

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	7
1.1. Понятие социализация в трудах отечественных и зарубежных психологов.....	7
1.2. Психолого - педагогические особенности детей с ОВЗ.....	15
1.3. Психолого - педагогические условия социализации детей с ОВЗ...26	
Вывод.....	34
ГЛАВА 2. ОПЫТНО – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	35
2.1. Организация и методы, анализ результатов первичной диагностики	35
2.2. Разработка программы по социализации детей младшего школьного возраста.....	47
2.3. Анализ и интерпретация эмперических данных.....	84
Вывод.....	87
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	89
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	92
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	97

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. В десятилетие в стране и за обозначилась тенденция количества с в и развитии. По ООН в мире примерно 450 млн. с психическим и развитием, что почти часть планеты. Это и Всемирной Здравоохранения свидетельствующими, что таких достигает 13 % от числа По данным ряда дети с возможностями составляют от 4,5 % до 17 % от их количества (в от какие учитываются).

В в с в социальной и сферах особо стоят проблемы и, в том рост детей с возможностями [7,

Тенденция детей с возможностями в среду в системе образования с 90-х Под в принято возможность детей с образовательными в учреждении назначения.

Основными проблемами с возможностями барьеры в прав на здоровья и адаптацию, трудоустройство. на медицинские платное непригодность среды к нуждам в общественной (больницах, средних и образовательных финансирование социальной сферы по остаточному принципу усложняют процессы социализации и включение их в общество [38, с. 180]. Таким образом, совокупность социальных изменений в России, в том числе появление и развитие института интегрированного (инклюзивного) образования, преобразовали различные педагогические системы так, что появилась реальная необходимость в педагогическом сопровождении и поддержке детей с ограниченными возможностями здоровья, оказавшихся в силу различных причин в общеобразовательной школе.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – особые дети, которые нуждаются в оказании им социально-педагогической помощи.

Огромный вклад в решение этой проблемы, определение принципов практической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья

внесли многие отечественные ученые, такие как Н.П. Вайзман, Л.С. Выготский, И.И. Мамайчук, С.Я Рубенштейн, Е.И. Холостова и др.

Однако социально-педагогическая помощь таким детям, как показывает практика, реализуются недостаточно. Это обусловлено, с одной стороны, долгое время преобладавшей ориентацией на здорового ребенка, с другой стороны – отсутствием у педагогов необходимых знаний о путях, средствах и методах социально-педагогической помощи.

Противоречие между увеличением количества детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе и недостаточностью психолого-педагогического и методического обеспечения им помощи обусловило актуальность и определило **проблему исследования**: каковы психолого-педагогические условия социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы?

Предмет исследования: психолого-педагогические условия социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе.

Объект исследования: процесс социализации младших школьников с ОВЗ.

Цель нашего исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогические условия социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе.

Цель, объект и предмет исследования, определили постановку и решение следующих **задач**:

1. Описать понятие социализация в трудах отечественных и зарубежных психологов.
2. Охарактеризовать психолого - педагогические особенности детей с ОВЗ.
3. Изучить психолого - педагогические условия социализации детей с ОВЗ.

4. Провести опытно – экспериментальное исследование социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Гипотеза исследования: предположение о том, что социально-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья будет осуществляться более успешно при использовании следующих условий:

- создание непринужденной, доброжелательной атмосферы для сплочения классного коллектива, в который включен ребенок с ОВЗ;
- включение детей в коррекционные игры, направленные на формирование коммуникативных умений;
- использование технологии, направленной на развитие мыслительных операций;
- психокоррекционная работа (игры и упражнения), направленная на коррекцию нарушений чтения и письма.

Методологическая основа исследования. В исследовании мы опирались на положение об общих и специфических закономерностях развития детей с различными видами дизонтогенеза (Л.С. Выготский, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский и др.); исследования проблем обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья (Р.М. Боскис, Л.А. Головниц, В.П. Ермаков, А.Г. Литвак, М.И. Никитина, Л.П. Носкова, В.А. Феоктистова и др.); исследования, посвященные проблемам психолого-педагогическо сопровождения лиц с проблемами в развитии (Е.И. Казакова, М.И. Никитина и др.).

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и логопедической литературы, диагностические мероприятия по обследованию и выявлению проблем социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, педагогический эксперимент, обработка и интерпретация результатов.

База исследования: в исследовании приняло участие 7 детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Практическая значимость исследования. Разработанная программа педагогической поддержки социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной начальной школе могут быть полезны педагогам, что позволит повысить эффективность учебно-воспитательного процесса.

Структура работы: введение, две главы с параграфами, раскрывающие основные задачи работы, заключение, список использованной литературы, приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

1.1. Понятие социализация в трудах отечественных и зарубежных психологов

Социализация – развития сущности который под среды при им опыта, накопленных. Понятие ввел социолог Ф.Г. («Теория 1887 г.) как социальной или индивида, человеческого к жизни».

В XX веке развитие социальная занимающаяся включения в среду.

Термин не на его распространенность, не однозначного среди представителей науки. В отечественной употребляются еще два которые предлагают как слова "развитие и Более иногда к социализации высказывается критическое связанное уже не со но и с дела.

социализации собой всех процессов, которым усваивает систему норм и позволяющих ему в члена

В широком смысле социализация – это процесс и результат социального развития человека.

И. С. Кон полагал, что социализация – это совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества[4, с.15].

С Г. М. социализация – и индивидом опыта в жизни [4,с.27].

Социализация – понятие.

Философия понятие предельно как развития общности и

Психологи что – и освоения и воспроизведения социального получаемого в и

Социологи под исполнение социальных

Социальные роли быть (гражданин, труженик, и др.) и (бродяга, вор, и

Социализация и идут в всей под внешних и управляемых и факторов, абсолютно всех Это взаимосвязанные Различаются эти два по социализация приобретение значимых становление сущности а – еще и изменения в как homo

Воспитание в смысле (как организованный направленного личности) составной процесса – той, относительно социумом. В понимании имеет в от ограничения по и осуществления. в смысле (как явление, передачи от к фактически с

Факторы социализации: Обстоятельства, при которых создаются условия для протекания процессов социализации – это факторы социализации А.В.Мудрик классифицировал факторы социализации по степени влияния на отдельную личность и на группы людей (табл.1)[29, с. 64]:

Классификация факторов социализации по степени влияния на отдельную личность и на группы людей А.В.Мудрика

Факторы социализации	
мегафакторы (мега - всеобщий)	– космос, планета, мир, которые влияют на социализацию всех людей планеты Земля;
макрофакторы (макро - большой)	– страна, этнос, общество, государство, которые влияют на социализацию людей, живущих в определенной стране, государстве; Факторы социализации:
мезофакторы (мезо – средний, промежуточный)	– условия социализации больших групп людей, выделяемых: по местности и типу поселения, в которых они живут (регион, село, город, поселок); по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации (радио, телевидение и др.); по принадлежности к тем или иным субкультурам;
микрофакторы	– наиболее важная группа факторов, оказывающая непосредственное влияние на социализацию индивида, ближайшее социальное окружение (семья, группа сверстников, государственные и общественные организации, микросоциум).

Виды социализации

- поло-ролевая (человек, взрослея последовательно осваивает роли мальчика – юноши – мужчины или девочки – девушки – женщины),
- семейно-бытовая (в соответствии с полом и статусом в семье индивид выступает в роли матери, жены, мужа, отца, дочери, бабушки и т.п.),
- профессионально-трудовая (врач, педагог, милиционер, военный и т.д., начальник, подчиненный),
- субкультурно-групповая (байкер, панк, рокер и др.).

Средства

- вскармливания
- бытовые и навыки,
- духовной
- образования,
- и общения,
- поощрения и в группе воспитательных и иных организациях и т.п.

Стадии

- 1

Выделяются 3 до трудовая детства и трудовая зрелости), (период

- 2

Периодизация с человека младенчество (от до 1 раннее (1-3 дошкольное (3-6 младший возраст лет), подростковый лет), подростковый лет), юношеский (15- 17 юношеский года), (23-30 ранняя (30-40 поздняя (40-55 пожилой (55-65 старость лет), (свыше 70 Социализация под людей, СМИ, – так агентов .

Целесообразно социализацию как процесс, происходит не усвоение, но и социального из-за стихийного и влияния на становления внешнего и содержания. процессы реализуются систему и стихийные – средства коммуникации, ситуации жизни и др. процесс – это всех воздействий на регулирующих проявление присущих субъекту импульсов и влечений.

Внутренний процесс

- формирования личности. может в плане – родовых человечества и
- конкретного типа

В усвоения и социального человек и как и как социализации. Б. определял прежде как Он что, человека как общественного можно внутренние его как общественного

Протекания зависит от исторического Современная обусловлена темпами науки и технологий, на все жизни Детство как период значительно по с поколениями, оно гуманизацией, ребенок в основной

семьи и Особая роль образованию и профессии. для становится творческой

Выделяют источников индивида[10, с.86].

Передача — она через социальные как система обучения и

Взаимное влияние людей - оно происходит в процессе общения и совместной деятельности.

Первичный опыт — он связывается с периодом раннего детства, с формированием основных психических функций и элементарных форм общественного поведения.

Процессы саморегуляции — они соотносятся с постепенной заменой внешнего контроля индивидуального поведения на внутренний самоконтроль.

