста новости о своем ребенке и смотрит на него как на эксперта, способного ответить на многочисленные вопросы, вызванные диагнозом. Реакции специалистов в первые месяцы закладывают основу последующих отношений между родителями и профессионалами. Часто роль психолога в этой ситуации заключается в оказании психологической поддержки родителям для адекватного понимания тех сведений, которые предоставляются медицинскими специалистами, и для дальнейшего принятия сложной информации о состоянии здоровья ребенка, а также для выхода из острого кризисного состояния, обусловленного травмирующей информацией.

Реакция значимых других, прежде всего членов семьи и близких друзей, немаловажна для выхода из кризисного состояния. Если значимые другие воспринимают ситуацию позитивно, родители также склонны к позитивному восприятию ситуации рождения ребенка с отклонениями в развитии.

Второе направление связано с преодолением социальных страхов. Страх реакции общества основан на негативном отношении окружающих к ребенку с отклонениями в развитии. Другие люди, стараясь избавиться от собственных переживаний, вызывающих внутреннее напряжение (страх, жалость), часто используют способ «возложения вины на жертву». В социуме действительно существует стигматизирующее отношение к детям с нарушениями психофизического развития и их семьям, распространены характеристики детей с нарушениями и их родителей как «ущербных». Кроме того, постоянно действующий механизм социального сравнения также добавляет неуверенность родителям, становится источником страхов и тревожных переживаний относительно отклонений от нормы, наблюдаемых у ребенка. Находясь в постоянном стрессе, глубоких переживаниях по поводу несоответствия своего ребенка общепринятым нормативным стандартам, постоянной тревоге за его будущее, мамы и папы часто стремятся найти единственно верное решение, стремление как можно быстрее

дотянуть ребенка до социально приемлемой нормы, а иногда и скрыть или замаскировать проблемы в его развитии. Возможным решением в рамках этого направления психологической работы с родителями является совместное рассмотрение поливариативности нормального и отклоняющегося типов развития ребенка. В данном случае различия детей приветствуются, делается акцент на значимости уникальной личности ребенка, его возможности участвовать в социальных отношениях и вносить свою лепту в развитие как семейного сообщества, так и более обширного социального сообщества (детский коллектив в общем дворе, детском саду, школе). В дальнейшем продуктивным является динамический переход от подчеркивания отличий между детьми с инвалидностью и здоровыми детьми к замечанию сходств между ними, основывающийся на понимании общих психологических закономерностей формирования психики и функционирования личности человека. Таким образом постепенно формируется понимание включенности, инклюзии особого ребенка в типичную социальную среду и уход от травмирующих социальных сравнений и связанных с ними негативных переживаний. Ценным в этом отношении является следующее мнение мамы ребенка с ОПФР: «Нам надо начинать с себя. Надо, чтобы больше родителей стало относиться к своим детям как к безусловной ценности, а не как к тяжелой обузе, которая выбивается из нормы и поэтому ее нужно стыдиться и изолировать от остальных. Чтобы дети и их родители научились получать радость друг от друга, стремились учиться друг у друга и все это приобретенное ценить и оберегать. Чтобы стало вокруг как можно меньше людей, безнадежно страдающих от “нормоза”. Но до тех пор, пока вы будете уверены в том, что ваш ребенок “не тянет”, “не может”, что “отдельно ему лучше”, пока будете замечать только то, чего он не умеет, а не то, что у него получается, пока будете убеждены, что те, кто работают с вашим ребенком, имеют право обвинять его и вас в неумении и несоответствии некоей норме (неважно в чем и неважно напрямую или опосредованно), пока будете на эту усредненную норму истово равняться, не замечая индивидуальности своего мальчика, до тех пор и общество будет стоять к вам спиной. Неужели вы не понимаете, что толерантность, понимание, принятие, о котором мы грезим и отсутствие которого гневно обличаем, не свалится к нашим ногам само собой?!».¹ Эффективный способ психо-

¹ Отрощенко А. Инклюзивное образование : не строиться под норму. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://dislife.ru/articles/view/21193>. Дата доступа : 17.08.2017.

логической поддержки в этом направлении — создание групп родителей, объединенных общими интересами и оказывающих взаимную поддержку, а также их участие в массовых социальных мероприятиях.

Третье направление психологической помощи родителям детей с ОПФР связано с установлением привязанности, общности и коммуникации с ребенком. После рождения ребенка и получения информации о проблемах в его развитии родители очень уязвимы. Формирование привязанности к ребенку может происходить не сразу, особенно если нет ответственного личного выбора на этапе экзистенциального кризиса. Невозможность пережить потерю «ребенка мечты», острое или подавленное переживание разочарования, отчаяния, депрессивное состояние значительно нарушают процесс формирования привязанности.

В основном привязанность к ребенку, как здоровому, так и особому, возникает у родителей постепенно, в процессе взаимоотношений с ребенком. Она растет и углубляется, когда ребенок радуется кормлению и ласке, начинает улыбаться и издавать звуки в ответ на обращение к нему родителей. Тогда родители чувствуют себя вознагражденными и возникают положительные переживания относительно ребенка и своей родительской роли. Однако здесь могут помешать следующие факторы, связанные с нарушениями в развитии ребенка¹:

- внешний вид, особенно деформация лица;
- негативная реакция на прикосновения (напряжение, застывание, вялость, отсутствие отклика) и отсутствие отклика на коммуникацию;
- постоянный раздражающий плач;
- атипичный уровень активности — повышенная или пониженная активность;
- трудности с кормлением;
- постоянные соматические проблемы;
- постоянное присутствие рядом с ребенком медицинского оборудования (трубочек искусственного питания, кислородного аппарата);
- состояние, угрожающее жизни, а также неприятное или пугающее поведение, например частые судороги;
- продолжительная госпитализация;
- неспособность или пониженная способность издавать звуки;
- неспособность поддерживать зрительный контакт.

¹ Селигман М. Обычные семьи, особые дети. М., 2013.

Не все виды нарушений в развитии ребенка обнаруживаются и диагностируются сразу после родов. Такие, как церебральный паралич или умственная отсталость, способны проявиться лишь через некоторое время после рождения. В этом случае привязанность к ребенку уже может быть сформирована, и тогда, после кризиса принятия диагноза, родители готовы предпринять все усилия для улучшения состояния ребенка и его дальнейшего развития.

Практика работы с родителями, имеющими ребенка с ОПФР, показывает: несмотря на все препятствия, большинство родителей все же ощущают сильную любовь и привязанность к своим особым детям. Практически все дети, исключая страдающих самыми тяжелыми заболеваниями, способны так или иначе отвечать на заботу родителей — звуками, жестами или как-либо еще. Кроме того, позитивное влияние на развитие привязанности оказывает поддержка, получаемая от других людей.

Привязанность родителей к ребенку является основой общения. А улучшение качества общения с ребенком также ее углубляет. Если вопрос привязанности является очень интимным личностным процессом построения отношений, то развитие коммуникативных навыков у родителей и детей становится вполне доступной задачей для решения родителями совместно с психологом.

Развитие коммуникации между ребенком и родителями помогает им формировать гибкие установки на материнство и отцовство, как особую социальную роль. Появление в семье малыша делает из супругов родителей, так как только дети ставят перед родителями такие задачи, решение которых приводит к освоению родительских ролей. Часто для решения повседневных вопросов с обычными детьми родители пользуются готовыми вариантами, не осознанными и не рефлекслируемыми способами, усвоенными ими в базовой семье. Но особые дети ставят особые задачи, что приводит к наиболее осознанным формам материнства и отцовства. Родители особых детей как никто другой знают цену жизни, из чего складывается глоток воздуха и воды, сон ребенка, его улыбка, любое самостоятельное движение. Так, например, одна родительская пара, у которой появился второй ребенок с диагностированным аутизмом, признавалась: только со вторым ребенком они поняли по-настоящему, что такое быть родителями. До этого они считали, что замечательно обучили и воспитали своего старшего сына, который успешно учится в университете, но только со вторым ребенком они поняли, что старший сын просто многое делал сам, обучался

сам, выбирал из воспитательных нравоучений нужное, организовывал свое поведение. А им казалось, что это их огромная заслуга. В действительности их полновесный вклад стал необходим, когда родился второй ребенок с особенностями в развитии, именно тогда они вынуждены были стать родителями осознанно.

Психологическая помощь в развитии коммуникации между ребенком с ОПФР и его родителями включает формирование и поддержание диалогичности общения, а также расширение коммуникативных средств и навыков. В первую очередь в развитии коммуникации необходима ориентация на межличностную общность между родителями и ребенком. Активное участие ребенка в общении возникает в результате доверия и чувства комфорта при удовлетворении потребностей. При работе с семьей, имеющей ребенка с ОПФР, в качестве первого шага психологу нужно устанавливать доверительное диалогическое взаимодействие сначала в диаде — «ребенок — психолог», «мать (отец) — психолог». Второй шаг — создание опытного пространства для матери (отца) и ребенка, в котором они смогут вести диалог под наблюдением психолога. Этот шаг также несет диагностическую функцию определения качества общения родителей с ребенком.¹ Третий шаг заключается в том, чтобы дать возможность матери (отцу) и ребенку вместе расширить и применить свой опыт общения в малой группе. На этом этапе создается триада взаимодействия «ребенок — родитель — психолог». Такое постепенное расширение пространства доверия приводит к тому, что дети смогут в дальнейшем продолжать занятия практически самостоятельно в диалоге с другими детьми. В свою очередь, включение всех членов семьи в более широкие социальные круги общения и взаимодействия влечет укрепление самооценки родителей детей с ОПФР, что оказывает благоприятное воздействие на эмоциональное состояние ребенка.

Кроме создания пространства общения, родители часто нуждаются в освоении специальных коммуникативных навыков и использовании специальных систем коммуникации. Практика показывает: нежелательные симптомы поведения ребенка с инвалидностью в основном не являются проявлением имеющихся у него нарушений развития, а чаще возникают как сигналы неудовлетворения потребностей ребенка, особенно если у него ограничены возможности выразить себя. Подбор коммуникативных средств

¹ Одиноква Г. Ю. Выявление и преодоление неблагополучия в развитии общения матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна : автореф. дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.03 ; ФГБНУ ИКП РАО. М., 2015.

осуществляется психологом в индивидуальном порядке в зависимости от характера нарушений, имеющих у ребенка. Это может быть естественная речевая коммуникация или же альтернативные формы коммуникации, такие как жестовая речь, коммуникация с помощью обмена картинками (PECS), аугментативная, или поддерживающая, коммуникация. Обучение родителя навыкам специальных коммуникативных действий значительно улучшает взаимодействие с ребенком и обеспечивает участие родителя в абилитационных и реабилитационных программах.¹

В результате правильного взаимодействия психолога в этом направлении родители могут освободиться от ощущения, что они не справятся с задачей создания оптимальных условий для развития своего ребенка. Родители должны убедиться в том, насколько велико их влияние на развитие их детей и как важен диалог, являющийся одним из обязательных условий этого развития. В действительности влияние родителей намного более значимо по сравнению с тем, что способен сделать специалист за ограниченное количество занятий в неделю. Так у родителей постепенно исчезает представление, что ребенка надо передать в руки специалистов, и тогда они могут принять ответственность за развитие своего ребенка в полной мере.²

Елизавета Заварзина-Мэмми в своей книге «Приключения другого мальчика. Аутизм и не только»³ описывает переживание ответственности и включенности в психокоррекционную и реабилитационную работу со своим сыном: «...как ни странно, у нас появилось чувство необыкновенной свободы. Над нами больше не довлели мнения врачей и учителей, с которыми мы не согласны, но вынуждены повиноваться, нам не приходилось считаться с настроением и расписанием психологов и логопедов. Все теперь было в наших руках, я поверила в наши силы и перестала себя чувствовать виноватой и беспомощной».

