

Опираясь на полученные данные, можно утверждать, что родительские установки, выявленные в ходе исследования, не только не компенсируют первичный дефект, но и формируют вторичные нарушения в эмоционально-личностном развитии детей.

Матери детей с задержкой психического развития имеют противоречивые установки. С одной стороны, они отвергают ребенка, с другой – устанавливают симбиотические отношения с ним, оказывают чрезмерную заботу. Отмечается меньшая вербальная активность по сравнению с членами семей с нормально развивающимися детьми. Кроме того, матери проблемных дошкольников менее склонны к партнерским отношениям с ребенком, а занимают доминирующую, чаще авторитарную позицию.

На основе полученных в ходе исследования результатов была разработана коррекционно-развивающая программа, основанная на арт-терапевтических методах, направленная на оптимизацию детско-родительских отношений с детьми с задержкой психического развития. Ее цель является: устранение, каких-либо препятствий в детско-родительских отношений с помощью игры.

Терапевтические игры ставят своей целью устранение аффективных препятствий в межличностных отношениях, а обучающие – достижение более адекватной адаптации и социализации детей.

Для налаживания отношений ребенка с окружающим миром и людьми хорошие результаты дает игротерапия в форме терапии отношений, где игра выступает своеобразной сферой. В практику игротерапии предлагается включать такие формы психотерапии, как арттерапию (искусство), составление рассказов, психогимнастику, элементы психодрамы, телесную терапию, сказкотерапию и др.

При нарушениях общения наилучший коррекционный эффект дает групповая игротерапия для обучения детей отношениям друг с другом, со взрослыми. Вначале проводится собрание с родителями, где дается информация о возможностях игротерапии, определяются за-

просы родителей, согласовывается режим совместной работы.

В курсе игротерапии выделяются три блока занятий: ориентировочные, терапевтические и обучающие.

В первом блоке (два занятия) происходит объединение участников в группы, для этого применяются контактные игры.

Во втором блоке (8-10 занятий) специалист, используя коррекционно-направленные и обучающие игры (сюжетно-ролевые, дидактические, игры-драматизации), а также беседы, изобразительную деятельность, знакомит детей и взрослых с оптимальными формами общения, с возможностями предотвращения конфликтов.

В третьем блоке (два занятия) используются обучающие и контрольные игры для объединения детей и родителей.

Длительность игрового занятия составляет 20-30 минут. Смена видов коррекционной работы позволяет избежать переутомления детей. Занятия проводятся 2-3 раза в неделю.

Контрольная диагностика после коррекционных занятий показала следующие результаты: выдвинутая в ходе исследования гипотеза подтвердилась, лишь в том, что существует прямая зависимость между характером детско-родительских отношений, а также подтвердилось предположение о том, что включение в коррекционно-развивающий процесс близких взрослых и раннее вмешательство в развитие ребенка являются обязательными условиями оптимизации психического развития.

Е.В. Кружилина
РГППУ, Екатеринбург

Формирование общей способности к обучению у детей с ЗПР

В отечественной коррекционной педагогике понятие «задержка психического развития» является психолого-педагогическим и характеризует, прежде всего, отставание в развитии психической деятельности ребенка.

Причиной такого отставания могут быть слабовыраженные органические поражения го-

ловного мозга, которые могут быть врожденными или возникать во внутриутробном, при родовом, а так же раннем периоде жизни ребенка. Может наблюдаться и генетически обусловленная недостаточность центральной нервной системы.

Для детей этой группы характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности, а так же ярко выраженная неравномерность формирования разных сторон психической деятельности (сниженная способность распределять и концентрировать внимание, недостаточно сформированы пространственные представления, недостатки развития интеллектуальной активности, быстрая утомляемость, неустойчивость памяти, сниженная познавательная активность и др.).