Система формируется и в процессе интериоризации социальных Интериоризация - это у структур посредством способов социальной и [12, с.29]

Интериоризация — это превращение интерпсихологических отношений в интрапсихологические отношения с собой). В выделяются стадии :

- 1) взрослый действует на побуждая сделать;
- 2) перенимает обращения и воздействовать на
- 3) начинает словом на себя.

В процесс можно как:

- расширение (по мере индивидом опыта) его деятельности и
- саморегуляции и самосознания и жизненной

В институтов выступают детские учреждения, трудовые и (например, коллективы.

В социализации обогащается опытом и становится приобретает и быть не объектом, но и социальных влиять на других

Основополагающей концепцией в теории социализации считается концепция изначальной асоциальное человека (ребенка). В этом случае

социализация выглядит как процесс превращения субъекта, изначально асоциального, в социальную личность.

Впрочем, в литературе особенно не дискутируется вопрос о том, социальным или асоциальным рождается человеческий детеныш. В принципе, считается, что асоциальным. Хотя есть и противоположные точки зрения. Иногда говорят, что социальность ребенка сводится к потребности в общении. То есть ребенок изначально асоциален, но если уж предполагать наличие какой-то минимальной врожденной социальности, то она и выражается в потребности в общении. Представляется, что этот тезис недостаточно корректен. Ничего не известно о наличии или отсутствии у ребенка потребности в общении, если нет самого общения, если опыт общения не приходит к нему извне. Ведь такие ситуации известны: когда дети выкормлены до некоторого возраста дикими животными. Да очеловечить их в известном смысле слова, несмотря на десятилетия неустанной работы психологов, все-таки не удалось (в литературе описан случай такого наблюдения и работы на протяжении более двадцати лет), но этот факт ничего не говорит о потребности в общении как таковой.

Есть основания полагать, что в социально-психологической литературе не решен вопрос о соотношении понятий «социализация», «обучение», «воспитание», «развитие личности» и др. Одна из точек зрения состоит в том, что понятие «социализация» не заменяет собой известные в педагогике и в педагогической психологии понятия «обучение», «воспитание», «развитие личности», иначе говоря, все эти понятия — не синонимы.

В содержание понятия «социализация» входит [14, с.13]:

- усвоение социальных норм, умений, стереотипов;
- формирование социальных установок и убеждений;
- вхождение индивида в социальную среду;
- приобщение индивида к системе социальных связей;
- самоактуализация Я личности;
- усвоение индивидом социальных влияний;

— социальное принятым в формах и вариантах стиля, в и с их членами.

Не в о понятий «развитие отметим, что все выше и в их Получается что эти три и «социализация» — синонимы.

Представляется, что между понятиями искать не в их а в их между А эта же, как и понятиями и Социализация — это Она в том, получить во-первых, к а адекватного ему. Все — обучение, формирование, и т.д.[14, с.15].

Обществу не все каким результат Если этот негативный — социализация в случае или не Да, но степень этой не Оно дополнительные меры и чтобы от его и причем эти усилия как бы процесс Если же добиться не вовсе, общество локализует в созданную для этих среду а общества образом уничтожают индивида.

Индивид не только усваивает, но и активно воспроизводит систему социальных связей, следовательно, он одновременно выступает в процессе социализации и его объектом, и его субъектом.

Процесс социализации может происходить в условиях стихийного воздействия на человека различных обстоятельств жизни в обществе, а также целенаправленной деятельности как со стороны общества, так и со стороны индивида.

1.2. Психолого - педагогические особенности детей с ОВЗ

На современном этапе развития общества обозначилась реальная тенденция ухудшения здоровья детей и подростков, увеличилось число детей с ограниченными возможностями здоровья.

Одним из важнейших направлений государственной политики Российской Федерации в области образования является обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов, на образование. Российское законодательство — прежде всего, Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012

г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»[1] и Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»[2], предусматривает гарантии прав на получение образования детьми с ОВЗ. Особую актуальность реализация права на образование детей-инвалидов приобретает в связи с Федеральным законом «О ратификации Конвенции о правах инвалидов»[3] от 3 мая 2012 года. Государства, ратифицировавшие Конвенцию, обязуются развивать инклюзивное образование, в том числе обучение детей с ограниченными возможностями здоровья вместе с обычными детьми.

Впервые в Законе «Об образовании в Российской Федерации»[1] обучающийся с ограниченными возможностями здоровья определен как физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Дети с ограниченными возможностями - это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь. Синонимами данного понятия могут выступать следующие определения таких детей: "дети с проблемами", "дети с особыми нуждами", "нетипичные дети", "дети с трудностями в обучении", "исключительные дети". В данную группу можно отнести как детей-инвалидов, так и не признанных инвалидами, но при наличии ограничений жизнедеятельности. Итак, дети с ограниченными возможностями здоровья – это определенная группа детей, требующая особого внимания и подхода к воспитанию.

Характеристика детей с ОВЗ зависит от многих показателей, из которых определяющим является сам дефект. Ведь именно от него зависит дальнейшая практическая деятельность индивидуума[17, с.46].

Л.С. Выгодский отмечал необходимость включать детей с ограниченными возможностями здоровья в различную социально значимую деятельность, направленную на формирование детского опыта.

Выгодский ввел понятие «Структура дефекта».

Первичное нарушение, например, нарушение слуха или зрения влечёт за собой вторичные отклонения в развитии.

При разной первичной причине многие вторичные отклонения в младенческом, раннем, дошкольном возрастах могут иметь сходное проявление.

Вторичное отклонение носит системный характер, и изменяет всю структуру психического развития ребенка.

По классификации, предложенной В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым различают следующие категории детей с нарушениями в развитии[17, с.64]:

- 1) дети с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие);
- 2) дети с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие);
- 3) дети с нарушениями речи;
- 4) дети с нарушениями интеллекта (умственно отсталые дети);
- 5) дети с задержкой психического развития (ЗПР);
- 6) дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП);
- 7) дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- 8) дети с множественными нарушениями (сочетание 2-х или 3-х нарушений).

Существуют причины появления детей с ограниченными возможностями здоровья

1. Эндогенные (или внутренние) причины делятся на три группы:
 - пренатальные (до рождения ребенка): это может быть болезнь матери, нервные срывы, травмы, наследственность;
 - натальные (момент родов): это могут быть тяжелые роды, слишком быстрые роды, вмешательство медиков;
 - постнатальные (после рождения): например, ребенок стукнулся, упал.

2. Экзогенные (или внешние) причины: причины социально биологического характера – это экология, табакокурение, наркомания, алкоголизм, СПИД.

Психолого-педагогическая характеристика детей с ОВЗ

1. У детей наблюдается низкий уровень развития восприятия. Это проявляется в необходимости более длительного времени для приема и переработки сенсорной информации, недостаточно знаний этих детей об окружающем мире.

2. Недостаточно сформированы пространственные представления, дети с ОВЗ часто не могут осуществлять полноценный анализ формы, установить симметричность, тождественность частей конструируемых фигур, расположить конструкцию на плоскости, соединить ее в единое целое.

3. Внимание неустойчивое, рассеянное, дети с трудом переключаются с одной деятельности на другую. Недостатки организации внимания обуславливаются слабым развитием интеллектуальной активности детей, несовершенством навыков и умений самоконтроля, недостаточным развитием чувства ответственности и интереса к учению.

4. Память ограничена в объеме, преобладает кратковременная над долговременной, механическая над логической, наглядная над словесной.

5. Снижена познавательная активность, отмечается замедленный темп переработки информации.

6. Мышление – наглядно-действенное мышление развито в большей степени, чем наглядно-образное и особенно словесно-логическое.

7. Снижена потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми.

8. Игровая деятельность не сформирована. Сюжеты игры обычные, способы общения и сами игровые роли бедны.

9. Речь – имеются нарушения речевых функций, либо все компоненты языковой системы не сформированы.

10. Наблюдается низкая работоспособность в результате повышенной истощаемости, вследствие возникновения у детей явлений психомоторной расторможенности.

11. Наблюдается несформированность произвольного поведения по типу психической неустойчивости, расторможенность влечений, учебной мотивации[51].

Вследствие этого у детей проявляется недостаточная сформированность психологических предпосылок к овладению полноценными навыками учебной деятельности. Возникают трудности формирования учебных умений (планирование предстоящей работы, определения путей и средств достижения учебной цели; контролирование деятельности, умение работать в определенном темпе).

Типичные затруднения (общие проблемы) у детей с ОВЗ

Отсутствует мотивация к познавательной деятельности, ограниченны представления об окружающем мире;

2. Темп выполнения заданий очень низкий;
3. Нуждается в постоянной помощи взрослого;
4. Низкий уровень свойств внимания (устойчивость, концентрация, переключение);
5. Низкий уровень развития речи, мышления;
6. Трудности в понимании инструкций;
7. Инфантилизм;
8. Нарушение координации движений;
9. Низкая самооценка;
10. Повышенная тревожность, Многие дети с ОВЗ отмечают повышенную впечатлительностью (тревожностью): болезненно реагируют на тон голоса, отмечается малейшее изменение в настроении;
11. Высокий уровень психомышечного напряжения;
12. Низкий уровень развития мелкой и крупной моторики;

13. Для большинства таких детей характерна повышенная утомляемость. Они быстро становятся вялыми или раздражительными, плаксивыми, с трудом сосредотачиваются на задании. При неудачах быстро утрачивают интерес, отказываются от выполнения задания. У некоторых детей в результате утомления возникает двигательное беспокойство;

14. У других детей отмечается повышенная возбудимость, беспокойство, склонность к вспышкам раздражительности, упрямству.