С этого момента определяется *четвертое направление* психологической работы с родителями детей с ОПФР. Оно связано с участием родителей в построении и реализации реабилитационных и обучающих программ для своего ребенка.

При доминировании медицинской модели инвалидности родителям часто приходится сталкиваться с игнорированием родительского опыта

¹ Кудрина Т. П. Преодоление трудностей в развитии общения матери и слепого младенца : автореф. дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.03 ; ФГБНУ ИКП РАО. М., 2015.

² Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге. М., 2014. С. 55—56.

³ Заварзина-Мэмми Е. Приключения другого мальчика. Аутизм и не только. М., 2014. С. 190.

взаимодействия с ребенком, поскольку они не рассматриваются в качестве возможных экспертов. Профессиональное доминирование медицинского персонала включает элементы покровительства и контроля: специалист решает, что лучше для пациента, и дает ему не больше информации, чем необходимо для лечения. Родители, чьи представления сформированы согласно медицинской модели, могут смотреть на врачей и других специалистов с уважением, даже с трепетом, и беспрекословно подчиняться их рекомендациям, не совсем понимая их целесообразность и не имея возможности корректировать их в различных жизненных обстоятельствах.

В социальной модели приветствуется участие родителей при проведении диагностических процедур в связи с акцентом на роли социального взаимодействия в развитии ребенка. При адекватной психологической поддержке, согласно описанным выше направлениям, родители смогут принимать активное участие в диагностической, реабилитационной и обучающей работе со своим ребенком.

Для этого необходимо, чтобы индивидуальная программа реабилитации и обучения ребенка с ОПФР была разработана и представлена целостно в совокупности медицинских и психолого-педагогических мероприятий, а также доступна пониманию родителей. Если родителям с активной позицией объяснить, что происходит с ребенком, что у него нарушено и почему надо выполнять определенную реабилитационную программу, то они сделают все лучше, чем кто-то другой, ведь знают своего ребенка лучше, чем кто-либо другой, и любят больше всех, и заинтересованы в его максимальном развитии. Реабилитация и обучение ребенка с ОПФР должны гармонично включаться в его повседневную жизнь, в которой ребенок большую часть времени проводит с близкими людьми. Все достижения, наблюдаемые на занятиях со специалистами (эрготерапевт, логопед, дефектолог, психолог и др.), обязаны закрепляться в ежедневных взаимодействиях ребенка со своими родителями. Это возможно в том случае, когда мамы и папы понимают цель выполнения тех или иных упражнений, заданий и способны модифицировать их согласно бытовой ситуации или предложить ребенку аналогичное. Например, можно проводить классификацию предметов по категориям, сортируя кухонные принадлежности или раскладывая по ящичкам фрукты и овощи, отрабатывать умение захвата предметов при вытаскивании ящичков с игрушками или помогая родителям вытягивать вещи из стиральной машины. Предлагаемые родителями ребенку обучающие и развивающие занятия в бытовой сфере не только закрепляют

умения, но и улучшают у него навыки адаптации, а также облегчают бытовую нагрузку на родителей.

Эффективным является обучение родителей основным методикам поведенческого подхода, поскольку они включают такие цели, как снижение поведенческих проблем, возрастание вовлеченности ребенка в различные занятия, развитие базовых навыков самообслуживания, а кроме того, обучение игровым, речевым и языковым навыкам. Удобство использования поведенческого подхода связано с возможностью подробной диагностики функциональности поведения ребенка и разработки очевидных и достижимых для родителей целей в его развитии, направленных на улучшение функциональности организма ребенка, его деятельности и участия в социальном взаимодействии.

Особое внимание психолог должен уделить обучению родителя осуществлять помощь ребенку с опорой на его зону ближайшего развития. Когда родитель участвует в коррекционно-развивающем обучении, его крайними позициями могут быть либо чрезмерная требовательность к ребенку и ожидание немедленных успехов, либо стремление выполнить задания вместо ребенка и таким образом чрезмерно облегчить задачу для малыша. Это приводит к падению у него мотивации к обучению, снижает эффективность разработанной коррекционно-обучающей программы, вызывает зависимость ребенка от постоянных подсказок и поощрений взрослого. Поэтому обучение родителей определять индивидуальную зону ближайшего развития ребенка, выбирать способы поддержки его самостоятельной активности, обеспечивать необходимый уровень помощи ребенку в освоении того или иного навыка является одной из важнейших задач в работе психолога с родителями детей с ОПФР.

Психологическая помощь родителям детей с ОПФР — необходимое звено в организации реабилитации и коррекционно-развивающих занятий для детей с различными вариантами отклонений в развитии. Родители, семья — это важнейший ресурс в развитии любого ребенка; тем более он обязателен в процессе нормализации развития ребенка с ОПФР. Невозможно помочь ребенку, не помогая его родителям. И только при сотрудничестве специалиста и родителей становятся возможными эффективная реабилитация, обучение ребенка с ОПФР, а также адаптация и включение в более широкие социальные системы.

2.3. ЦЕЛЕВЫЕ УСТАНОВКИ РОДИТЕЛЕЙ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Ведущим условием и фактором социализации и психического развития ребенка, как нормально развивающегося, так и с особенностями психофизического развития, является система его отношений с родителями. Согласно Л. С. Выготскому, основным источником преодоления дефицита психофизиологических функций служит развитие сознания ребенка, формирование у него высших психологических функций.¹ Благодаря опоре высших функций на идеальные формы культуры (знаки, символы, слова, образцы предметных действий, модели и др.), аккумулирующие в себе опыт человечества, ребенок обретает возможность подняться над своими ограничениями.

Изначально высшие функции формируются в отношениях ребенка с взрослым или другим ребенком как «функции, разделенные на двоих».² Л. С. Выготский указывал на то, что исходным пунктом развития ребенка в каждом возрасте является социальная ситуация развития, т. е. система отношений ребенка с другими людьми. Именно она определяет ведущие изменения психики, ее качественные преобразования в соответствующий период развития.

Очевидно, что центральное место в социальной ситуации развития и ключевую роль в возрастных преобразованиях психики ребенка занимают его взаимоотношения с родителями. Проблема взаимоотношений родителей и ребенка (как и в целом социальной ситуации развития) в специальной, детской и педагогической психологии разработана в большей мере формально, а не содержательно. В ней говорится о том, какова роль этих отношений в развитии ребенка в целом, о стилях обучения или воспитания, способствующих или препятствующих обучению или становлению личности, о типах отношения родителя к ребенку и его дефекту³ и т. п. [56] Между тем при оказании психологической помощи родителям ребенка с отклонениями в развитии, а также создании благоприятных условий для его развития и коррекции необходимо работать с содержанием их взаимоотношений (например, навряд ли возможно напрямую исправить стиль воспитания).

¹ Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1982—1984. Т. 5.

² Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1982—1984. Т. 4.

³ Фурманов И. А. Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства. Минск : Тесей, 1999. 160 с.

Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогресс. 1994. 480 с.

Одной из важнейших составляющих описываемых взаимоотношений выступают целевые установки родителей по отношению к ребенку и его развитию. Их анализ позволяет внести вклад в изучение содержательной стороны проблемы и помогает определить направления работы с родителями ребенка.

Для того чтобы понять, какое место занимают целевые установки родителя по отношению к ребенку в структуре его личности, в их значении для развития ребенка, а также возможностях применения в системе психологической помощи, необходимо разобраться с их определением. Установка понимается Д. Н. Узнадзе как потребностно обусловленное состояние готовности субъекта к определенному поведению в определенной ситуации, определенным образом осознаваемой.¹ Таким образом, установка родителя рассматривается его отношением к ребенку, пониманием ситуации его развития и выражается в соответствующем поведении в адрес ребенка. Необходимо учесть, что установка имеет уровневое строение. А. Г. Асмолов выделяет ситуативную, целевую и социальную установки.² Ситуативная установка задается условиями деятельности, целевая — решаемыми задачами, социальная — социальной (личной) позицией и индивидуальными особенностями субъекта.

В отношении работы с родителями ребенка с отклонениями в развитии наиболее продуктивным будет определить именно целевые установки. Они, во-первых, в большей мере доступны осознанной коррекции; во-вторых, опосредованно могут повлиять на личностно-смысловое поле и социальные установки родителя; в-третьих, делают поведение родителя в адрес ребенка менее зависимым от стрессовых условий, создаваемых проблемами его здоровья и развития. Работа с целевыми установками родителя служит возможностью, с одной стороны, добиться достаточно стабильных изменений в социальной ситуации развития ребенка, а с другой — сделать эти изменения возможными.

К примеру, на сегодняшний день достаточно много сказано про важность безусловного принятия ребенка со стороны родителя.³ Однако отношение к ребенку более многогранно и не складывается из одного лишь принятия. Родитель должен как-то отнестись к изменениям, происходящим с ребенком в ходе развития, его специфике, ограниченным возможностям. Иными

¹ Узнадзе Д. Н. Общая психология. М. : Смысл ; СПб. : Питер, 2004. 413 с.

² Асмолов А. Г. Установка и целеобразование. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. С. 125—132.

³ Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогресс. 1994. 480 с.

словами, перед родителем возникает вопрос: «А что именно в ребенке следует принимать безусловно и что нет?». Также можно говорить о личностных условиях и последствиях принимающего отношения: что следует сделать, чтобы такое принятие появилось, если его нет? И, напротив, если оно есть, как его следует проявлять, чтобы это способствовало, а не мешало развитию ребенка? Важно понимать, что целевые установки родителя по отношению к своему ребенку и его развитию во многом опосредованы его ценностно-смысловым полем, предыдущим жизненным опытом, социальными стереотипами и иными личностными составляющими. Это делает работу по осмыслению и изменению родительских установок достаточно сложной.

Содержательный анализ целевых родительских установок важен еще по одной причине. Адекватные целевые установки являются одним из обязательных условий создания полноценных субъект-субъектных отношений между родителем и ребенком, а следовательно — условием нормализации его психического развития.

Прежде чем перейти к содержательной характеристике целевых родительских установок, способствующих социализации ребенка с отклонениями в психофизическом развитии, надо обратить внимание еще на некоторые общие их особенности. Во-первых, целевые установки должны быть определены позитивно, а не отрицательно, т. е. показывать, как следует относиться к ребенку и его развитию, а не как *не* следует (например, *не* критиковать). Ведь только в этом случае они смогут определять цели деятельности родителя, а не указывать на то, чего следует избегать. Во-вторых, описываемые установки не образуют иерархии (среди них нет более значимых и менее значимых) и некоторой последовательности, плана, которого нужно придерживаться. В-третьих, они связаны друг с другом системно, т. е. каждая установка содержательно «завязана» на другие установки и опосредует их. Все они в совокупности образуют смысловую целостность и единство.

Далее описаны сами целевые установки.

Понимание поливариативности нормального и аномального типов развития ребенка. Одной из проблем, с которыми сталкиваются родители, воспитывающие ребенка с отклонениями в развитии, является несовпадение его особенностей с возрастными нормативами и, следовательно, социальными ожиданиями. Многие родители, оказавшись в таком положении, тяжело переживают собственную несостоятельность («раз у меня такой ребенок, значит, я плохой родитель») и стремятся либо «подогнать» своего ребенка под эти нормативы, либо максимально сузить круг социальных контактов.

Понимание возрастной нормы как норматива основано на достаточно жестком совпадении внешних (поведение, словарный запас, информированность и т. п.) проявлений ребенка среднестатистическим показателям. Ребенок, имеющий отклонения в развитии, чаще всего им не соответствует, что ставит его априори в ущербное положение. Из такого понимания нормы рождается стремление взрослого «подогнать» ребенка под это внешнее соответствие, что в большинстве случаев невозможно. В результате родитель не способен принимать собственного ребенка и учитывать его реальные особенности. В ряде случаев наблюдается отрицание проблем в развитии собственного ребенка.