Принципиальным путем помощи детям с ЗПР при формировании общей способности к учению является помощь в овладении собственной интеллектуальной деятельностью, основными ее структурными компонентами (мотивационно-ориентировочным, операциональным, регуляционным). Это организация внешних действий на специально организованной ориентировочной основе и постепенный ее перевод во внутренний план. Общее направление организации практических действий детей и формирования положительного эмоционального отношения к ним могут выглядеть следующим образом: от групповых действий, где инициатива в их организации принадлежит педагогу, — к индивидуальным инициативным действиям ребенка; от цели, поставленной педагогом, и созданного им настроения ее реализовать — к коллективному целеобразованию и далее к индивидуальному целеобразованию с соответствующим эмоциональным отношением к этому процессу, а так же к практическим действиям и их результатам; от оценки педагога — к организации коллективной оценки и далее к индивидуальной самооценке; от поощрения педагога — к поощрению коллектива и далее к личной радости от успешно сделанного.

Разнообразный и посильный труд детей, а также различные наблюдения и опыты с природным материалом обеспечивают значительные возможности для расширения, углубления и систематизирования знаний детей о ближайшем окружении, формирования общего представления и простейших житейских понятий о мире. Мыслительные действия формируются на основе практических, переводятся во внутренний план (оперирования представлениями).

Большое внимание необходимо уделять подбору подвижных игр с правилами, постепенному их усложнению. Усложнение обычно идет в следующих направлениях: от игры к игре увеличивается количество правил; растет их трудность; от выполнения правил каждым игроком команды — к выполнению правил только ее представителями и так далее.

Значительное внимание необходимо отводить занятиям продуктивными видами деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование). При опоре на практические действия у детей легче вызвать желание выполнить задание воспитателя, помочь осознать его составные части, правила выполнения, а дальше на этой основе учить элементарному планированию предстоящей деятельности. Опора на практические действия благоприятна и в целях одновременного формирования у детей соответствующих навыков, умений, а так же самоконтроля на основе правил задания. В конце работы ребенок получает конкретный вещественный результат — создается благоприятная обстановка учить детей оценивать свою собственную работу, сравнивать полученный результат с заданным образцом.

Постепенно усложнения требует также речевое опосредование деятельности детей, что является необходимым условием осмысления поставленной перед ним общей цели, ее конкретизации, планирования путей и средств реализации, оценки адекватности средств достижения, а также представления законченного продукта, то есть условие предвосхищения деятельности образом, опосредованным речью.

Усложнение требований к речевому опосредованию идет в двух направлениях. Прежде всего – от обязательного проговаривания ребенком того, что он должен и как он должен сделать, к самостоятельному вычленению и речевому оформлению правил, относящихся к способам деятельности; далее — от принятия и проговаривания общей цели к собственному планированию и оформлению в речи средств ее выполнения и уже на этой основе — к собственному целеполаганию и планированию деятельности при соответствующем речевом оформлении. Второе направление этой работы — постепенное продвижение детей от развернутого речевого опосредования предстоящей деятельности к развернутому проговариванию действий шепотом и, наконец, к свернутому проговариванию «про себя».

Отбор методических средств формирования действий самоконтроля осуществляется на основе учета как их специфического назначения и конкретного психологического содержания в соответствии с этапом деятельности, так и уровня развития детей. На этапе принятия задания действие самоконтроля формируется на следующей ориентировочной основе: необходимо запомнить, что нужно сделать и какие правила соблюдать, чтобы выполнить задание. Чтобы сформировать у детей привычный способ самоконтроля на данной ориентировочной основе, организуется система практических действий: повторить задание вслух тем, кто его хорошо запомнил; повторить задание за теми, кто его сформулировал правильно; оценить правильность повторения задания тем или иным ребенком; оценить, правильно ли выполняется задание по началу его выполнения; повторить задание вслух и проверить, соблюдаются ли правила его выполнения и так далее. Затем внимание детей направляется на способы выполнения задания. При этом используются в основном те же приемы: проговаривание отдельными детьми вслух для всех детей правил выполнения задания, проговаривание шепотом для себя, проверка на этой основе своих действий и т.п.

В определенной последовательности с детьми необходимо проводить работу по обучению их объективной оценке полученного результата – сличению его с заданием. Как и в предыдущих случаях, предварительно создается ориентировочная основа действия самоконтроля: «Вспомни задание – что нужно было делать и как нужно было делать, по каким правилам; посмотри, какие правила ты выполнил, какие не выполнил, какие выполнил неточно».