Рассмотрим некоторые психологические характеристики развития детей с ограниченными возможностями.

Дети с нарушением слуха[30, с.46]

Потеря слуха лишает ребенка важного источника информации и ограничивает тем самым процесс его интеллектуального развития. Выделяют следующие группы детей с недостатками слуха:

Неслышащие – дети с полным отсутствием слуха, который не может использоваться для накопления речевого запаса.

Слабослышащие – дети с частичной слуховой недостаточностью, затрудняющей речевое развитие.

Нарушение слуха непосредственно влияет на речевое развитие ребенка и оказывает опосредованное влияние на формирование памяти, мышления. Что же касается особенностей личности и поведения неслышащего и слабослышащего ребенка, то они не являются биологически обусловленными и при создании соответствующих условий поддаются коррекции в наибольшей степени.

Важными в процессе познания окружающего мира становятся двигательные, осязательные, тактильно-вибрационные ощущения.

Особенности мышления детей с нарушениями слуха связаны с замедленным овладением словесной речью. Наиболее ярко это проявляется в развитии словесно-логического мышления. При этом наглядно-действенное и образное мышление глухих и слабослышащих учащихся также имеет своеобразные черты. Нарушение слуха оказывает влияние на формирование

всех мыслительных операций, приводит к затруднениям в использовании теоретических знаний на практике.

У ребенка с нарушением слуха наблюдается расстройство всех основных функций речи (коммуникативной, обобщающей, регулирующей). Поэтому дети, страдающие глубокими нарушениями слуха, в общем уровне развития отстают от своих сверстников.

Дети с нарушением зрения[30, с.74]

Слабовидящие дети сильно отличаются друг от друга по состоянию зрения, работоспособности, утомляемости и скорости усвоения материала. В значительной степени это обусловлено характером поражения зрения, происхождением дефекта и личными особенностями детей.

Как правило, для детей с нарушениями зрения характерны повышенная эмоциональная ранимость, обидчивость, конфликтность, напряженность, неспособность к пониманию эмоционального состояния партнера по общению и адекватному самовыражению. Поведению детей с нарушениями зрения в большинстве случаев недостает гибкости и спонтанности, отсутствуют, или слабо развиты неречевые формы общения. Для слабовидящих детей характерна большая неуверенность в правильности и качестве выполнения работы, что выражается в более частом обращении за помощью в оценке деятельности к взрослому, переводе оценки в вербальный коммуникативный план. Игры таких детей отличаются меньшей развернутостью по сравнению с играми обычных детей.

Дети с тяжелыми нарушениями речи [17, с.59]

Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи оказывают влияние на формирование личности ребенка, на формирование всех психических процессов. Дети имеют ряд психолого-педагогических особенностей, затрудняющих их социальную адаптацию и требующих целенаправленной коррекции имеющихся нарушений.

Особенности речевой деятельности отражаются на формировании у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Отмечается

недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительной сохранности смысловой памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. У детей низкая мнемическая активность может сочетаться с задержкой в формировании других психических процессов. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития проявляется в специфических особенностях мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными по возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Дети с соматическими заболеваниями

Дети с соматическими заболеваниями, не имеющие видимых дефектов, имеющие сохранный интеллект и с первого взгляда ничем не отличающиеся от остальных. У таких детей слабо развита познавательная сфера, отмечается недоразвитие личности, интеллектуальная пассивность, ограниченный объем принятой информации, низкая способность к обобщениям, быстрая потеря интереса к занятиям.

Дети с умственной отсталостью

Среди детей и подростков, имеющих психическую патологию развития, наиболее многочисленную группу составляют умственно отсталые дети. Большинство из них — олигофрены.

Олигофрения — это форма умственного и психического недоразвития, возникающая в результате поражения ЦНС, и в первую очередь коры головного мозга, в пренатальный (внутриутробный), натальный (при родах) или постнатальный (на самом раннем этапе прижизненного развития) периоды. По глубине дефекта умственная отсталость при олигофрении традиционно подразделяют на три степени: идиотия, имбецильность и дебильность. Дети с умственной отсталостью в стадии идиотии и имбецильности в правовом отношении являются недееспособными и над ними устанавливается опека родителей или замещающих лиц.

Развитие умственно отсталого ребенка с первых дней жизни отличается от развития нормальных детей. У них отмечаются задержки в физическом развитии, общая психологическая инертность, снижен интерес к окружающему миру, заметно недоразвитие артикуляционного аппарата и фонематического слуха. По-иному у них складываются соотношения в развитии наглядно-действенного и словесно-логического мышления. Многие умственно отсталые дети начинают говорить только к 4—5 годам. Речь умственно отсталого ребенка не выполняет своей основной функции — коммуникативной.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР)[33, с. 112]

Внимание этих детей характеризуется неустойчивостью, отмечаются периодические его колебания, неравномерная работоспособность. Трудно собрать, сконцентрировать внимание детей, удержать на протяжении той или иной деятельности. Очевидна недостаточная целенаправленность деятельности, дети действуют импульсивно, часто отвлекаются

Установлено, что многие из детей испытывают трудности и в процессе восприятия (зрительного, слухового, тактильного). Снижена скорость выполнения перцептивных операций.

Память детей с задержкой психического развития также отличается качественным своеобразием. Характерны неточность воспроизведения и быстрая потеря информации. В наибольшей степени страдает вербальная память.

Значительное своеобразие отмечается в развитии их мыслительной деятельности. Отставание отмечается уже на уровне наглядных форм мышления, возникают трудности в формировании сферы образов-представлений. Исследователи подчеркивают сложность создания целого из частей и выделения частей из целого, трудности в пространственном оперировании образами.

У детей с ЗПР отмечается выраженная тревожность по отношению к взрослому, от которого они зависят. Такая тревожность имеет тенденцию с возрастом прогрессировать.

Дети склонны преимущественно к конфликтному или избегающему способу взаимодействия. Дети с ЗПР предпочитают контактировать с детьми более младшего возраста, в силу того, что коллектив сверстников, с которыми они могут контактировать, устанавливает взаимоотношения, вызывает у них тревогу. У них преобладают ситуативно-деловые формы общения, основывающиеся на предметно-практических операциях. У детей с ЗПР выявлена сниженная потребность в общении. В процессе общения дошкольников с ЗПР на первый план выдвигается недостаточная сформированность его мотивационной основы. Потребность в игре у этих детей резко снижена.

Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата[38, с.61]

Детский церебральный паралич – болезнь, развивающаяся вследствие поражения головного мозга – внутриутробно, при родах или в период новорожденности, характеризуется двигательными расстройствами, а также нарушениями психоречевых функций.

Для большинства детей с ДЦП характерна задержка психического развития по типу так называемого психического инфантилизма. Под психическим инфантилизмом понимается незрелость эмоционально-волевой сферы личности ребенка. Это объясняется замедленным формированием высших структур мозга (лобные отделы головного мозга), связанных с волевой деятельностью. Интеллект ребенка может соответствовать возрастным нормам, при этом эмоциональная сфера остается несформированной.

При психическом инфантилизме отмечаются следующие особенности поведения: в своих действиях дети руководствуются в первую очередь эмоцией удовольствия, они эгоцентричны, не способны продуктивно работать в коллективе, соотносить свои желания с интересами окружающих,

во всем их поведении присутствует элемент "детскости". Признаки незрелости эмоционально-волевой сферы могут сохраняться и в старшем школьном возрасте. Они будут проявляться в повышенном интересе к игровой деятельности, высокой внушаемости, неспособности к волевому усилию над собой. Такое поведение часто сопровождается эмоциональной нестабильностью, двигательной расторможенностью, быстрой утомляемостью. Несмотря на перечисленные особенности поведения, эмоционально-волевые нарушения могут проявлять себя по-разному. Это может быть и повышенная возбудимость. Дети этого типа беспокойны, суетливы, раздражительны, склонны к проявлению немотивированной агрессии. Для них характерны резкие перепады настроения: они то, чрезмерно веселы, то вдруг начинают капризничать, кажутся усталыми и раздражительными.

Особенности нарушения познавательной деятельности при ДЦП[38, с. 67]

Неравномерный характер нарушений отдельных психических функций.

Выраженность астенических проявлений – повышенная утомляемость, истощаемость всех психических процессов, что также связано с органическим поражением ЦНС.

Сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире. Прежде всего, отмечается недостаточность пространственных и временных представлений.

Дети с расстройствами раннего детского аутизма

Аутизм – нарушение нормального хода мышления под влиянием болезни, психотропных или иных средств, уход человека от реальности в мир фантазий и грез. В наиболее яркой форме он обнаруживается у детей дошкольного возраста и у больных шизофренией.