Аналогичная ситуация складывается и в отношении аномального развития, когда родитель сталкивается с реальностью клинического диагноза (например, аутизма или интеллектуальной недостаточности). Возникает впечатление его однозначности и однородности, а также стремление от него избавиться по аналогии с болезнью. Однако за одним и тем же клиническим диагнозом могут стоять совершенно разные варианты психического развития, разный прогноз и необходимость оказания различной помощи.

В соответствии с этим важно донести до сознания родителя ребенка с отклонениями в развитии представление о разнообразии проявлений нормального и аномального типов развития. Нужно отметить: при нормальном развитии в большинстве случаев у детей и взрослых в той или иной степени обнаруживаются проблемы, встречающиеся у детей с особенностями развития (например, нарушения произвольного внимания, снижение уровня обобщения, незрелость пространственных представлений, неадекватное поведение и др.). Такая установка поможет родителю, во-первых, увидеть не только ограничения, но и потенциал развития своего ребенка, во-вторых, принять малыша с его особенностями и, в-третьих, позволит искать пути помощи своему ребенку, а не добиваться соответствия его внешних проявлений социальным нормативам.

Осознание и принятие проблем в развитии ребенка. Исходное условие помощи ребенку с отклонениями в развитии — признание и принятие его родителем проблем, связанных с развитием и способных создавать трудности в социализации (отношениях с другими людьми, школьном обучении, самостоятельном поведении и др.). Без осознанного отношения к проблемам развития любая помощь будет малоэффективна. Оно же является и условием видения возможностей, потенциала развития ребенка.

Однако, оказавшись в психологически тяжелой ситуации, родители зачастую избегают такого осознания. Это может выражаться как в простом

отрицании проблем, так и в мифотворчестве (дети с аутизмом — дети индиго, дети с синдромом Дауна — дети солнца и т. п.). Несмотря на то что мифотворчество рассматривается в качестве способа избегания проблем, оно обладает определенными плюсами: позволяет увидеть ребенка в более широком контексте, не сводить его к имеющимся у него проблемам, обнаружить позитивные качества и возможности развития и избежать категоричных оценок.

Сосредоточение на возможностях, а не на ограничениях ребенка. Крайне важно для создания благоприятной ситуации развития понимание родителем того, чему ребенок способен научиться, что он сможет освоить, а не фиксация на том, чего он не умеет. Только так взрослый сможет задать ребенку зону ближайшего развития и продуктивно сотрудничать с ним. Для того чтобы такое отношение стало возможным, нужно увидеть психику ребенка как целостную сложно организованную систему, не сводимую к внешним проявлениям, наборам симптомов, нарушениям интеллектуальных операций. Кроме того, необходимо раскрыть позитивный, как для самого ребенка, так и для его родителей, смысл имеющихся у него особенностей.

Интересны рассуждения известного невролога О. Сакса, считающего «наивное» сознание и конкретное мышление, преобладающие у людей с интеллектуальной недостаточностью и детей, базовыми по отношению к мышлению абстрактному: «Итак, что же это за особые способности? Какие свойства “наивного” сознания сообщают человеку такую трогательную невинность, такую открытость, цельность и достоинство? Что это за новое качество, столь яркое, что можно говорить о “мире” умственно отсталого, как говорим мы о мире ребенка или дикаря? Если бы нужно было ответить одним словом, я назвал бы это качество “конкретностью”. Мир “наивного” сознания столь ярок, насыщен и подробен и в то же время столь непосредствен и прост потому, что он конкретен: его не осложняет, не разбавляет и не унифицирует абстракция. В результате странного обращения естественного порядка вещей неврология (можно добавить: и психология — прим. авт.) часто рассматривает конкретность как нечто убогое и презренное, не заслуживающую внимания область хаоса и регресса. Курт Гольдштейн, величайший систематизатор своего поколения, связывает мышление — гордость человека — исключительно с абстракцией и категоризацией. Любое нарушение функций мозга, считает он, выбрасывает человека из этой высшей сферы в недостойное homo sapiens болото конкретности. Лишаясь “абстрактно-категориальной установки” (Гольдштейн)

или “пропозиционального мышления” (Хьюлингс Джексон), индивидуум опускается на дочеловеческий уровень и исчезает как объект исследования. Я называю это обращением естественного порядка вещей, поскольку в мышлении и восприятии более фундаментальным считаю не абстрактное, а конкретное. Именно оно делает реальность человека “реальной” — живой, личностной и осмысленной».¹

Приведенные рассуждения О. Сакса интересны тем, что иллюстрируют зависимость отношения к возможностям ребенка (как и взрослого) от оценки его особенностей и их значимости для его жизни. Одно и то же свойство — конкретность мышления — можно расценить как недостаток и ограничение, а можно в нем увидеть достоинство, то, что возвращает к «живой» реальности.

Вот еще один пример, как описывает свои переживания и отношение к ребенку мама четырехлетней девочки с генетической аномалией — синдромом Лежена — И. Дубинина: «Сегодня моя позиция уже стабильная и уверенная. Я абсолютно спокойно смотрю не только на своего ребенка, но и на других особенных детей, в том числе и на более сложных... Я понимаю их нужды, понимаю, что они требуют повышенного внимания и особого ухода, но у меня не сжимается сердце и не текут слезы. Я, в хорошем смысле слова, привыкла и вижу за неловкими руками или непослушными ногами личность — такую же, как и за ловкими, и послушными. Такую же, а порой и более тонкую, и интересную. Со временем “отфильтровались” и люди из нашего окружения. Часть знакомых отдалилась после рождения Иришки, но притянулась какая-то другая часть, более многочисленная, и самое главное — более жизнерадостная и жизнестойкая. Благодаря Иришке у нашей семьи появился широкий круг настоящих друзей, искренних помощников. <...>. Да, для семьи такая перестройка — сложный путь. И не быстрый... Ведь никогда не знаешь, чем обернется та или иная ситуация в твоей жизни — счастьем или горем. И то, что на первый взгляд кажется крошечным адом, потом становится твоим стержнем и твоими победами, за это я благодарна своему ребенку. Когда я слышу, как хорошо было бы жить без этого диагноза, я задумываюсь. Да, по большому счету, мне хотелось бы здорового ребенка, но в тоже время у меня нет к ней претензий, нет обиды. Иришка привнесла в мою жизнь много хорошего, прежде всего — изменила меня. И я сама, такая, какая я есть сегодня, очень ценна для себя. И не-

¹ Сакс О. «Человек, который принял жену за шляпу» и другие истории из врачебной практики. СПб. : Science Press, 2006. С. 244.

известно, сколько бы я шла к этому без нее. И для меня нет однозначного ответа на вопрос: хотела ли бы я что-то открутить назад и изменить».¹ Из приведенного фрагмента видно, как сложен, труден и продолжителен путь родителей по переосмыслению своей жизни, в которой появился ребенок с проблемами в развитии. Не всегда взрослый способен самостоятельно выстроить адекватную позицию, найти смысл в том, что с ним происходит, а значит и силы, чтобы помогать своему ребенку. Поэтому важна помощь специалиста, который сможет поддержать, помочь увидеть смысл в происходящем и сосредоточиться на возможностях развития ребенка.

Видение ребенка как личности, человека, не сводимого к психологическому и физиологическому уровням. Крайне важно, чтобы родитель видел в ребенке не только набор проблем, связанных с его здоровьем, социальной адаптацией, овладением навыками самообслуживания, обучением, но и мог обнаружить иную, личностную, или субъектную, реальность, находящуюся вне оценок нормальности — ненормальности. Только в этом случае станут возможными полноценные отношения и диалог с ребенком, только так он сможет быть интересен взрослому, который безусловно его примет, только при таком условии родитель не будет зациклен на проблемах развития и здоровья, и у него появится шанс обнаружить для себя смысл происходящего. Иными словами, важно, чтобы родитель смог выйти за рамки психофизиологии ребенка и общаться не с его телом, психикой или диагнозом, а с духовным субъектом.

Поддержка активности ребенка, способствующей его развитию. Следует помнить, что ребенок (как и взрослый) развивается, когда что-то делает. Решая определенные задачи, он учится управлять своим поведением, осваивает предметные действия, овладевает языком, учится думать, чувствовать и общаться с другими людьми. Особое значение для развития приобретает активность, осуществляемая по собственной инициативе (в противоположность навязанной извне), поскольку она оказывается напрямую связанной с уже существующими у ребенка потребностями, захватывает его эмоционально и создает основу для закрепления опыта, так как ее результаты оказываются субъективно значимыми. Соответственно, задача взрослого состоит в создании условий для проявления такой активности, порождая соответствующие ситуации, в которых нужно совершить то или иное действие (например, коммуникативное или предметное), постепенно

¹ Дубинина И. Особенные дети. Режим доступа : <http://www.malyshok.by>. Дата доступа : 05.08.2017.

усложняя их, поддерживая, поощряя пробующие действия и попытки ребенка добиться результата (в противовес многочисленным запретам при малейшем несоответствии действия эталону важно, чтобы ребенок сам пробовал, пытался, достигал цели, ошибался), провоцируя разнообразные формы активности (двигательной, познавательной, коммуникативной).

В данном контексте возникает уместный вопрос об ограничениях, которые следует вводить взрослому в адрес ребенка. Например, нужно ли поддерживать самоповреждающее поведение? Здесь можно использовать довольно простой и в то же время многомерный критерий: ограничения должны вводиться только в тех случаях, когда поведение вредит или самому ребенку, или окружающим. Однако данный критерий нужно отделить от социальных нормативов и ожиданий (например, прилично/неприлично). Родителю может потребоваться помощь в разграничении того, что действительно важно или вредит развитию и здоровью ребенка и окружающих (например, его братьев и сестер), и того, что считается просто социально приемлемым или неприемлемым.

Говоря о данной установке, требуется еще одно уточнение. Ее можно ложно понять как вседозволенность, препятствующую формированию у ребенка регуляторных механизмов. Вседозволенность не ориентирована на другого человека, не учитывает его чувств и потребностей. В этом смысле поддержка иницируемой ребенком активности должна не исключать, а, напротив, предполагать получение им обратной связи от окружающих, в первую очередь от родителей. Важно, чтобы родитель, если действия ребенка доставляют ему боль, обижают или радуют, сообщал об этом.

Отношение к ребенку как к субъекту, обладающему свободой воли. Даже при наличии значительных отклонений в развитии ребенка важно, чтобы родитель признавал его субъектность, наличие у него внутренних оснований собственных действий и отношений. Согласно позиции М. И. Лисиной, отношение к ребенку как к уникальному субъекту, видение в нем активной личности, обладающей своими уникальными потребностями, испытывающей собственные уникальные чувства, способной уникальным образом ответить на обращение к ней, и ожидание от него встречной активности является необходимым условием развития потребности во взрослом, эмоциональной привязанности к нему и построения отношений с ним.¹

¹ Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1986. 144 с.

Смирнова, Е. О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе. Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 5—15.

Если взрослый не стремится увидеть в ребенке человека, обладающего своими внутренними основаниями для проявления активности в отношениях и деятельности, это дает толчок к его вторичной инвалидизации (в терминологии Л. С. Выготского), поскольку поддерживает в нем беспомощность и пассивность в отношениях с миром. Со стороны взрослого за этим может стоять стремление к власти и контролю над ребенком.

Отношение к процессу психокоррекции как длительной (марафонской) работе.