Сначала воспитатель вместе с детьми перед началом оценки их работ повторяет правила выполнения задания, а дети по ходу их воспроизведения проверяют свои работы и оценивают с его же помощью степень их соответствия этим правилам: правильно, неточно, неправильно. Далее ребенок должен научиться на основе воспроизведенных детьми правил оценивать свою работу и работу рядом сидящего товарища, причем аргументировать оценку в развернутой речевой форме. Если ребенок в конце концов научится давать выполненной им работе адекватную оценку на основе сличения с образцом, причем делать это в развернутой речевой форме, то можно считать действие самоконтроля у него сформированным.

Формирование сенсорных действий у детей осуществляется в процессе решения не только задач на восприятие в их чистом виде, но и интеллектуальных задач, направленных на установление логических отношений между теми или иными воспринимаемыми компонентами. Сформировавшиеся и закрепившиеся у детей сенсорные действия выполняют в учебной деятельности роль операций, в частности, в процессе решения интеллектуальных задач, а так же при выполнении творческих работ.

На занятиях по развитию элементарных математических представлений на основе специально организованных практических действий в определенной последовательности детям необходимо обучать абстрагированию геометрической формы, величины, количественных отношений, а так же словесным обозначениям этих абстракций. С этой целью широко используются дидактические, сюжетно-дидактические

игры, загадки, стихотворения, привлекаются отрывки из сказок, рассказов; на занятия к детям приходят герои любимых сказок, любимых рассказов. Они загадывают детям загадки, проводят игры, а в итоге помогают им овладеть трудными для них навыками и умениями: порядковым счетом в пределах первого десятка, сравнением чисел, созданием и решением сюжетных задач, усвоением последовательности дней недели и так далее.

Занятия по родному языку позволяют проводить систематическую работу с детьми по развитию их активного словаря, обогащению значений общеупотребительных слов, диалогического и контекстного речевого общения. На этих занятиях также широко используется дидактическая игра. Она способствует эффективному формированию многих учебных действий, в том числе и самоконтроля.

Практика обучения и воспитания детей с ЗПР позволяет надеяться на положительный прогноз в плане усвоения ими учебной программы общеобразовательной школы при соответствующей психолого-педагогической и методической организации процесса обучения.

Л.В. Пятницкая, И.В. Воробьева
РГППУ, Екатеринбург

Индивидуально-психологические особенности подростков с задержкой психического развития в различных демографических структурах семьи (полная, неполная)

Актуальность проблемы целенаправленного формирования социализированной личности, готовой к конструктивным межличностным отношениям, способной самостоятельно жить в обществе, распоряжаться своей судьбой и выстраивать свое поведение, согласно нравственным устоям, обусловлена требованием современного общества. Особую значимость, данная задача приобретает в отношении детей и подростков с задержкой психического развития. У подростков этой категории вследствие аномалии развития недостаточно сформирована

эмоционально-волевая сфера, что усложняет полноценную социальную адаптацию подростков, делает их не готовыми к самостоятельной жизни в условиях современного общества, как следствие приводит к дезадаптации.

Одним из условий для социализации и интеграции подростков с задержкой психического развития в общество, является формирование психологических условий, как системы необходимых ресурсов, способствующих саморегуляции деятельности и различных психических процессов. Огромная роль здесь принадлежит специализированным образовательным учреждениям и семье. Только при создании специальных медико-психолого-педагогических условий в сочетании со строгим контролем со стороны родителей возможно успешное развитие подростков с дизонтогенезом. Но, к сожалению, подростки с задержкой психического развития чаще всего воспитываются в неполных или неблагополучных семьях, испытывая на себе негативное влияние асоциального образа жизни взрослых.

Специализированные учебные заведения при создании оптимальных условий для личностного развития подростков с дизонтогенезом должны учитывать как индивидуально-психологические особенности подростков, так и вышеперечисленные особенности демографических структур семьи этой категории школьников.

Комплексное изучение задержки психического развития, как специфической аномалии, развернулось в советской дефектологии в 60-е годы и связано с именами таких ученых: Т.А. Власова, В.М. Астапов, Н.С. Певзнер, В.М. Лубовский и др.

В последние десятилетия изучение детей с задержкой психического развития (ЗПР) приобретает все более широкие масштабы в нашей стране и за рубежом.

В меньшей степени в литературе отражены особенности эмоционально-волевого и личностного развития. Особенно это относится к подростковому периоду – одному из важнейших возрастных этапов школьного детства.