Основными признаками РДА при всех его клинических вариантах являются:

- полное отсутствие потребности в контактах с окружающими, или же недостаточная потребность в них;

- обособленность от окружающего мира;

- слабость эмоциональной реакции по отношению к близким, даже к матери, возможно, полное безразличие к ним (аффективная блокада);

- дети, страдающие аутизмом, очень часто чувствительны к слабым раздражителям. Например, они нередко не переносят тиканье часов, шум бытовых приборов, капанье воды из водопроводного крана;

- однообразное поведение со склонностью к стереотипным, примитивным движениям, например, раскачивание туловищем или головой, подпрыгивание на носках и пр.);

- речевые нарушения при РДА разнообразны. В более тяжелых формах РДА наблюдается мутизм (полная утрата речи), у некоторых больных отмечается повышенный вербализм – ребенок постоянно произносит понравившиеся ему слова или слоги;

- характерным для детей-аутистов является такое зрительное поведение, при котором проявляется непереносимость взгляда в глаза, «бегающий взгляд» или взгляд мимо[51].

Сложность и своеобразие психики ребенка с проблемами в развитии требует тщательного методологического подхода к процессу психологической помощи.

Чрезвычайно важен принцип личностного подхода к ребенку с проблемами в развитии. В процессе психологической помощи не учитывается какая-то отдельная функция или изолированное психическое явление, например низкий уровень интеллекта, а личность в целом со всеми ее индивидуальными особенностями.

1.3. Психолого - педагогические условия социализации детей с ОВЗ

С целью формирования здоровых отношений в социуме и успешной социальной адаптации у детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо формировать коммуникативные умения.

Каждый из специалистов комплексной группы (воспитатель, психолог, социальный педагог) в ходе социально-педагогической помощи решает

определенный круг задач.

По-мнению А. Закрепиной, Е.Л. Инденбаум, В.А. Лабунской, О.Н. Усановой и других, процесс формирования коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста может складываться из следующих этапов [9,10,11, 21, 45].

1. Формирование мотивации на общение и приобретение коммуникативных умений. На данном этапе важно организовать наблюдение умственно отсталыми детьми ситуаций речевого общения в повседневной деятельности, беседы по литературным произведениям.

2. Знакомство со средствами и способами общения и формирование коммуникативных умений в репродуктивной деятельности. На данном этапе предполагается формирование представлений (с использованием следующих приёмов: чтение и беседа по литературным произведениям):

- о значимости правильного восприятия партнёра о том, что в процессе общения необходимо учитывать его эмоциональное состояние, важно умение дослушать и выслушать партнёра по общению до конца;

- об умении ориентироваться в ситуации общения, о том, что в диалоге важно умение учитывать собеседника и учитывать ситуацию общения;

- связанных с воспроизведением речи, о том, что в собственной речи необходимо учитывать эмоциональное состояние партнёра, важно умение согласовывать действия, мнения с потребностями партнёров и корректировать их;

- об умении участвовать в разговоре, о средствах воздействия на адресата речи и об умении поддерживать беседу, об умении отбирать материал, интересный для собеседника.

3. Формирование и совершенствование коммуникативных умений в самостоятельной и творческой деятельности в процессе игры.

В.Г. Печерский предлагает процесс формирования коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья осуществлять

следующим образом.

1. Раскрытие детям значения коммуникативных умений.
2. Ознакомление детей с содержанием и структурой умений.
3. Включение детей в выполнение совместных игровых заданий по овладению коммуникативными умениями.
4. Совершенствование коммуникативных умений в творческой деятельности [33].

Автор приводит пример поэтапного формирования такого сложного коммуникативного умения, как внимательно слушать собеседника.

1. Объяснить детям необходимость овладения данным умением. Здесь важно показать значимость умения внимательно слушать собеседника, вежливо отвечать на вопросы.

2. Четко и ясно сформулировать правила, которым надо следовать ребёнку. «Люди будут слушать тебя только после того, как ты выслушал их».

3. Показать на примере, как выполняются действия по овладению данным умением. Например: 1) во время разговора собеседника не думай о чем-то своем, иначе пропустишь что-либо из рассказа; 2) старайся вникнуть в суть разговора, а не услышать только то, что тебе хочется; 3) не старайся казаться умнее своего партнера по общению, выслушай все, что он хочет сказать; 4) наибольшее внимание проявляй при разговоре с близкими тебе людьми, так как раскрепощённость в общении с близкими влечет за собой невнимательность по отношению к ним; 5) учись не только слушать, но и слышать.

4. Не формировать сразу несколько качеств личности или умений. Определить, какие качества органично сочетаются между собой. Например, такие умения, как внимательно слушать собеседника, вежливо реагировать на вопросы; соотносить свои действия, мнения, привычки с интересами партнеров по общению; выражать согласие (несогласие), одобрение (неодобрение).

5. Проводить постоянный контроль за формированием умения,

сочетающийся с самоконтролем.

Аналогично может осуществляться поэтапное формирование остальных коммуникативных умений [25].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что формирование коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста необходимо осуществлять в условиях, наиболее соответствующих их природе. Данным условиям, по мнению многих дефектологов, соответствует коррекционная игра как необходимая часть какой-либо деятельности детей младшего школьного возраста [13].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет определить игры, специально направленные на преодоление проблем, связанных с психологическим нездоровьем, как коррекционные.

В силу особой привлекательности игры дети с ограниченными возможностями здоровья оказываются в ней способными к большой сговорчивости, уступчивости, терпимости, чем в действительной жизни. На основе взаимоотношений формируются общественные чувства, привычки; развивается умение действовать совместно и целенаправленно; происходит понимание общности интересов; формируются основы адекватной самооценки (известно, что у умственно отсталых детей она, как правило, завышена) и взаимооценки.

О.А. Карабанова считает, что особая роль совместных игр в процессе формирования коммуникативных умений заключается в том, что в них создаются благоприятные условия для совместных переживаний, способствующие становлению общих (коллективных) интересов: дети учатся действовать сообща, планировать, распределять роли, учитывать свои возможности, заботиться о товарищах. Под влиянием замечаний партнёров по игре у детей формируется критическая самооценка, происходит осознание хороших и плохих качеств у людей, закладываются основы жизненной позиции ребёнка. Становясь участником совместной игры, дети сталкиваются

с необходимостью согласовывать свои намерения и действия с партнёрами, подчиняться тем правилам, которые устанавливаются в игре и до игры [13].

Важное значение, коррекционных игр в плане коррекции негативных эмоциональных состояний, влияющих на процесс общения, подчеркивается в исследованиях А.А. Максимовой, У.В. Ульенковой, В.Г. Печерского. Стойкие аффективные барьеры, возникающие в жизни ребенка, преодолеваются им гораздо легче в игре. На это свойство игровой, «мнимой» ситуации указывал и Л. С. Выготский, говоря о том, что именно в условиях «мнимой» ситуации ребенку легче принять на себя роль другого [25,32,33].

Е.Л. Инденбаум подчеркивает, что, поскольку правила коррекционной игры накладывают определенные ограничения, даже дети с психопатоподобным поведением, нередко претендующие на ведущие роли, вынуждены как-то соизмерять свои действия, подстраиваться под общую тональность игры там, где они раньше действовали напрямик — «хочу и все». В исследованиях автора описаны принципы проведения и организации коррекционных игр. По мнению Е.Л. Инденбаум, коррекционные игры позволяют преодолевать многие проблемы взаимоотношений в детском коллективе; они также эффективны в коррекции страхов, неуверенности, застенчивости у отдельных детей, смягчения проявлений расторможенно-агрессивной и конфликтной форм поведения [11].

Анализ теории и практики использования коррекционных игр позволяет выделить ряд особенностей этих игр, способствующих преодолению проблем эмоциональной сферы и личностных проблем дошкольников в условиях реабилитационного центра. Во-первых, в коррекционных играх возможна поэтапная отработка и усвоение детьми с эмоциональными проблемами новых, адекватных способов реагирования в проблемных ситуациях. Кроме того, коррекционные игры предполагают развитие как игровых, так и реальных партнерских отношений, поэтому детям с различными эмоциональными, психическими проблемами легче принять в таких играх позицию субъекта деятельности.

Проанализировав различные виды коррекционных игр, мы пришли к выводу о том, что каждый вид игр несет в себе познавательную направленность, расширяет кругозор ребенка, развивает его речь, способствуют формированию коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья.

И.И. Мамайчук, одним из важных средств, способствующих эффективному формированию коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста и их адаптации в обществе, называет целенаправленное проведение занятий этического характера. Предложенный цикл занятий преследует цель обучить детей следующим умениям:

- умению общаться при помощи неречевых средств (мимики, пантомимики, жестов) и понимать собеседника по используемым жестам и мимике;
- обучение умению устанавливать контакт с помощью речевых и неречевых средств (обращение по имени, контакт глаз, комплимент);
- умению использовать речевые вариативные формулы (приветствия, прощания, благодарности);
- умению понимать и выражать свое настроение при помощи слов;
- умению вести себя в общении в соответствии с нормами этикета (доброжелательный тон, сдержанность жестов);
- умению четко, ясно и выразительно высказывать в речи свое коммуникативное намерение;
- умению внимательно выслушать собеседника; умению понимать эмоциональное настроение другого (сопереживать);
- умению вести себя в конфликтной ситуации.

По её мнению, данные занятия должны быть построены с учётом следующих принципов.

1. Создание оптимальных условий для подлинной мотивации речи и потребности в общении – то есть ребенок должен знать, почему и зачем он говорит;
2. Обеспечение главного условия коммуникативного процесса – адресованность речи, другими словами ребенок обязательно кому-либо адресует вопросы, сообщения;
3. Стимулирование и поддерживание речевой инициативы каждого ребенка;
4. Осуществление целенаправленного отбора содержания для обсуждения, в основе которого эмоциональный, бытовой опыт детей;
5. Широкое использование различных коммуникативных средств: образно-жестовые, мимические, вербальные, интонационные [27].