Для нашего обыденного сознания зачастую характерна выраженная направленность на получение немедленного, быстрого результата в различных сферах жизнедеятельности. Такого рода установки распространяются и на ожидания родителей в адрес ребенка, имеющего отклонения в психофизическом развитии, а также на психологическую помощь, которая ему может быть оказана. Между тем изменения в психике ребенка не происходят быстро. Путь движения от отклоняющегося развития к нормальному способен длиться на протяжении всей жизни и даже сопровождаться «откатами» назад. Коррекционная работа не есть серия разовых мероприятий, а внесение постоянных поправок в образ жизни ребенка. Вся совместная жизнь родителей и ребенка превращается в коррекционную работу. Процесс психокоррекционного воздействия как система должен продолжаться, образно выражаясь, 24 часа в сутки, 7 дней в неделю, перестраивая все сферы жизни ребенка. Потому важно сформировать ориентацию на жизнь как на длительное строительство, а не немедленное чудо. Необходимо создать отношение к коррекции как к стайерской работе. Это важно еще и в связи с тем, что именно родитель является главным источником изменений ребенка и реализатором коррекционных программ.

Оказывая помощь ребенку, родителю необходимо научиться удерживать сразу две позиции: ребенка «здесь и сейчас» с имеющимися у него проблемами развития и проект развития данного ребенка, не подменяя первое вторым. В случае подмены ребенку будут предъявляться те требования, которые он выполнить на данном этапе развития не в состоянии. Следовательно коррекционная работа будет неэффективной, а в отношениях с ребенком накопится чрезмерное напряжение. Самого же родителя в этом случае ждут огромные разочарования.

Видение повседневного функционирования как основной формы психологической коррекции. Психологическую коррекцию не следует отрывать от повседневной жизни. Напротив, ее нужно встроить, «вплести» в нее.

С одной стороны, это обусловлено необходимостью исправления способов и форм реальных деятельности и отношений ребенка, а не появления нестойких, случайных и, возможно, даже ненужных психологических образований (например, навыки раскладывания геометрических фигур по группам, осуществления тонких движений пальцев или обязательного заучивания стихов вне соответствующего жизненного контекста лишено смысла; если же эти навыки встраиваются в решение реальных жизненных задач (цвета сопоставляются с фруктами, формы — с повседневными предметами и игрушками, движения — с навыками самообслуживания, чтение стихов — с общением или игрой и т. п.), это придает им очевидный смысл). С другой стороны, такой подход создает основу для мотивации и закрепления изменений, предоставляет бесконечные варианты «коррекционных занятий», ведь повседневность превращается в коррекционную методику со своими заданиями и упражнениями. Такое видение делает коррекционную помощь конкретной, имеющей легко вычленимый смысл и понятной для родителей.

В качестве последней выделяемой установки указана полезность *создания исследовательской позиции родителя по отношению к собственному ребенку и его развитию*. На это натолкнул опыт родителей, которые смогли психологически справиться с необходимостью воспитания ребенка с отклонениями в развитии и найти эффективные пути помощи ему. Такие родители зачастую занимают исследовательскую позицию по отношению к собственному ребенку: изучают литературу, описывающую имеющиеся у ребенка нарушения, осваивают и реализуют различные практики помощи, обмениваются опытом помощи с другими родителями, столкнувшимися с подобными проблемами, даже проходят соответствующую профессиональную подготовку.

Такая установка конструктивна по нескольким причинам. Во-первых, она создает определенный психотерапевтический эффект: помогает родителю посмотреть на жизненные проблемы, связанные с воспитанием ребенка, со стороны, понять, что он не единственный, у кого есть такой ребенок, что он не виноват в том, что ребенок такой, и что существуют пути помощи ему. Во-вторых, это помогает более адекватно относиться к динамике развития ребенка, радоваться малейшим его достижениям, видеть возможности развития, а не фиксироваться на дефектах. Однако принятие родителем исследовательской позиции не отменяет необходимости профессиональной помощи, хотя и предъявляет к ней особые требования.

Между тем, как и предыдущие установки, эта таит в себе определенные опасности для родителя и ребенка. Исследовательская активность родителя может превратиться в способ ухода от общения с ребенком и решения проблем его развития. Поиск информации, освоение новейших или труднодоступных коррекционных методик, малознакомых профессиональных сфер (медицины, физиологии и др.), общение с другими родителями может стать самоцелью, а не условием помощи ребенку, переродиться в гиперсоциальное функционирование.

Подводя *итог*, внимание обращается на основные положения. Главным источником социализации ребенка с отклонениями в психофизическом развитии и основными реализаторами психокоррекционных программ являются его родители. В силу этого, важным условием помощи как ребенку, так и его родителям является создание целевых установок, определяющих переживания и поведение родителей и способствующих исправлению отклонений в развитии.

Выделены следующие родительские установки:

- понимание поливариативности нормального и аномального типов развития ребенка;
- осознание и принятие проблем в развитии ребенка;
- сосредоточение на возможностях, а не на ограничениях ребенка;
- видение ребенка как личности, человека, не сводимого к психологическому и физиологическому уровням;
- поддержка активности ребенка, способствующей его развитию;
- отношение к ребенку как к субъекту, обладающему свободой воли;
- отношение к процессу психокоррекции как длительной (марафонской) работе;
- видение повседневного функционирования как основной формы психологической коррекции;
- исследовательская позиция родителя по отношению к собственному ребенку и его развитию.

Эти установки не следует рассматривать как некие требования к родителям, которые они обязаны соблюдать. Важно подойти к ним содержательно, раскрыть их смысл и помочь родителям обнаружить его в своей уникальной жизненной ситуации в отношениях со своим уникальным ребенком.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Программа психологической коррекции субъект-субъектного взаимодействия и развития символической функции сознания у школьников (на примере детей с трудностями в обучении)

Принципы и задачи психологической коррекции субъект-субъектного взаимодействия и развития СФС. Описание психокоррекционной работы предполагает выделение принципов ее построения, цели, задач, отражающих стратегию помощи в конкретных возрастах, форм и способов работы с детьми.

Принципы психологической коррекции субъект-субъектного взаимодействия и развития СФС основаны на их возрастных особенностях как в норме, так и при трудностях в обучении. Выделены следующие *принципы*:

- принцип ориентации на нормальный уровень развития (достижения каждого возраста при нормальном развитии служат целевым ориентиром при работе с детьми с отклонениями в развитии той же возрастной группы);
- принцип генетической структуры СФС (последовательность этапов психологической коррекции должна соответствовать логике формирования структуры символической функции);
- принцип дефицитарных структурных компонентов СФС (помощь направлена на восполнение дефицита работы соответствующих структурных компонентов СФС у детей с отклонениями в развитии);
- принцип сотрудничества (психологическая коррекция встраивается в контекст сотрудничества, совместного решения задач, диалогического взаимодействия как с взрослым, так и сверстниками).

Таким образом, целью психологической коррекции является формирование у ребенка умения осознавать символически представленную субъектную реальность и выражать свои субъектные состояния (намерения, отношения, позицию, эмоциональные переживания) в ситуациях взаимодействия с другими людьми.

Для удобства представления целевых показателей, на которые следует ориентироваться при разработке занятий по психологической коррекции развития СФС у школьников с отклонениями в развитии в различных возрастах, выделяются четыре *стадии*, отражающие возрастную динамику нормального развития от младшего школьного к юношескому периодам.

I. Стадия «одушевления» (6—7 лет).

Ключевыми характеристиками этой стадии являются:

- одушевление символических объектов (например, персонажей художественного произведения, животных, вещей, растений; они могут быть умными или глупыми, что-то делать, улыбаться, чего-то желать и т. д.), приписывание им субъектных свойств и качеств;
- доступность сознанию символической формы, способность ее вычленивать и воссоздать (например, в рисунке или словесных описаниях), однако без понимания ее целостной структуры и смысла;
- неспособность отделить символическую форму от ее смысла, что мешает сопоставлению разных символических форм, осознанию скрытого символического смысла (сказок, басен, поступков, событий, мультфильмов, историй и др.) и его переносу на реальность человеческих отношений;
- положительное эмоциональное отношение к сотрудничеству со сверстниками;
- создание совместного субъект-субъектного пространства на основе внешних совместных действий (например, совместного рисования или решения какой-либо предметно-практической задачи), которые по сути и выполняют функцию символа, соединяющего сознание детей.

II. Стадия персонификации (9—10 лет).

Для стадии персонификации характерно:

- способность подбирать альтернативную форму для выражения символического смысла, осуществлять трансформацию символа и через нее обнаруживать субъектную реальность. У ребенка появляется возможность сопоставить одну символическую форму с другой: басню — с житейской ситуацией («Тростник молоденький, и ему не страшно нагибаться. — А в жизни так бывает? — Если даже человек слабее, он может быть проворнее», «Люди бывают маленькие, а бегают быстрее»), сказку — с рисунком, мультфильм — с подходящей музыкой и т. п. Трансформация символа становится основным способом постижения символической реальности;

- символическая форма сознается как единое целое и наделяется общим смысловым содержанием, что позволяет воспринимать ее более точно и полно по сравнению с детьми младшего возраста;
- возникает понимание иносказательности символа, существования его скрытого смысла (например, понимает сюжет басни и то, что она что-то говорит о людях). Символ начинает соотноситься с реальностью человеческих отношений;
- сотрудничество приобретает более деловой характер, становится менее эмоциональным, подчиненным решению поставленных задач;
- построение совместного субъект-субъектного пространства на основе общего предметного содержания совместных действий (важно *что* вместе делать). Диалоги во время совместной работы также отражают ее предметное содержание.

III. Стадия субъектности (14—15 лет).

Эту стадию отличают особенности:

- осознание антиномии символа и активности субъекта как бросающей вызов сложившимся обстоятельствам, ситуации, в которой он оказался. За этим стоит рефлексия реальности отношений субъекта, что выражается в способности вербализовать собственную позицию по отношению к символической реальности, объяснить ее с определенной точки зрения;
- необоснованный субъективизм в интерпретации символов и неумение выделить и распознать альтернативные, отличные от собственной смысловые позиции (смысловой эгоцентризм);
- внимание к экспрессивным характеристикам символической формы (величина, цвет, форма, пропорции, интонация, мимика и др.) в ходе сотрудничества со сверстниками, стремление символически выразить свое отношение к реальности (событиям, вещам, поступкам, людям) и оценить ее (добрый/злой, сильный/слабый, самоуверенный/скромный, умный/глупый). Именно эти выразительные элементы становятся символическим материалом во взаимоотношениях с другими (подростку важно, как он относится и как относятся к нему, конечно, в его собственной интерпретации). Благодаря этому символическая форма в сознании подростка приобретает статус средства проявления отношений субъектов и отделяется от символического смысла;
- по форме сотрудничество со сверстниками становится вербально-диалогическим, поскольку внеситуативные субъект-субъектные отношения наиболее полно можно выразить именно словом.

IV. Стадия интеграции смысла (18—19 лет).

Завершающая стадия в выявленной динамике становления СФС также обладает своими особенностями:

- способность интерпретировать символ с различных позиций и обнаруживать различия в разных интерпретациях. В этом возрасте преодолевается смысловой эгоцентризм. Осознается смысловое многообразие символа. Благодаря этой способности различные парадоксально противопоставленные элементы символа начинают сознаваться как разные ипостаси или проявления одного субъекта (человек может иметь силу, поступить глупо и проиграть, а может быть слабым, но проявить смирение и победить, т. е. это не обязательно разные люди, может быть один и тот же человек, который по-разному относится к другим и к себе, по-разному распоряжается своими возможностями). Происходит интеграция, совмещение различных смысловых позиций в одном субъекте;
- умение выразить символический смысл в альтернативной символической форме, предметно не совпадающей с исходной (например, в рисунке по басне «Дуб и тростник» дуб изображается как большой человек с накачанными мышцами и маленькой головой, а тростник — как маленькая девочка с книгой). Это свидетельствует о полной дифференциации в сознании смысла и формы символа и возможности преобразования последней в содержательно новый образ;
- содержанием сотрудничества становится смысл символа, стоящая за ним абстрактная идея (добра и зла, возможностей, справедливости и т. п.), в отношении которых возникают те или иные интерпретации;
- по форме сотрудничество — это уже не диалог по поводу того, что сделать или как это выразить, а диалог смысловых позиций, диалог о том, как отнестись к происходящему. Благодаря этому становится возможным выход за пределы собственного понимания символа, которое приращивается другим пониманием. Появляется возможность полноценной полемики, дискуссии.

При разработке психокоррекционных занятий по развитию СФС у детей с отклонениями в развитии в зависимости от их возраста следует ориентироваться на характеристики, присущие детям того же возраста с нормальным развитием. Если разрабатывается программа для детей 1—2-х классов, акцент делается на воссоздании символической формы (выделении ее основных элементов и связей между ними, например, персонажей и сюжета

сказки), наделении ее субъектными качествами (мишка любит, когда...; он дружит с...; цветам грустно от... и т. п.), создании ситуаций, в которых необходимы совместные действия, подчеркивании важности участия в них каждого ребенка, проявлении положительных эмоций в адрес детей и их действий. В отношении учащихся 3—6-х классов будут ставиться задачи в соответствии с возрастными нормами 9—10-летних детей и т. д.

При разработке психокоррекционной программы и определении задач коррекции необходимо учитывать проблемы в осознании символической реальности и проблемы сотрудничества у детей с отклонениями в развитии. Они могут выражаться в следующем:

- проблемы в обнаружении субъектной реальности, проявляющиеся в трудностях понимания общекультурных символов (притч, басен и др.) и доминировании объектного отношения к другим людям;
- неумение сотрудничать, которое выражается:

а) в дистанцировании или активном избегании совместного выполнения заданий, зачастую сопровождающихся проявлениями агрессии в адрес интеллектуально менее состоятельного партнера или копированием действий более сильного. Дистанцирование выражается в отсутствии обсуждения совместных действий и замыслов, недостатке речевого опосредствования сотрудничества. Оно может приобретать форму иерархических отношений, когда один ребенок диктует другому, что делать, или непосредственно управляет его движениями, а другой бездумно выполняет указания;

б) отсутствию совместного предмета деятельности (например, при совместном рисовании каждый изображает свои элементы, в совместной игре каждый играет содержательно в свою игру). Дети действуют не вместе, а рядом. Между ними не возникает разделяемого единого символического пространства;

в) низкой продуктивности совместных действий;

- необходимости оказания помощи, направленной на активизацию работы структурных компонентов СФС, для решения ребенком или подростком задач по осознанию символической реальности и выражению своих переживаний в символах, доступных сознанию других людей.

Задачи коррекционной работы делятся на возрастно-неспецифические и возрастно-специфические. Среди *возрастно-неспецифических задач* коррекции:

1) помощь в обнаружении символически представленной субъектной реальности;

2) обучение сотрудничеству и повышение его продуктивности в осознании символической реальности;

3) активизация работы структурных компонентов СФС.

Возрастно-специфическими задачами являются:

▶ для 6—8 лет (1—2-й классы): а) помощь в воссоздании символической формы; б) формирование «одушевленного», субъектного, отношения к людям и вымышленным персонажам; в) формирование эмоционально положительного отношения к сотрудничеству со сверстниками;

▶ для 9—13 лет (3—6-й классы): а) помощь в преобразовании символических форм; б) обучение соотношению символического содержания с субъектными качествами человека; в) формирование умения совмещать направленность своих и чужих действий и ориентироваться на получение общего результата;

▶ для 14—17 лет (7—10-й классы): а) помощь в осознании антиномии символов; б) формирование умения ориентироваться на смысловую позицию партнера в ситуации сотрудничества; в) обучение использованию символических средств как средства выражения собственного отношения или позиции (обучение экспрессивной коммуникации).

Формы и способы психологической коррекции развития СФС. Описанная стратегия психокоррекционной работы по развитию СФС может быть реализована в двух *формах*:

1. Обучение выражению символического смысла — своих отношений, позиции, пониманий, идей, замыслов и др. — через организацию сотрудничества со сверстниками или взрослым, если он выступает равноправным партнером. Главная задача в этом случае — сформировать умение выражать себя в символах, опосредствуя ими свои взаимоотношения и взаимодействие с другими людьми.

2. Обучение осмыслению символических форм и работы с ними с помощью взрослого. Эта форма помощи основана на идее единства символической формы и смысла. У детей с отклонениями в развитии в сознании не воссоздается символическая форма во всей полноте. Следовательно, помощь направлена на ее воссоздание и понимание ее смысловой структуры.

Каждая из выделенных форм реализуется специфическим образом посредством различных способов работы с детьми в каждом конкретном возрасте.

Способы психологической коррекции развития СФС:

1. Обучение выражению символического смысла через организацию сотрудничества со сверстниками:

► 6—8 лет (1—2-й классы). В этот период развития упор делается на обучение сотрудничеству через внешние действия с партнером. Для этого следует помогать детям в организации и осуществлении совместных действий, обеспечивающих их эмоциональную вовлеченность и доставляющих радость от совместного участия в тех или иных событиях, мероприятиях или деятельности. Важно подчеркивать значимость участия каждого ребенка в осуществлении совместных действий. В то же время внимание пока не акцентируется на качестве выполнения заданий и не дается эмоциональная оценка. Главное, чтобы совместное участие доставляло радость ребенку, создавало у него позитивное эмоциональное отношение к сотрудничеству. Для этой цели можно использовать:

- предметные игры, предполагающие выполнение детьми последовательности действий, когда каждое действие выполняет отдельный ребенок: с мячом (мяч перебрасывается, перекатывается или передается от ребенка к ребенку в определенной последовательности), сложить мозаику разными цветами (у каждого свой цвет), совместно что-то нарисовать, разделив между детьми цвета, и т. п.;
- разыгрывание сюжета сказки в совместной сюжетно-ролевой игре;
- совместные танцы, песни;
- совместную подготовку класса к празднику;
- возможность поделиться впечатлениями детей о чем-то или о ком-то в словесной форме, с помощью рисунков, фотографий;
- совместное загадывание-отгадывание загадок (типа игры «Крокодил» или аналога со словесными описаниями) и т. п.

► 9—13 лет (3—6-й классы). В этот период следует обучать детей сотрудничеству, опосредствованному общим предметом деятельности. Организация предметного сотрудничества основана на создании общего предметного поля деятельности. Использование в совместной деятельности одного предмета, на который направлена активность разных детей, помогает научить их действовать вместе, а не рядом, ориентироваться на совместный результат, учитывать цели друг друга, совмещать направленность своих и чужих действий, определять их последовательность. Взрослому следует подчеркивать важность вклада каждого участника («Ты сделаешь/сделал это, а ты — это...», «Без того, что ты сделал, у нас не получилось бы...», «А сейчас посмотрим/послушаем, что сделает/скажет Витя, сейчас его очередь» и т. п.). Нужно, чтобы дети приобрели опыт радости от совместного решения задачи и получения общего результата.

Для решения поставленной задачи следует не только организовать совместное участие детей в решении какой-либо задачи, но и предъявить требования к их совместной деятельности и ее конечному продукту. Для этого можно:

- совместно нарисовать рисунок (пейзаж), разделив между детьми карандаши с определенными цветами;
- совместно решать учебные задачи: математические — каждый решает свою часть задачи (можно работать в командах), языковые — совместный пересказ по плану, совместное сочинение сказки, совместная подготовка проекта по иностранному языку (у каждого своя задача), ручного труда — совместное изготовление поделки, украшения для класса и т. п.;
- разыгрывать сказки, истории, мультфильмы по ролям: каждому ребенку предлагается какое-либо задание (кто-то исполняет роли, а кто-то может готовить «сцену», суфлировать, быть ведущим и др.);
- готовить совместные проекты (презентации, украсить класс и др.);
- совместно собрать макулатуру, помочь кому-то (один ребенок может помочь другому в чем-то), организовать совместный поход;
- использовать дидактические (а также настольные) игры с общим продуктом, в которых нужно ориентироваться на то, что сделал другой ребенок (в парах, командах).

► 14—17 лет (7—10-й классы). В этот период на первый план выходит обучение экспрессивному и смысловому сотрудничеству.

Для обучения экспрессивному сотрудничеству организуются ситуации, события, мероприятия, порождающие необходимость выражения своих отношений, намерений, чувств, мыслей. Важно, чтобы подросток приобрел позитивный эмоциональный опыт от того, что он может выразить себя в понятной другому форме. При организации таких занятий особую значимость приобретают атмосфера принятия, отсутствие оценочных (особенно негативных) суждений о личности подростка. На занятиях это можно представить как незыблемое правило. Данное направление помощи реализуется посредством следующих заданий:

- описать словами, нарисовать и представить другим детям свое понимание какого-либо события, литературного персонажа или исторической личности, собственного отношения или переживания относительно чего-то (можно использовать литературные произведения, фильмы, реальные ситуации или спонтанные проявления подростков: например, изучаемое произведение кажется скучным. «Объясни, что именно тебе

в нем не нравится, чего в нем не хватает, что бы ты добавил, какие чувства у тебя вызывает тот или иной персонаж...»);

- объяснить другому человеку (сверстнику), как что-то можно сделать (например, то, что он хорошо умеет: вышивать крестиком, решать задачи по физике, варить суп и др.) и даже научить его делать это (можно в качестве домашнего задания научить одноклассника делать то, что он не умеет);
- подобрать образ, стихотворение, мелодию, выражающие ту или иную идею, чувство, событие, человека (можно в рамках тем, изучаемых по таким предметам, как литература, история, человек и мир);
- разыграть художественное произведение по ролям (с акцентом на драматизации);
- выразить свои отношение, мысль, чувство разными способами: рассказать, нарисовать, слепить из пластилина, станцевать, подобрать мелодию, рассказ, метафору.

Для обучения смысловому сотрудничеству надо создавать ситуации, в которых возникает необходимость выразить и аргументировать свою смысловую позицию с учетом позиций других людей, вести дискуссию. Взрослому нужно помогать удерживать свою смысловую позицию и последовательность высказываний каждого участника дискуссии. При этом могут использоваться:

- обоснование, защита и критика конфликтных позиций по какому-то вопросу как учебных, так и реальных (например, человек обладает свободой выбора или его воля есть следствие воздействия различных сил; следует/не следует отвечать силой на насилие и др.). Желательно строить обсуждение на конкретных исторических, литературных или жизненных примерах;
- обсуждение и совместное принятие решений с учетом интересов друг друга (куда поехать на экскурсию, как отметить какое-то событие, обсуждение и разрешение проблемных ситуаций). Можно смоделировать учебные ситуации (например, исторического события, когда принимались важные решения, или обсудить, как стоило бы поступить герою литературного произведения), а можно использовать реальные жизненные ситуации. Возможна работа в подгруппах;
- поиск и вербализация отличий одной позиции от другой (разных персонажей художественного произведения, ученых, своей собственной от других);

- совместное выражение смысловой позиции в художественных образах и ее аргументация: нарисовать, слепить, подобрать стихотворение, песню, метафору и объяснить свой выбор;
- создание совместного проекта, решающего какую-либо проблему;
- обсуждение конкретных ситуаций, фактов, высказываний, имеющих множество интерпретаций.