Как считает В.М. Сорокин, Д.Н. Исаев, одним из условий оказания социально-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья может стать технология, направленная на развитие мышления этих детей (операций сравнения, обобщения, классификации и др.) [39].

Работу с детьми, направленную на диагностику и развитие мышления в условиях реабилитационного центра, осуществляет психолог.

Названная технология складывается из следующих этапов:

В качестве примера рассмотрим поэтапное обучение приему сравнения, обобщения и классификации):

I. Обучение приему сравнения:

- 1) анализ предмета с разных сторон, сопоставление его с другим предметом, обладающим иными свойствами;
- 2) выявление в предметах таких свойств, которые ранее были скрыты от ребенка;
- 3) определение общих и отличительных признаков предметов:
 - а) сравнительный анализ выделенных свойств и находить их отличия;
 - б) сравнительный анализ общих свойств;

4) различение существенных и несущественных свойств.

II. Обучение приему обобщения и классификации:

1) отнесение конкретного объекта к заданному взрослым классу или конкретизация заданного взрослым общего понятия через единичные;

2) группировка объектов на основе самостоятельно найденных общих признаков и обозначение образованной группы словом:

а) объединение предметов в одну группу, но образованная группа не называется;

б) обозначение сгруппированных предметов, но вместо родового слова использование названия одного из предметов группы;

в) употребление обобщенного названия для обозначения группы как целого;

г) обозначение предметов родовым понятием до осуществления их группировки;

3) распределение объектов по классам [39].

Другим условием оказания социально-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья может стать психокоррекционная и развивающая работа, направленная на коррекцию нарушений чтения и письма у младших школьников с ОВЗ.

Психокоррекционная работа осуществляется в условиях реабилитационного центра логопедом и складывается из следующих заданий и упражнений:

I. Упражнения на различение гласных и согласных звуков.

II. Различение гласных звуков

III. Кодирование слов и слогов

IV. Различение согласных звуков:

- различение твердых и мягких согласных;

- различение глухих и звонких согласных;

- звуковой анализ и кодирование слов;

- упражнения для развития тонкой моторики, моторной памяти увеличения скорости письма.

V. Упражнения для развития зрительного внимания и зрительной памяти

4) VI. Упражнения для развития слухового внимания и слуховой памяти [31, 33].

Таким образом, мы считаем, что социально-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья будет осуществляться успешно при использовании следующих условий:

- включение детей в коррекционные игры, направленные на формирование коммуникативных умений;
- использование технологии, направленной на развитие мышления;
- психокоррекционная работа (игры и упражнения), направленная на коррекцию нарушений чтения и письма у младших школьников с ОВЗ.

Вывод

Обобщение исследования источников выявить проблемы личности с возможностями раскрываемые в и литературе, особенности и процесса детей-инвалидов, особенности детей с здоровья и их социализации.

Главная таких заключается в их с в мобильности, контактов со и в общения с доступа к ценностям, а – и к образованию.

Отклонения в приводят к (Л.С.Выготский) из и обусловленного нарушает с культурой как развития.

Социально-педагогическая по детей - – это педагогически организованный социальный с специфики личности с потребностями на возрастных в слоях и при всех институтах и всех воспитания и помощи.

Процесс социализации личности детей будет эффективным при условии интеграции таких детей в общество, чтобы они могли приобрести и усвоить определенные ценности и общепринятые нормы поведения, необходимые для жизни в обществе.

Основные задачи социализации заключаются в формировании ценностей и общепринятых норм поведения необходимые для жизни в обществе, коммуникативной и социальной компетентности.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

2.1. Организация и методы, анализ результатов первичной диагностики

Исследование уровня сформированности коммуникативных умений, мыслительных операций, чтения и письма у детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста осуществлялось на базе средней школы № 11 г. Кокшетау.

На момент проведения эксперимента в школе находилось 7 детей младшего школьного возраста (3 ребенка с детским церебральным параличом + задержка психического развития, 1 ребенок с аутизмом, 1 ребенок с синдромом Дауна (олигофрения в степени дебильности), 1 ребенок с дисплазией телосложения + олигофрения в степени дебильности, 1 ребенок с тяжелыми нарушениями речи, которые приняли участие в эксперименте.

Для решения поставленных задач опытно-экспериментальная работа включала в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Целью констатирующего этапа эксперимента являлась первичная диагностика уровня сформированности коммуникативных умений,

мышления, чтения и письма у детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста.

С целью выявления уровня сформированности коммуникативных умений были использованы следующие критерии и показатели:

- понимание речи и адекватная реакция на сказанное (ученик слушает обращенную к нему речь, не отвлекаясь, не перебивая собеседника);

- вербальная и невербальная реакция на эмоциональное состояние партнёра (использование вербальных и невербальных средств с учетом эмоционального состояния партнера);

- инициативность в ходе беседы, как с учителем, так и со сверстниками (применение своих индивидуальных умений при решении совместных задач);

- учёт и партнёра и средства заинтересованности в общении).

На выделенных были следующие сформированности умений: средний и

Высокий уровень. Дети и вступают в внимательно собеседника; в непонимания просят дополнительные уточнения.

Средний . акта не всегда требует инициативы от партнера. Частично учитывают личностные и эмоциональные особенности партнёров.

Низкий уровень. Дети не могут включиться в процесс общения, не проявляют инициативы в достижении понимания партнера. Коммуникативные действия беспорядочны, неполны. Практически не учитывают личностные и эмоциональные особенности партнеров. Выбор информации случаен, интересы партнеров не учитываются, процесс планирования затруднен. Средства общения не соответствуют содержанию общения, однообразны. Реакция на поведение и настроения партнера или полностью отсутствует или случайна и несвоевременна. Результативность общения низка.

С целью выявления сформированности коммуникативных умений мы использовали следующие диагностические методики:

Методика 1. «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке (по Г.А. Урунтаевой).

Цель: и умения и ориентироваться в внешней общения.

Материал: с ярко эмоциональных (радость, страх, удивление);
картинки с положительных и поступков и

Инструкция: серия. картинку. Что дети? Как это Как ты и др.

Оценка

Подсчитывается верных по серии и по картинке.

0 – ответа.

0,5 – с взрослого, полный

1 балл – полный, ответ.

12-16 – уровень

6 – 11,5 – уровень

0 – 5,5 – уровень.

У трех выявлен уровень эмоциональных Ответы этих указывали на понимание по их проявлению. Дети определяли базовые (Испытуемые 2, 4, 5).

Свой дети без на признаки «угадал по «так или при понятия, к только

В процессе опроса было выявлено 3 испытуемых с низким уровнем понимания эмоциональных состояний. Дети правильно определяли только положительные эмоции, в остальном испытывали затруднения: испытуемый 6 не смог определить ни одного эмоционального состояния. Свои ответы дети не обосновывали (Испытуемые 1,7).

Методика 2. «Рукавички»

Цель: умение планировать акта умение адекватные для этого

Материал: изображения по детей, один карандашей на пару

Инструкция:

Возьмите по рукавичке; свою а встречи одинаково их

В ходе было следующее.

1 показал уровень коммуникативных Он контролировали себя и партнера, о цвета, взаимный по ходу деятельности, использовал деятельности.

У трех в ходе был средний сформированности умений. Дети были мало при рисунка не активного во всем с по и т.п.

Три показали уровень. Таня Б. работу, не с по При не внимания на одноклассника. От пыталась рисунок Данил П. слушал партнера по на партнера не слабая вербальных и отношений.

1. Методика наблюдения за общением детей младшего школьного возраста со сверстниками (Н.Ф. Талызина).

Цель: выявление уровня сформированности коммуникативных умений детей младшего школьного возраста.

За общением испытуемых детей младшего школьного возраста было организовано наблюдение.

Данные, полученные в результате организованного наблюдения свидетельствуют о том, что 1 ребенок имеет высокий уровень сформированности коммуникативных умений; 3 детей от общего числа испытуемых – средний уровень и трое детей – низкий уровень сформированности коммуникативных умений.

Ребенок с высоким уровнем сформированности коммуникативных умений, вступая в процесс общения, использовал речевые этикетные формулы, причем по собственной инициативе, соблюдал правила культуры общения, проявлял чуткость, отзывчивость и сопереживание партнерам по общению, помогал нуждающимся в помощи.

Дети со средним уровнем сформированности коммуникативных умений, общаясь со сверстниками, употребляли речевые этикетные формулы в основном после напоминания педагога, не всегда использовали доброжелательный тон в общении со сверстниками, редко им помогали,

отклонялись от ответов, очень редко проявляли чуткость, отзывчивость и сопереживание партнерам по общению.

Испытуемые с низким уровнем сформированности коммуникативных умений, вступая в процесс общения совсем не использовали речевые этикетные формулы, обращались к партнерам по фамилии или называли другим словом, например, «Эй», «Ты», невнимательно слушали собеседника, постоянно перебивали, проявляли равнодушие к эмоциональному состоянию сверстника, не оказывали помощи партнерам по общению.