2. Обучение осмыслению символических форм и работы с ними с помощью взрослого:

► 6—8 лет (1—2-й классы). В этом возрасте надо обучать ребенка воссозданию символической формы посредством материализации ее структурных компонентов. В качестве способов материализации могут выступать сюжетно-ролевая игра, рисование, использование картинок и уточняющих вопросов. Важно воссоздать не просто отдельные элементы символической формы (например, отдельных героев сказки, басни, сюжетной картины, ситуации и поступка человека), а всю ее структуру в целом, отразить соотношение ее элементов. Могут использоваться следующие приемы:

- нарисовать героев и последовательность событий литературного произведения, мультфильма;
- смоделировать взаимоотношения персонажей произведения или реальных жизненных событий в игре (например, персонажей басни: «Ты будешь дубом, а ты — тростником, а ты — ветром...»);
- пересказать своими словами с опорой на картинки сказку, историю, мультфильм и др., отобразив в повествовании действующих лиц, их намерения и действия, чувства;
- использовать вопросы, помогающие воссоздать логику и последовательность событий (реальных или описанных в произведении) и действий их участников: «О ком эта история?», «Что они делали?», «Что происходило?», «Что произошло вначале? Затем...?», «Кто и что собирался сделать?», «Получилось ли это сделать?», «Легко ли это было сделать?», «Кто был прав, победил, оказался сильнее? Почему?» и т. п.;
- использовать графические модели, отражающие отношения героев произведения.

► 9—13 лет (3—6-й классы). В этот период на первый план выходит помощь в выделении главного в структуре символической формы на основе сопоставления действий субъекта (персонажа, реального человека) и логики ситуации с аналогичными по смыслу, но отличающимися по предметному содержанию действиями и ситуациями. Иными словами, в качестве способа выделения символического смысла используется перевод символической

формы, благодаря чему в сознании ребенка происходит отрыв от ее буквального значения. За счет перевода символической формы также возникает понимание ее иносказательности и соотнесение с субъектной реальностью (человеческими действиями, отношениями, намерениями, желаниями и др.).

В качестве приемов работы можно:

- ставить задачи, требующие перевода одной символической формы в другую, поиска аналогичной по смыслу формы: выразить событие, художественный текст в рисунке, подобрать к сказке или басне похожую по смыслу ситуацию из жизни людей, к сказке — подходящую сюжетную картину или музыку, к мультфильму или отдельным его персонажам — рисунки и др. Взрослый может оказывать помощь детям, предлагая варианты ответов, выражая свое отношение к действиям персонажей или реальных людей, задавая вопросы, способствующие выделению их субъектных качеств («Почему он остановился?», «Что заставило его поступить так, а не иначе?», «Ведь он такой-то и мог бы поступить так-то, но поступил иначе. Почему?» и т. п.);
- помогать сопоставлять символический образ с реальностью человеческих отношений, поступков:
 - а) соотносить выразительные элементы художественных образов с человеческими качествами и отношениями («выпятил грудь», «пригнулся», «ветер пытался сорвать одежду», «пошел, высоко подняв голову» и т. п.). Можно предложить детям выполнить соответствующие действия или выразительные жесты, чтобы помочь прочувствовать состояние персонажа (согнуться, выпятить грудь, всплеснуть руками, посмотреть сверху вниз и т. п.) и обсудить, когда так человек поступает и что он хочет этим сказать, что чувствует;
 - б) задавать прямые вопросы в отношении персонажей художественных произведений («Может ли это быть про людей?», «Каких?», «Что кто-то хотел сказать этим?», «Поступают ли так люди?», «В каких случаях?» и т. п.);
 - в) подбирать художественные образы персонажей друг к другу и определенным людям («На кого я похож?», «Ты?», «Винни Пух?», «Кролик?», «Паровозик из мультфильма?»); побуждать детей высказывать свое отношение к персонажам («Какой он?», «Хотел бы ты с ним дружить?», «Хотел бы ты поступать так же? Быть на него похожим?» и т. д.); сравнивать образы персонажей друг с другом;
 - г) использовать и обсуждать метафоры, пословицы, крылатые выражения («железный человек», «светлая голова», «один в поле не воин»).

► 14—17 лет (7—10-й классы). Приоритетной задачей в этот период становится осознание антиномии (внутреннего логического противоречия) символа посредством ее объективации. Человек проявляет себя как личность, когда занимает определенную позицию по отношению к обстоятельствам и его действия идут вразрез с привычной логикой ситуации. Важно акцентировать внимание подростка на роли самого человека в построении отношений и взаимодействии с другими людьми.

Для решения этой задачи взрослый может:

- акцентировать внимание подростка на парадоксальности символа (события, поступка, высказывания персонажа или реального человека): побеждает слабый или тот, кто меньше старается; хотел одного, а поступил по-другому; может ли человек послушный быть свободным; почему человек может улыбаться и говорить неприятные вещи одновременно и т. п. Сначала взрослый сам выделяет такие парадоксы, а затем предлагает увидеть их самому подростку;
- помогать подростку анализировать логику ситуации в сопоставлении с поступками человека (персонажа): как было бы «естественно» отреагировать на эту ситуацию, как поступает герой и о чем это говорит (логично не спорить, а он спорит; логично отомстить, а он не мстит; логично уступить, а он настаивает на своем и т. п.);
- побуждать школьников воображать альтернативные варианты развития событий, поступков человека (персонажа) в рассматриваемой ситуации: «Что он мог бы сделать, чтобы победить?», «А что ему следовало бы сделать?», «Как он мог бы еще поступить?».

В качестве материала для описанных способов работы могут использоваться притчи, басни, рассказы, исторические примеры, художественные фильмы, реальные ситуации.

Другая важная задача этого возрастного периода — преодоление центрированности сознания подростка на единственном способе интерпретации символа (смыслового эгоцентризма). Для этого используется поиск различных объяснений одного и того же поступка персонажа произведения или реального человека, исторического лица. Работа может быть организована в парах или группах. Следует побуждать подростков выражать свое отношение к поступкам людей или героев художественных произведений, выслушивать высказывания сверстников об этом, искать различия в мнениях.

Для лучшего понимания многомерности и сложности субъектной реальности требуется обучать подростков совмещению выраженных в символическом образе качеств в одном субъекте (лице, персонаже, человеке): «Может ли один и тот же человек быть и таким, и таким? (и грубым, и ласковым,

и упрямым, и смиренным)?», «Совершать злые и добрые поступки?», «Быть ответственным и не выполнять обязательств?», «Проявлять безграничное терпение и чем-то возмущаться?» и т. п. Важно подчеркивать активную роль самого субъекта, которая может выражаться в совершении тех или иных поступков, отношении к происходящему, другим людям, своим потребностям или обязанностям. В отношении художественных произведений происходит преодоление привязки отдельного качества к отдельному персонажу (человеку): люди добрые и злые, добрый и злой герой в сказках, фильмах. Возникает понимание того, что разные герои произведения могут выражать различные стороны и качества одного человека. Субъектная реальность начинает рассматриваться как сложная, многомерная и неоднозначная. Для решения этой задачи можно подбирать и обсуждать примеры исторических личностей, знакомых людей, персонажей художественных произведений, проявивших себя парадоксальным образом (упрямый и податливый одновременно, злой и добрый, грубый и ласковый, ленивый и трудолюбивый, смелый и боязливый), а также обращать внимание на факты и детали поступков, событий, опровергающие или подвергающие сомнению определенные качества человека (его лень, трусость или смелость и др.).

Описанные две формы работы по выражению символического смысла через обучение сотрудничеству и пониманию символических форм, а также способы их реализации вовсе не обязательно должны быть представлены в виде отдельных занятий. Во-первых, они продуктивно могут совмещаться. Помощь в осознании символических форм лучше всего оказывать в процессе совместной работы детей, что создает у них дополнительную мотивацию и одновременно позволяет сравнивать собственные понимания с чужими. Во-вторых, описанные стратегия и тактика психокоррекционной работы по развитию СФС у детей с отклонениями в развитии могут логично встраиваться в выполнение учебных заданий по различным предметам, особенно гуманитарного цикла, внеклассную деятельность и повседневную жизнь детей и подростков.

Программа психологической коррекции развития СФС представлена в общем виде и должна быть адаптирована к конкретным занятиям с определенным материалом.

Помимо специфических видов помощи по развитию СФС, необходимо придерживаться поддерживающего стиля взаимодействия с ребенком (поддержка активности ребенка в самовыражении, его вклада в совместное решение задачи и др.) и использовать необходимые для организации его деятельности и сотрудничества неспецифические виды помощи (организация последовательности действий ребенка, использование внешних опор

(картинок и др.) и уточняющих вопросов для удержания в сознании необходимого содержания и др.).

В качестве материала для работы на коррекционных занятиях допустимы непродолжительные мультфильмы («Паровозик из Ромашкова», «Ах и Ох» и др.), короткометражные фильмы, короткие истории и притчи (для старших классов), а также спонтанно возникающие коллизии в отношениях самих школьников.

В качестве вспомогательного материала могут использоваться изображения персонажей мультфильмов, историй, а также написанные на карточках их личные качества, характеристики.

Для обучения трансформации символа применяются рисование, лепка из пластилина, прослушивание музыкальных произведений, драматизация и разыгрывание сюжетов и переживаний персонажей.

Применение описанной программы коррекции в работе со школьниками с трудностями в обучении (задержкой психического развития) свидетельствует о ряде позитивных изменений, состоящих в следующем:

1. У учащихся, как средних, так и старших классов, заметно улучшился характер взаимодействия друг с другом: повысилась эмоциональная вовлеченность в совместную деятельность, они начали сдерживаться в своих действиях и высказываниях, когда говорит кто-то другой, взаимодействие стало более организованным и последовательным, дети больше разговаривали друг с другом во время совместного решения задачи (чего раньше практически не наблюдалось), школьники реже демонстрировали «вертикальные» отношения доминирования-подчинения и проявляли агрессию в адрес друг друга.

2. Дети заметно лучше и полнее стали понимать и воспроизводить в описаниях и рисунках содержание и сюжеты предлагаемых басен, историй, мультфильмов или фильмов.

3. Чаще символическая реальность начала соотносится с субъектным измерением, применяться к человеку. Например, персонажи басен, их действия и переживания стали «накладываться» на человека.

4. Подростки, принимавшие участие в формирующем эксперименте, стали использовать метафоры, символические образы, аналогии между конкретными людьми и персонажами произведений.

5. У участников эксперимента наблюдалось изменение отношения к коррекционным занятиям. Если в самом начале школьники приходили на них «отбывать повинность», то впоследствии сами часто интересовались, когда будет следующее занятие. Во время занятий демонстрировали эмоциональную вовлеченность в происходящее.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Примерная программа коррекционно-развивающих занятий по развитию СФС и субъект-субъектного взаимодействия у школьников с трудностями в обучении (4—6-е классы)

Занятия строятся на основе просмотра мультфильма «Ох и Ах» (9 мин). Работа рассчитана на 4—5 занятий по 45 минут.

Занятия проводятся в двух формах: обучение выражению символического смысла в работе со сверстниками и обучение пониманию символических форм с помощью взрослого. Реализация конкретных способов работы со школьниками осуществляется в соответствии с логикой занятий. Например, при обучении выражению символического смысла пункты А и Б реализуются в начале занятий, так как помогают воссоздать символическую форму (определить сюжет мультфильма, последовательность событий, выделить его главных героев и их качества). Пункт В имеет смысл реализовывать в конце занятий, ведь он предполагает опору на уже имеющиеся у детей представления о героях и событиях, а также на отношение к ним.

Формы и способы работы с детьми. Обучение выражению символического смысла:

А. Класс делится на 2 команды. Каждой команде раздается конверт с картинками, из которых нужно составить сюжетный ряд, отражающий последовательное содержание мультика. Каждому участнику раздается по 2 картинки из сюжетного ряда. Затем проводится пересказ «по цепочке» (педагог/психолог напоминают каждому ученику, о каких картинках он будет рассказывать. При этом подчеркивается значимость совместного рассказа и вклада каждого в этот результат).