Количественный анализ результатов констатирующего эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2

Оценка уровня сформированности коммуникативных умений у испытуемых детей с ОВЗ на констатирующем этапе эксперимента

Испытуемые	Понимание речи и адекватная реакция на сказанное	Вербальная и невербальная реакция на эмоциональное состояние партнера	Инициативность в ходе беседы, как с педагогом, так и со сверстниками	Учет интересов и желаний партнера	Уровень
Испытуемый 1	0,5	0,75	0,6	0,5	Н
Испытуемый 2	0,75	0,8	0,7	0,8	С

Испытуемый 3	0,75	0,8	0,7	0,7	С
Испытуемый 4	0,7	0,7	0,6	0,6	Н
Испытуемый 5	0,7	0,7	0,6	0,6	С
Испытуемый 6	0,6	0,5	0,5	0,45	Н
Испытуемый 7	0,6	0,6	0,5	0,5	Н

Из таблицы видно, что 4 испытуемых имеют низкий уровень сформированности коммуникативных умений, 3 - средний.

Эти дети не могли включиться в процесс общения, не проявляли инициативы в достижении понимания партнера, затруднялись ориентироваться в условиях внешней ситуации общения, подбирать вербальные и невербальные средства общения. Их коммуникативные действия отличались беспорядочностью. При общении они не учитывали личностные и эмоциональные особенности партнеров. Особые трудности эти испытуемые испытывали при необходимости делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнерами по общению, проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнерам по общению, оценивать эмоциональное поведение друг друга.

Качественный и количественный анализ полученных результатов позволил сделать вывод о том, что испытуемые 1, 4, 6, 7, имеющие низкий уровень сформированности коммуникативных умений, нуждаются в социально-педагогической помощи.

Для выявления уровня сформированности мыслительных операций использовались следующие критерии:

- умение выделять признаки (свойства) предмета на основе сопоставления его с другим объектом;
- определять и признаки сравниваемых
- группировать на самостоятельно общих и образованную словом;
- распределять по

На критериев были следующие

Высокий – выделяет (свойства) на сопоставления его с объектом, общие и признаки сравниваемых отличает и признаки когда свойства или находимы и дают этой обобщенное в название.

уровень – не выделяет (свойства) на сопоставления его с объектом. общие (свойства) объектов, но в отличительных. существенные (свойства) и 1 – 2 признака, существенные заданы или находимы. объекты на самостоятельно общих но не обозначает группу Кроме обобщенное в дается или по признаку: «что », «что едят», «что ».

Низкий – не признаки объекта на сопоставления его с объектом, с определяет признаки сравниваемых и признаки. трудности при существенных (свойств) Объединяет предметы по признаку величине) или отдельные без группировки. Не относит объект к взрослым и не конкретизирует заданное взрослым общее понятие через единичные. Часто разные предметы объединяются ребенком по ситуативному признаку.

Для обработки полученных результатов, мы сочли целесообразным воспользоваться методикой В.И. Зверевой. В нашем варианте диагностические параметры представляли собой вышеназванные интеллектуальные умения, которые оценивались по трехбалльной шкале (1-3).

«1» балл выставлялся тогда, когда умение проявлялось редко или было недостаточно выражено.

«2» балла выставлялось тогда, когда умение проявлялось часто и было достаточно выражено.

«3» балла выставлялось тогда, когда умение проявлялось всегда и было ярко выражено.

Каждый из диагностических компонентов оценивался коэффициентом (K_1 , K_2 , K_3 , K_4), который вычислялся по формуле:

Σ баллов

$$K = \frac{\quad}{\quad}$$

максимально возможное количество баллов

После вычисления коэффициента каждого из трех блоков находился средний коэффициент по формуле $K = \frac{K_1 + K_2 + K_3 + K_4}{4}$

По среднему коэффициенту можно определить три уровня сформированности мыслительных операций у испытуемых детей. Если K лежит в пределах 0,8-1 баллов, то уровень высокий. Если K лежит в пределах 0,6-0,7 баллов, то уровень средний. Если K менее 0,6 баллов, то ребенок находится на низком уровне сформированности интеллектуальной готовности.

С целью диагностики сформированности мыслительных операций детей мы использовали следующие методики.

Методика 1. «Чего не хватает на этих рисунках?»

Цель: выявить умение выделять признаки (свойства) предмета на основе сопоставления его с другим объектом.

Методика 2. «Чем залатать коврик?»

Цель: выявить умение определять общие и отличительные признаки (свойства) сравниваемых объектов.

Методика 3. «Узнай фигуру».

Цель: выявить умение группировать объекты на основе самостоятельно найденных общих признаков и обозначать образованную группу словом.

Методика 4.

Цель: выявить - умение определять общие и отличительные признаки (свойства) сравниваемых объектов; умение группировать объекты на основе самостоятельно найденных общих признаков и обозначать образованную группу словом; умение распределять объекты по классам.

Количественный анализ констатирующего эксперимента представлен в таблице 3

Таблица 3

Оценка уровня сформированности мыслительных операций у детей с ОВЗ

№, Ф.И. ребенка	Умение выделять признаки (свойства) предмета на основе сопоставления его с другим объектом	Умение определять общие и отличительные признаки (свойства) сравнимых объектов	Умение группировать объекты на основе самостоятельно найденных общих признаков и обозначать образную группу словом	Умение распределить объекты по классам	Уровень
Испытуемый 1	0,5	0,5	0,5	0,5	Н
Испытуемый 2	0,6	0,7	0,7	0,8	С
Испытуемый 3	0,7	0,7	0,8	0,7	С
Испытуемый 4	0,6	0,7	0,7	0,6	Н
Испытуемый 5	0,7	0,7	0,6	0,6	С
Испытуемый 6	0,5	0,6	0,55	0,45	Н
Испытуемый 7	0,6	0,55	0,55	0,5	Н

По результатам таблицы видно, что в контрольной группе 4 детей имеют низкий уровень сформированности мыслительных операций, 3 детей – средний уровень сформированности мыслительных операций.

Сравнение эти дети осуществляли на основе всего нескольких признаков, например цвет, форма, величина и т.п. Как правило, выделение этих признаков носило случайный характер и не опиралось на разносторонний анализ объекта. Дети с трудом самостоятельно находили существенные признаки объекта. Кроме того, допускали разнообразные ошибки при отнесении видовых понятий к родовым. Наиболее характерная

ошибка – «расширение» понятия, когда наряду с подходящими предметами дети относили в указанную группу предметы других родовых групп. В других случаях дети, наоборот, сужали значение обобщающего слова, например, в понятие «животные» они включали только зверей и птиц, в понятие «продукты питания» - только продукты, прошедшие обработку.

Испытуемые дети воспроизводили только 6-12 родовых терминов. При словесном обобщении конкретных предметов, распределенных в группы по родовому признаку, испытуемые допускали следующие ошибки: полное отсутствие словесного обобщения группы, замена родового названия функциональным определением, неадекватное употребление родового слова-термина, замена родового слова названием одного из предметов данной родовой группы, ситуативные обобщения.

Изучение документации логопеда (речевой карты, логопедического заключения, логопедической характеристики) позволило выявить детей с ограниченными возможностями здоровья с нарушением чтения и письма (испытуемые 1, 3, 4, 5, 6, 7).

У этих детей был выявлен низкий уровень развития фонематического слуха. Отмечались нарушения дифференциации звуков по противопоставлениям свистящие - шипящие, аффрикаты (между собой составляющие их звуки), звонкие глухие, твердые – мягкие, имелись нарушения простых форм фонематического анализа (ошибки в выделении звука на фоне слова, выделении первого и последнего звука), ошибки в определении последовательности слов в предложении, их количестве и месте, ошибки в определении слов, произнесенных по слогам и звукам, и предложениях, произнесенных по слогам, ошибки в определении слов, с заданным звуком, с заданным количеством звуков, а также в отборе картинок на заданный звук или они отказывались от выполнения задания.

Анализ результатов развития зрительного восприятия выявил следующую закономерность – наибольшее количество ошибок допустили дети на определение по фрагменту целого и при работе, требующей

сохранения в кратковременной памяти образов увиденного дальнейшего их практического использования при решении наглядных задач.

Анализ результатов обследования навыка чтения и письма показал, что наибольшее число ошибок было отмечено на уровне звуко-буквенных обозначений. Среди них преобладали пропуски и добавления звуков. Дети не всегда правильно интонационно оформляли предложения. Эти ошибки не носили стойкий характер. Кроме того, у испытуемых 1, 6 было обнаружено большое количество ошибок при чтении и написании слов. Наиболее типичными здесь были следующие ошибки: пропуски или замена букв, слогов в словах; неправильное воспроизведение целого слова после правильного его прочтения по слогам; побуквенное чтение и неспособность прочитать слово по слогам повторно; нарушение понимания прочитанного материала. Помимо этого, у этих детей было выявлено достаточно большое количество аграмматизмов при написании и чтении предложений.

У испытуемого 7 были выявлены искажения звуковой и слоговой структуры слова (пропуски, перестановки, добавления, замены звуков на письме). У испытуемого 3 было выявлено нарушение зрительного восприятия, смешение букв, сходных графически. Кроме того, наблюдались нарушения зрительного анализа структуры слова, перестановки букв и слов при чтении.

Содержание и организация социально-педагогической помощи испытуемым детям будут рассмотрены в следующем параграфе.

2.2. Разработка программы по социализации детей младшего школьного возраста

С целью оказания социально-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья нами был проведен формирующий этап эксперимента.

Как было указано выше, наиболее важным направлением социально-педагогической помощи является адаптация ребенка к социально здоровой среде, восстановление или компенсация утраченных социальных связей, позитивных форм активности в общении, игре, познании.