Б. Изготовление совместной аппликации/коллажа: дети совместно рисуют героев мультфильма и ключевые эпизоды. Карандаши разделены между участниками по тонам.

В. Игра-драматизация мультика «Ох и Ах» (в конце занятий).

Возможна предварительная подготовка: совместное изготовление декораций, использование масок персонажей: Ох, Ах, Эй, Ай-яй-яй, Ой, Эх.

Распределение ролей либо по желанию, либо по жребию.

Разыгрывание сюжета по ролям.

Обмен чувствами, впечатлениями после игры.

Обучение пониманию символических форм. Работа над созданием целостного символического образа:

1. Последовательный пересказ сюжета.

Пересказ по вопросам:

► «Назовите героев мультфильма, как они одеты, какой цвет одежды у каждого из них». (*Ах — желтая кофта и синий комбинезон; Ох — старая растянутая кофта, шапка-ушанка, выглядит неопрятно; Ой — шапочка и костюм зеленого цвета; Эх — кепка и костюм голубого цвета; Эй — красная шапка, кофта в красно-белую полоску; дедушка Ай-яй-яй — шапочка и жилетка темно-зеленого цвета.*)

► «Какие домики у Оха и Аха?» (*Дом Аха ярко окрашен, аккуратный, с черепичной крышей, с застекленной верандой, аккуратным деревянным забором, вокруг забора растут цветы, выглядят дом и двор нарядными и ухоженными; дом Оха серый, немного покосившийся, полуразрушенный забор, а вокруг забора растет крапива, выглядит дом заброшенным, неухоженным, неопрятным.*)

► «Как ведут себя Ох и Ах во дворе?» (*Ах — бодро складывает дрова, «дело спорится в руках»; Ох — еле-еле ходит, с неохотой, неуклюже складывает дрова, роняет поленья, сам падает, все время вздыхает, работает «спустя рукава».*)

► «Почему у Оха не получалось складывать дрова? С каким настроением Ох принимался за работу? Какое выражение лица у Оха, Аха?» (*В бинокль Ох видит, как здорово работает Ах.*) «Что чувствует Ох, глядя на такую работу Аха?» (*Тоже хотелось бы, чтобы так получалось / недоумение и даже испуг, что у него так не получится сделать / с одной стороны чувствует, что надо тоже потрудиться, с другой — привычные лень и апатия.*) «Как себя вел Ох, когда распалась поленница дров?»

► «Как ведут себя Ох и Ах по дороге за водой? Сразу ли все получилось сделать у Аха? Что он сделал, когда упал с ведрами и разлил воду? С какой интонацией сказал Ах слово “ах”?» (*Его «ах» не значит «сойдет и так», Ах переделывает работу, проявляет настойчивость, учится на своих ошибках — убирает во второй раз камень с дороги, он наблюдательный.*)

«Ох поначалу пытается быть похожим на Аха, хотя бы внешне (посмотрите на его походку, когда он только идет за водой, он идет вприпрыжку, почти как Ах ходит). Что делает Ох, когда роняет ведра с водой?» (*Привычно вздыхает и оставляет начатое дело, не доводит его до конца.*) «Что он при этом чувствует?» (*Расстроен, опечален, в голосе звучит безнадежность — без надежды на лучшее.*)

«“Ох глаза косит на Аха, на дела глядит со страхом”. Почему Ох на дела глядит со страхом? Почему так сложилось в его жизни? Часто в жизни

что-то не получалось сделать хорошо/правильно из-за его нерадивости, лени, неуверенности в своих силах?»

► «Как ведут себя Ох и Ах в огороде? Как преодолевает трудности Ах? Что он делает, когда падает?» (*Встает и дальше пытается вырывать сорняки, снова проявляет упорство и настойчивость.*) «С каким настроением он работает?» (*Он бодр, жизнерадостен.*) «За свои старания Ах получает хороший урожай и с наслаждением ест горох». (*Пожинает плоды своих трудов.*)

► «Как смотрит Ох на Аха, когда у него все получается?» (*Немного с удивлением: «А как это все у него выходит?», немного с грустью / печалью и безнадежностью: «У меня так не выйдет...».*) «Завидует ли Ох успехам Аха? Злится ли за это на Аха?» (*Надо отдать должное Оху, он все-таки не завидует и не злится на Аха, он, скорее всего, огорчается и не верит, что у него что-нибудь получится сделать.*)

► «Почему у Оха весь огород зарос крапивой?» (*Возможно, его лень и нерадивость стали тому причиной, а возможно, и неумение / нежелание учиться это делать.*) «Какие плоды пожинает Ох? Что он делает?» (*Злится и уходит, так и оставив расти горох в крапиве.*) «Почему он злится именно сейчас? Ведь и до этого были неудачи? Вспомните, как себя вел в таких случаях Ох.» (*Он вздыхал, расстраивался и т. п., но не злился.*) «А тут как себя повел? Даже ногой пнул веточку гороха! Почему так произошло?» (*Устал от постоянных неудач, а может быть, от собственной нерадивости, бессилия.*)

► «Когда Ох только подходит к крапиве, он в задумчивости и нерешительности. Сначала он попробовал достать через крапиву горох — крапива больно обожгла пальцы, и Ох отдергивает руку. Потом все-таки пробует достать горох, но ничего не получается. Ох оставляет начатое дело и уходит. Чего-то ему не хватает, чтобы довести начатое дело до конца... Чего? Почему так происходит?» (*Не хватает терпения, трудолюбия, настойчивости, а может быть, не хватило поддержки друзей / других людей в трудную минуту.*)

► «Как ведут себя Ох и Ах во время грозы?» (*Аха мы видим деятельным, аккуратным, хозяйственным. Ох вздыхает, заранее готовится к неудаче и даже по-настоящему не пробует ничего делать, просто смотрит на Аха.*)

► «Как справляется Ах с трудностями (тучи, закрывающие солнце, могут быть символом жизненных трудностей)?» (*Ах действует смело,*

отважно, сражается до последнего, не сдаётся, когда падает с лестницы, пытается найти решение даже самой трудной проблемы, проявляет смекалку: «Туча, полезай ко мне в ведро!» — командует он.) «А почему туча согласилась пойти к Аху? Ведь она-то грозная!» (Может быть, Ах настолько жизнерадостный, настолько жизнелюб и оптимист, что даже туча не смогла устоять и решила с ним подружиться.)

► *«Почему Ох громко вздыхает, ноет, когда на улице гроза?» (Ему действительно очень страшно / по привычке / ему на самом деле очень одиноко, чтобы привлечь внимание своих соседей.)*

► *«Что делают соседи, когда слышат жалобный голос Оха? Что они говорят о своем соседе Охе?» (Ой с досадой: «Ох теперь больной!» Эй с осуждением: «Ворчливых не жалей!» Эх с насмешкой: «Вечно охатъ — это смех!» И только бабушка Ай-яй-яй делает вывод: «Ай-яй-яй, быть ворчливым плохо».) «Он не столько говорит это про Оха, сколько в назидание всем собравшимся напоминает им, что любой может превратиться в ворчливого, с каждым может такое случиться. Когда такое может произойти?» (Например, возникла очень сложная ситуация / проблема в жизни, а человек совсем один, ему не с кем посоветоваться, некому ему помочь, он не знает, как правильно поступить.)*

► *«Что увидели соседи в доме Оха? Как они решили помочь Оху? Почему решили начать с уборки?»*

► *«Как Ох смотрит на себя в зеркало, нравятся ли ему перемены в своем внешнем виде, в его доме? Обратите внимание на выражение лица Оха, с какой интонацией он произносит слово “ох”» (Сначала он по привычке недоволен, сердится, а потом... радуется, улыбается; чувство неожиданности и приятного удивления, воодушевления.)*

► *«Как себя в этот момент чувствует Ах и остальные соседи?» (Они тоже радуются; чувство умиротворения, потому что сделали доброе дело, славно потрудились.)*

2. Сопоставление с человеческими качествами персонажей мультфильма.

► На ватмане в центре находится картинка с изображением Аха. Рядом на карточках написаны качества характера, чувства. По мере ответов на вопрос ребята раскладывают соответствующие карточки вокруг персонажа. (Ученики сами называют качества характера Аха, по очереди выбирают понравившийся фломастер из коробки и записывают названное качество.

Важно, чтобы ребята рассказали, почему они решили, что у данного героя есть такое качество. Например, Ах — трудолюбивый, потому что у него опрятный дом, огород, видно, что он там трудится и т. п.) В случае необходимости возможен показ отдельных эпизодов мультфильма). Психолог/педагог спрашивает ребят:

«Может ли быть такой человек, как Ах? Какой это человек?» (*Трудолюбивый, терпеливый, отзывчивый, жизнерадостный, настойчивый, внимательный, наблюдательный, добродушный, жизнерадостный, весельчак, деятельный, аккуратный, хозяйственный, смелый, отважный, находчивый, оптимист.*) Вместо картинки с Ахом в центр листа с карточками-характеристиками помещается картинка с изображением человека. Можно предложить ребятам нарисовать его лицо, детали одежды, учитывая его характеристики. «Понравился ли бы он вам? Хотели бы вы с ним дружить? Почему? Есть ли среди ваших друзей, знакомых человек, похожий на Аха?»

► На ватмане в центре находится картинка с изображением Оха. Ребята называют характерные черты Оха, затем записывают названное по очереди на ватмане. Психолог/педагог спрашивает ребят: «Может ли быть такой человек, как Ох? Какой это человек?» (*Нерешительный, тревожный, одинокий, слабовольный/безвольный, неопрятный, неряшливый, небрежный, пассивный, апатичный, нерадивый (без усердия, внимания относящийся к делам), неуклюжий, легко поддающийся отчаянию, ленивый, пессимист.*)

► «Если бы ваш друг ленился выполнять какую-либо работу, как бы вы поступили?»

► «На кого из персонажей мультфильма похожи вы / или хотели бы быть похожи? Почему?»

► «Может ли быть так, что в одном человеке живут одновременно Ах и Ох? (Совмещаются два ватмана с написанными качествами Оха и Аха. В каких случаях могут проявиться у человека качества Аха? В каких случаях могут проявиться у человека качества Оха? В вашей жизни были похожие истории/ситуации/случаи? Как вы поступали?»

3. Перевод одной символической формы в другую:

А. Музыка. Соотнести музыкальный фрагмент с поведением, переживаниями кого-либо из героев мультфильма / с определенным сюжетом.

Примерные варианты:

► Ф. Шопен. «Похоронный марш» в фортепианном исполнении. (*Переживания Оха, недовольство окружающими, неудачи в делах, печаль,*

грусть, одиночество, просьба о помощи, задумчивость, нерешительность, преобразование в нежного романтика.)

▶ Э. Григ. «В пещере горного короля» (из сиюты «Пер Гюнт»). (*Переживания Аха в сюжете с тучей, грозой. Отвага, смелость, борьба с трудностями в различных жизненных ситуациях.*)

▶ Л. Паваротти. «O Sole Mio!» (*Внутренний облик Аха, жизнелюбие, оптимизм.*)

▶ Г. Свиридов. «Вальс» («Метель»). (*Сюжет с уборкой дома Оха, приведение в порядок сначала вещей, а затем и образа жизни, взаимопомощь и выручка, внимательное отношение к другому.*)

Подобрать из предложенных музыкальных фрагментов тот, который отражает/характеризует переживания Оха (эпизод с крапивой).

Б. Танец. Подобрать выразительные танцевальные движения, отражающие поведение и настроение Аха; поведение и настроение Оха; разницу во взглядах на жизненные трудности, в способах их преодоления (с опорой на ключевые сюжеты мультфильма).

В. Лепка из пластилина: предлагается вылепить состояния персонажей мультфильма (уныния, неуверенности, бодрости, оптимизма и др.).