Социально-педагогическая помощь осуществлялась посредством взаимодействия специалистов: социального педагога, психолога, логопеда, воспитателя.

Социальный педагог изучал условия жизни и семейного воспитания детей.

Психолог проводил психологическую диагностику, описанную в параграфе 2.1., и оформлял рекомендации другим специалистам по организации работы с детьми с ОВЗ с учетом данных психодиагностики и осуществлял психокоррекционную работу по развитию мышления.

Логопед осуществлял логопедическое обследование и проводил занятия, направленные на коррекцию чтения и письма.

Воспитатель реализовывал рекомендации психолога и социального педагога по развитию коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья.

Поэтому в процессе формирующего эксперимента мы включали детей в коррекционные игры, направленные на формирование информационно-коммуникативных; регуляционно-коммуникативных и аффективно-коммуникативных умений.

Мы разделили все игры на 3 группы.

Группа №1.

Цель: развитие информационно-коммуникативных умений.

Задачи:

- показать детям значение общения в жизни людей;
- развивать умение вступать в процесс общения и ориентироваться в партнёрах и ситуациях общения;
- учить соотносить средства вербального и невербального общения;
- развивать умение использовать мимику и жесты;
- развивать умение внимательно слушать собеседника;
- развивать умение благодарить товарища, высказывать поздравление, определять мнение и отношение к себе товарищей по общению;
- развивать умение вежливо отвечать на вопросы собеседников, кратко и корректно формулировать ответ;
- развивать умение эмоционально и содержательно выражать мысли, используя жесты, мимику;
- развивать умение осознавать и творчески исполнять различные выразительные интонации;
- учить получать и снабжать собеседников информацией и другие цели.

Перечень игр первой группы, ориентированных на развитие информационно-коммуникативных умений, включал в себя следующие сюжетно-ролевые игры: «Режим молчания, или Большой разговор», «Диалог», «Продолжи сказку», «Угадай, кто я?», «Разговор через стекло»,

«Передай указание», «Подарки», «Пресс-конференция», «Покажи, что я делаю», «Рассказ по кругу», «Вы ошиблись номером», «Войско овощей и фруктов», «Кто красивей всех на свете?».

Приведём краткое описание некоторых игр группы.

Игра «Режим молчания, или Большой разговор».

Инструкция экспериментатора: «Сейчас мы с вами сыграем в игру «Режим молчания». Это значит, что вы будете общаться друг с другом лишь в случае необходимости, и то с помощью жестов, мимики или, в крайнем случае, записки. Нарушивший «режим молчания» наказывается молчанием на дополнительный срок, в то время, когда всем будет позволено разговаривать».

Назначение этой игры заключалось в следующем: во-первых, ребёнок в непривычной ситуации совместного пребывания без права на речевые контакты начинал по-новому воспринимать себя и других, внутренняя жизнь – своя и чужая, открывалась ему как новая реальность, что способствовало росту его уважения к тем людям, которых он, как ему казалось, уже давно изучил, к которым привык; во-вторых, за период молчания у детей накапливалась острая жажда общения, они начинали понимать то, каким благом является возможность поговорить – выразить себя и вникнуть в мысли и душевное состояние другого.

После снятия «Режима молчания» объявлялся «Большой разговор» - форма группового общения, который начинался с вопроса: «О чём я думал, что переживал, пока длилось молчание?» Таким образом дети делились своими переживаниями и чувствами.

Игра «На балу у короля».

Игра направлена на развитие умения вступать в процесс общения, выражать приветствия, просьбы, приглашения, соотносить средства вербального и невербального общения.

Инструкция: «Представьте себе, что мы приехали в сказочное королевство и попали на бал к королю. Придумайте себе маскарадные

костюмы и расскажите о них». В дальнейшем детям предлагалось разыгрывание следующих ситуаций: приветствие, представление гостя королю и королеве, вручение им подарков, различные игры и танцы.

Группа №2.

Цель: развитие регуляционно-коммуникативных умений.

Задачи:

- развивать умение определять внутренний мир человека;
- учить внимательно относиться к товарищам;
- развивать умение соотносить свои действия, мнения, желания с партнёрами по общению;
- формировать умение оценивать эмоциональное поведение окружающих;
- развивать умение доверять, помогать и поддерживать товарищей по общению;
- формировать умение оценивать результаты совместного общения;
- развивать умения действовать совместно и осуществлять само- и взаимоконтроль за деятельностью;
- развивать умение оценивать критически себя и других.

Перечень второй группы игр, ориентированных на развитие регуляционно-коммуникативных умений, включал в себя следующие сюжетно-ролевые игры: «Детектив», «Неудобная ситуация», «Школа доверия», «Сказки из мусора», «Дискуссия», «Путешествие по железной дороге», «Скульпторы», «У нас всё можно», «Клеевой ручеёк», «Школа разведчиков», «Магазин игрушек», «Ищем клад», «Встреча через пять лет», «Пчёлки», «По следам Робинзона» и другие.

Приводим краткое описание некоторых игр данной группы.

Игра «Детектив».

Игра направлена на развитие умения определять внутренний мир человека.

Инструкция: «Сейчас мы с вами поиграем в игру, для этого нам необходимо выбрать одного «детектива», все остальные будут «свидетелями». «Детектив» выйдет в другую комнату, а мы загадаем из всех участников игры того человека («пропавшего»), которого должен при помощи «засекреченных» вопросов найти «детектив». Следующим «детективом» становится тот, по описанию которого «детектив» догадался о правильном ответе».

Игра «Школа доверия».

Игра направлена на развитие умения доверять, помогать и поддерживать товарищей по общению.

Инструкция: «Разбейтесь на пары: «слепец» и «поводырь». «Слепец» закроет глаза, а «поводырь» будет водить его по комнате, давая возможность «слепцу» касаться различных предметов и помогая избежать различных столкновений с другими парами».

По окончании игры экспериментатор просил детей ответить на вопросы: Кто чувствовал себя надёжно и уверенно? У кого было желание полностью довериться партнёру? Почему? И другие.

Группа №3.

Цель: развитие аффективно-коммуникативных умений.

Задачи:

- развивать умение делиться своими чувствами, интересами, настроениями с партнёрами по общению;
- развивать умение проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание;
- учить помогать и поддерживать товарищей;
- учить заботиться о товарищах;
- учить соблюдать правила культуры общения в отношениях с товарищами;
- формировать умение быть честным, не уклоняться от ответов.

Перечень третьей группы игр, ориентированных на развитие аффективно-коммуникативных умений, включал в себя следующие игры:

«Встреча сказочных героев», «На приёме у доктора Пилюлькина», «Игра с масками», «Материнская забота», «Провинившийся», «Три подружки», «Без маски», «Что случилось?», «Последняя встреча», «На приёме у психолога», «Комиссионный магазин» и другие.

Игра «Встреча сказочных героев».

Игра направлена на развитие умения делиться своими чувствами, настроениями, интересами с партнёром по общению.

Экспериментатор подбирал каждому ребёнку сказочный персонаж, который обладал противоположными личностными качествами. Инструкция: «Представьте себе, что я «волшебник». Сейчас каждому из вас я подберу сказочного персонажа и дам каждому по пять «жизней», которых вы лишитесь, если измените поведение своих героев».

Дети садились в круг и придумывали общую сказку для своих героев, затем разыгрывали её. После игры обсуждались следующие вопросы: Каковы были ваши ощущения в новой роли? Что мешало сохранять определённый стиль поведения? Смогли бы вы в реальной жизни вести себя так, как ваш герой? Каковы сильные и слабые стороны каждого героя? И другие. (см. Приложение).

Таким образом, в процессе проведения игр всех трёх групп наметились положительные сдвиги в развитии коммуникативных умений. Если в начале выполнения данных игр испытуемые долго не могли включиться в процесс общения (например, в игре «На балу у короля» при разыгрывании ситуаций – приветствия, представления гостя королю и королеве, вручения им подарков, затруднялись в подборе соответствующих слов, не могли описать свои костюмы), не проявляли инициативы в достижении понимания партнера, их коммуникативные действия отличались беспорядочностью, дети практически не учитывали личностные и эмоциональные особенности партнеров (например, в игре «Детектив» долго не могли догадаться о правильном ответе, называли всех детей подряд без разбора); то к концу нашей работы дети более легко и свободно вступали в контакт (например, в игре «Встреча

через пять лет» испытуемые с ограниченными возможностями здоровья без принуждения вступали в контакт со сверстниками, внимательно выслушивали собеседника, предпринимали попытки учёта личностных особенностей и эмоционального состояния партнера, согласования собственных действий с интересами и мнениями партнеров.

Формирование интеллектуальных умений у детей осуществлялось в два этапа.

I этап был посвящен формированию приёма сравнения.

II этап был направлен на формирование приёма обобщения и классификации.

Рассмотрим каждый из этапов более подробно.

I этап. В ходе обучения приёму сравнения дети овладевали следующими интеллектуальными умениями: выделять признаки (свойства) предмета на основе сопоставления его с другим предметом; умением определять общие и отличительные признаки (свойства) сравниваемых объектов; умением отличать существенные и несущественные признаки (свойства) объекта, когда существенные свойства заданы или легко находимы.