Г. Живопись:

- анализ композиции и сюжета картины «Девятый вал» Ивана Айвазовского («Изображенное после ночной бури море, едва переведя дух, должно встретиться с девятым валом. По легенде, именно он — апогей штормов. За обломки мачт корабля цепляются выжившие изнемогающие мореплаватели. Озаренное рассветным солнцем небо словно сулит им победу».) Соотнесение со смысловой ситуацией преодоления трудностей, упорством, надеждой на лучшее (образ Аха);
- анализ композиции и сюжета картины «Соломенная кукла» Франсиско Гойя (изображена игра девушек, подбрасывающих соломенную куклу). Соотнесение с безвольным поведением в трудных жизненных обстоятельствах, отсутствием упорства и настойчивости (образ Оха).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Аванесова, В. Н.* Дидактические игры / В. Н. Аванесова // Сенсорное воспитание в детском саду. — М. : Просвещение, 1981. — С. 125—156.
2. *Аванесова, В. Н.* Дидактические игры как форма организации обучения в детском саду / В. Н. Аванесова // Умственное воспитание дошкольника. — М. : Просвещение, 1972. — С. 45—60.
3. *Альтхауз, Д.* Цвет, форма, количество / Д. Альтхауз, Э. Дум. — М. : Просвещение, 1984. — 65 с.
4. *Антонова, Т. В.* Возрастная динамика некоторых особенностей общения дошкольников / Т. В. Антонова // Отношения между сверстниками в группе детского сада / под ред. Т. А. Репиной. — М., 1978. — 198 с.
5. *Белоус, В. П.* Психологические особенности формирования предметных и вербальных интеллектуальных операций у дошкольников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. П. Белоус. — М. : НИИ психологии АПН СССР, 1978. — 23 с.
6. *Бернс, Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. — М. : Прогресс, 1986. — 419 с.
7. *Выготский, Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62—68.
8. *Гальперин, П. Я.* Четыре лекции по психологии : учеб. пособие для студентов вузов / П. Я. Гальперин. — М. : Книжный дом «Университет», 2000. — 112 с.
9. *Говорова, Р. И.* Роль моделирования в развитии сюжетно-ролевой игры / Р. И. Говорова // Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте : сб. науч. трудов. — М. : НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1980. — С. 26—34.
10. *Давыдов, В. В.* Проблемы развивающего обучения : опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1986. — 240 с.
11. *Давыдов, В. В.* Учебная деятельность и моделирование / В. В. Давыдов, А. У. Варданян. — Ереван : Луйс, 1981. — 220 с.
12. *Дзугкоева, Е. Г.* Общение как условие социальной адаптации подростков с задержкой психического развития и без отклонений в развитии / Е. Г. Дзугкоева // Дефектология. — 1999. — № 2. — С. 19—25.
13. *Диагностика умственного развития детей дошкольного возраста / под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской.* — М. : Педагогика, 1978. — 248 с.
14. *Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / под ред. Л. А. Венгера.* — М. : Просвещение, 1978. — 96 с.
15. *Дульнев, Г. М.* Основы трудового обучения в вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование / Г. М. Дульнев. — М. : Педагогика, 1969. — 215 с.

16. *Дьяченко, О. М.* Развитие воображения дошкольника / О. М. Дьяченко. — М. : Международный образовательный и психологический колледж, 1996. — 197 с.
17. *Дьяченко, О. М.* Чего на свете не бывает? / О. М. Дьяченко, Н. Е. Веракса. — М. : Знание, 1994. — 160 с.
18. *Жаренкова, Г. И.* Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции / Г. И. Жаренкова // Дефектология. — 1972. — № 4. — С. 29.
19. *Забрамная, С. Д.* Наглядный материал для психолого-педагогического обследования детей в медико-педагогических комиссиях (Приложение) / С. Д. Забрамная. — М. : Просвещение, 1981. — 129 с.
20. *Забрамная, С. Д.* Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения / С. Д. Забрамная. — М. : Просвещение, 1988. — 96 с.
21. *Забрамная, С. Д.* Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. — М. : ВЛАДОС, 2008. — 115 с.
22. *Запорожец, А. В.* Избранные психологические труды : в 2 т. / А. В. Запорожец. — М. : Педагогика, 1986. — Т. 2. Развитие произвольных движений — 296 с.
23. *Иванова, А. Я.* Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей / А. Я. Иванова. — М. : МГУ, 1976. — 98 с.
24. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. — М. : АПН СССР, 1978. — 155 с.
25. *Карпова, С. Н.* Особенности ориентировки на слово у детей / С. Н. Карпова, И. Н. Колобова. — М. : МГУ, 1978. — 166 с.
26. *Карпова, С. Н.* Игра и нравственное развитие дошкольников / С. Н. Карпова, Л. Г. Лысюк. — М. : МГУ, 1986. — 116 с.
27. *Королько, Н. И.* Коррекция нарушений ориентирования в учебных заданиях у детей с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10 / Н. И. Королько. — М. : НИИ дефектологии АПН СССР, 1988. — 17 с.
28. *Короткова, Н. А.* Формирование способов совместного построения сюжета игры у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. А. Короткова. — М. : НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1982. — 22 с.
29. *Леонтьев, А. Н.* О некоторых психологических вопросах сознательности учения / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по педагогической психологии : учеб. пособие для студентов. — М. : Международная педагогическая академия, 1995. — С. 5—23.
30. *Леонтьев, А. Н.* Психологические основы дошкольной игры // Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — 467 с.
31. *Луков, Г. Д.* Об осознании ребенком речи в процессе игры : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Г. Д. Луков. — Л. : РГПУ, 1937. — 22 с.
32. *Манова-Томова, В. С.* Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте / В. С. Манова-Томова, Г. Д. Пирьев, Р. Д. Пенушлиева. — София : Медицина и физкультура, 1981. — 190 с.

33. *Мастюкова, Е. М.* Основы клинической типологии и медицинской коррекции общего недоразвития речи у дошкольников : теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями / Е. М. Мастюкова. — М., 1991.
34. *Менджерицкая, Д. В.* Воспитателю о детской игре / Д. В. Менджерицкая. — М. : Просвещение, 1982. — 128 с.
35. *Михайленко, Н. Я.* Формирование сюжетно-ролевой игры в раннем детстве : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. Я. Михайленко. — М. : НИИ дошк. воспитания АПН СССР, 1975. — 22 с.
36. *Недоспасова, В. А.* Психологический механизм преодоления центрации в мышлении детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. А. Недоспасова. — М. : НИИ психологии АПН СССР, 1972. — 22 с.
37. *Непомнящая, Н. И.* Становление личности ребенка 6—7 лет / Н. И. Непомнящая. — М. : Педагогика, 1992. — 160 с.
38. *Новакова, К.* Особенности динамики разных видов мыслительной деятельности как диагностический показатель умственного развития школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / К. Новакова. — М. : НИИ дефектологии АПН СССР, 1983. — 22 с.
39. Особенности развития и формирования деятельности умственно отсталого ребенка (олигофренопсихология) : методическая разработка / сост. Т. А. Процко. — Минск : МГПИ им. А. М. Горького, 1989. — 18 с.
40. *Петрова, В. Г.* Развитие речи учащихся вспомогательной школы / НИИ дефектологии АПН СССР / В. Г. Петрова. — М. : Педагогика, 1977. — 200 с.
41. *Петрова, В. Г.* Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В. Г. Петрова. — М. : Просвещение, 1968. — 158 с.
42. *Пинский, Б. И.* Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский. — М. : Педагогика, 1985. — 128 с.
43. *Поляков, А. М.* Развитие продуктивных действий у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / А. М. Поляков. — Минск : БГПУ, 2002. — 208 с.
44. *Поляков, А. М.* Символ как условие продуктивного действия / А. М. Поляков // Вопросы психологии. — 2006. — № 1. — С. 63.
45. Программа «Развитие» (основные положения). — М. : Новая школа, 1994. — 64 с.
46. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста : сб. науч. трудов. — М. : НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1983. — 281 с.
47. *Рсалдинова, А. К.* Формирование у умственно отсталых старшеклассников умений работать по стандартным инструкциям (на материале занятий по социально-бытовой ориентировке) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / А. К. Рсалдинова. — М. : Ин-т коррекционной педагогики РАО, 1993. — 17 с.
48. *Рубинштейн, С. Я.* Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. — М. : Просвещение, 1979. — 192 с.

49. *Рубинштейн, С. Я.* Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике (Практическое руководство) / С. Я. Рубинштейн. — М. : Медицина, 1970. — 215 с.

50. *Сиволапов, С. К.* Развитие сферы образов-представлений при задержке психического развития / С. К. Сиволапов // Дефектология. — 1984. — № 2. — С. 13—22.

51. *Слепович, Е. С.* Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. — М. : Педагогика, 1990. — 96 с.

52. *Слепович, Е. С.* Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития : кн. для учителя / Е. С. Слепович. — Минск : Народная асвета, 1989. — 64 с.

53. *Слепович, Е. С.* Позиционирование как механизм воображения у детей в норме и при отклонениях в психофизическом развитии / Е. С. Слепович, А. М. Поляков // Возрастная и педагогическая психология : сб. науч. тр. — Вып. 6. — Минск : БГПУ, 2005. — С. 223—229.

54. *Слепович, Е. С.* Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью : практика специальной психологии / Е. С. Слепович, А. М. Поляков. — СПб. : Речь, 2008. — 247 с.

55. *Слепович, Е. С.* Формирование у дошкольников с задержкой психического развития представлений о себе и других людях : методические рекомендации / Е. С. Слепович, С. С. Харин. — Минск : НИИП МНО БССР, 1989. — 22 с.

56. *Стрекалова, Т. А.* Формирование логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Т. А. Стрекалова. — М. : НИИ дефектологии АПН СССР, 1982. — 21 с.

57. *Тржесоглава, З.* Легкая дисфункция мозга в детском возрасте / З. Тржесоглава [и др.]. — М. : Медицина, 1986. — 256 с.

58. *Удальцова, Е. И.* Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников / Е. И. Удальцова. — Минск : Народная асвета, 1976. — 112 с.

59. *Усова, А. П.* Роль игры в воспитании детей / А. П. Усова. — М. : Просвещение, 1976. — 96 с.

60. *Цветкова, Л. С.* Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга / Л. С. Цветкова. — М. : МГУ, 1972. — 382 с.

61. *Щербакова, А. М.* Формирование у учащихся вспомогательной школы умения ориентироваться в задании (на примере обучения моделированию швейных изделий) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / А. М. Щербакова. — М. : Ин-т коррекционной педагогики РАО, 1994. — 16 с.

62. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1978. — 304 с.

Учебное издание

Слепович Елена Самойловна
Поляков Алексей Михайлович
Давидович Анна Александровна и др.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ
ОТКЛОНЕНИЙ В РАЗВИТИИ У ДЕТЕЙ**

Пособие для педагогов-психологов
учреждений образования, реализующих
образовательные программы специального
образования на уровне общего среднего образования

Нач. редакционно-издательского отдела *С. П. Малякво*
Редактор *Е. А. Соколовская*
Обложка художника *З. П. Болтиковой*
Компьютерная верстка *О. М. Брикет*
Корректоры *Д. Р. Лосик, В. П. Шкредова*

Подписано в печать 12.01.2021. Формат 84×108 1/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 19,32. Уч.-изд. л. 12,0. Тираж 1157 экз. Заказ

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь. Свидетельство о государственной регистрации
издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/263 от 02.04.2014.
Ул. Короля, 16, 220004, г. Минск

Республиканское унитарное предприятие «Издательский центр
Белорусского государственного университета». Свидетельство о государственной
регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 2/63 от 19.03.2014. Ул. Красноармейская, 6, 220030, г. Минск