С этой целью мы подобрали и провели следующие игры: «Исследователь», «Давай сравним», «Что на что похоже?», «Найди вырезанные кусочки», «Найди предмет не похожий на другие»; «Чем похожи и чем отличаются?», «Что изменилось?», «Что объединяет предметы?», «Домино», «Найдем два одинаковых предмета»; «Назови признак предмета» и др.

Каждому испытуемому вначале предлагалось самостоятельно выполнить задание, затем выполнение задания осуществлялось с помощью взрослого. При этом использовались соответствующие уровню развития ребенка меры помощи, и только после этого ребенку предъявлялось аналогичное задание.

Вначале (с помощью названных игр) мы учили детей анализировать предмет с разных сторон, сопоставлять этот предмет с другим предметом, обладающих иными свойствами.

Когда дети научились выделять свойства, сравнивая один предмет с другим, мы формировали умение проводить сравнительный анализ выделенных свойств и находить их отличия. Затем переходили к определению общих свойств.

После этого мы учили детей отличать существенные, важные свойства от несущественных, второстепенных. Поэтому акцент делался на демонстрации отличия существенного признака от несущественного. Для этого использовались игровые задания, в которых существенный признак заранее задан или находится как бы «на поверхности», чтобы его легко было обнаружить.

Затем мы показывали детям, как соотнести между собой понятия «общий» и «существенный» признак, и обращали внимание на то, что «общий» признак не всегда является «существенным», но «существенный» - всегда «общим».

Умение находить существенные признаки объекта является одной из важных предпосылок овладения приемом обобщения.

Рассмотрим вышесказанное на конкретных примерах.

Игра: ЧЕМ ПОХОЖИ И ЧЕМ ОТЛИЧАЮТСЯ?

Цель: развивать у детей умение выделять в сравниваемых объектах признаки сходства и различия.

Для игры были подобраны пары различных картинок или же пары слов, обозначающих изображенные на них предметы или явления.

- 1) платье и кроссовки, б) тетрадь и книга,
- 2) роза и тюльпан, 7) клюшка и ракетка,
- 3) заяц и волк, 8) рыбы и птицы,
- 4) сосна и каштан, 9) море и океан,
- 5) холодильник и пылесос, 10) человек и обезьяна.

Экспериментатор называл ребенку одну из пар и просил определить, чем похожи и чем отличаются входящие в нее объекты. Ребенку указывалось как можно больше признаков (или свойств) отличия и сходства.

Данную игру мы проводили и с группой детей. Детям предлагалось называть сходные и отличительные признаки объектов по очереди. Кто не мог назвать ни одного нового признака, пропускал ход.

В процессе игры задание становилось тем сложнее, чем более сложные и менее известные понятия сравнивал ребенок.

Если в начале эксперимента детям было значительно легче сравнивать реальные предметы, чем понятия, их обозначающие, то в конце эксперимента этим детям было легко сравнивать понятия, обозначающие реальные предметы.

Игра: ЗАЧЕМ И ПОЧЕМУ?

Цель: стимулировать развитие логического мышления ребенка, и его общую эрудицию.

Экспериментатор задавал вопрос, а ребенок на него отвечал. Вопросы были трех типов:

- 1) на предположение, угадывание, додумывание;
- 2) на выяснение причины или смысла происходящих событий;
- 3) 3) на принятие решения и планирование своих действий. Вот

несколько примеров:

Вопросы первого типа:

- Как ты думаешь, зачем мама ходит на работу?
- ... зачем эти люди пришли в ресторан?
- ... для чего нам нужны книги?
- ... для чего нам нужны печки и плиты?
- ... для чего нам нужны ножницы?
- ... для чего человек спит?
- ... зачем нам нужен телефон?

Вопросы второго типа:

- Почему масло тает на раскаленной сковороде?
- Почему вода в холодильнике замерзает?
- Почему зимой включают отопление?
- Почему предметы падают вниз, а не вверх?
- Что требуется для жизни собаке, кошке, рыбке?

Вопросы третьего типа:

- Мы хотим пригласить на следующее воскресенье гостей. Перечисли все, что мы должны сделать?

- Денис пролил варенье на пол. Что ему теперь делать? Как поступить лучше всего?

- В очередь за помидорами Ивасик втиснулся впереди Маринки. Как ей быть?

- Катенька пошла гулять и заблудилась. Что ей делать? Перечисли все варианты. А как поступить лучше всего? Что нужно знать, чтобы никогда больше не потеряться?

- Как узнать сколько времени?

Данную игру мы делали более разнообразной, с помощью смены ролей: один вопрос задавал экспериментатор, второй – ребенок. Выигрывал тот, кто давал больше правильных ответов. Когда кто-то из детей был не уверен в правильности ответа экспериментатора, ему предлагалось (разрешалось) попросить кого-нибудь со стороны оценить этот ответ. В ходе проведения данной игры дети научились логично отвечать на вопросы, задаваемые экспериментатором, увеличилось количество правильных ответов.

II этап работы заключался в формировании приёмов обобщения и классификации.

На данном этапе мы формировании у детей следующие умения: умение относить конкретный объект к заданному взрослым классу и, наоборот, конкретизировать общее понятие через единичные; умение группировать объекты на основе самостоятельно найденных общих

признаков и обозначать образованную группу словом; умение распределять объекты по классам.

С этой целью мы использовали игры: «Я знаю...» и «Назови одним словом», «Что объединяет предметы», «Что общее?», «Что разное»; «Раздели на группы», «4-й лишний», «Разложи карточки на группы», «Сложи похожее с похожим», «Назови добрых героев сказки»; «Универсальный магазин», «Подбери картинки к слову» и др.

Развитие этого умения осуществлялось поэтапно:

- объединение предметов в одну группу без называния образованной группы;
- обозначение сгруппированных предметов обобщающим названием;
- овладение опережающим словесным обобщением.

Так цель игры «Один лишний» развивать у детей умение обобщать.

Экспериментатор готовил предметы или картинки, которые имели отношение к таким группам, как игрушки, посуда, инструменты, рыбы, фрукты, овощи, ягоды, напитки, продукты, одежда, обувь, головные уборы, мебель, транспорт, деревья, звери, птицы, электроприборы.

Затем выбирались 4 картинки одной группы и одна картинка из любой другой группы. Картинки располагались в ряд на столе, таким образом, чтобы основная часть картинок имела один общий признак, который позволяет объединить их в одну группу. Одна картинка этого признака не имела и потому отличалась от остальных. Она являлась лишней. Ребенок внимательно рассматривал все картинки, находил лишнюю и объяснял свое решение. Ребенку предлагалось определить, какой предмет или фигура лишние в каждом ряду.

После того, как ребенок сделал выбор, экспериментатор просил его объяснить, почему именно эта картинка является лишней. Решение считалось правильным лишь тогда, когда ребенок верно называл обобщающим словом

большинство изображенных предметов и указывал признак, по которому лишний предмет отличается от остальных.

Наиболее распространенной ошибкой у детей в игре данного типа являлось объединение предметов в группы по каким-либо внешним признакам. Например, в одну группу дети могли определить предметы, имеющие сходную форму. Эти ошибки были обусловлены двумя причинами: Таня К. была недостаточно знакома с предметами, а иногда не знала обобщающего слова, которым их можно обозначить, а Валя Н., недостаточно ознакомившись со всеми предметами, обобщала «поспешно». В первом случае экспериментатор просил Таню К. рассказать о предметах, изображенных на рисунке: для чего они предназначены, каковы их особенности, а затем посредством наводящих вопросов помогал ей найти обобщающее слово.

Во втором случае достаточно было напомнить, чтобы дети были более внимательны, не спешили с ответом и последовательно изучали все предметы, и задание выполнялось правильно. Если такие напоминания не решали проблему, то экспериментатор более целенаправленно работал с «импульсивностью». Для этого использовал игры, направленные на тренировку произвольных процессов, например, произвольности и устойчивости внимания.

В результате проведенной работы дети научились достаточно быстро находить обобщающее слово, и выделять предмет в группу, используя при этом не только внешние признаки предмета.

НАЗОВИ ОДНИМ СЛОВОМ

Цель: развивать у детей умение обобщать.

Так как игра словесная, поэтому никакого специального материала, кроме следующих групп слов, нам не потребовалось:

- 1) молоток, пила, рубанок — ... (*столярные инструменты*);
- 2) суп, каша, котлета — ... (*еда*);
- 3) компот, сок, чай — ... (*напитки*);
- 4) юла, пирамидка, кукла — ... (*игрушки*);

- 5) рояль, скрипка, волынка — ... *(музыкальные инструменты)*;
- 6) орел, коршун, сокол — ... *(хищные птицы)*;
- 7) сосна, кедр, ель — ... *(деревья хвойные)*;
- 8) коньки, лыжи, ракетка — ... *(спортивный инвентарь)*;
- 9) тюлень, морской котик, морж — ... *(морские животные)*;
- 10) персик, абрикос, апельсин — ... *(фрукты)*;
- 11) акула, меч-рыба, ставрида — ... *(морские рыбы)*;
- 12) кастрюля, половник, сковорода — ... *(металлическая посуда)*.;
- 13) Украина, Германия, Россия — ... *(страны)*;
- 14) желтый, зеленый, синий — ... *(цвета)*;
- 15) ранец, пенал, ручка — ... *(школьные принадлежности)*;
- 16) запад, восток, север — ... *(стороны света)*;
- 17) телевизор, пылесос, утюг — ... *(бытовые приборы)*.

Экспериментатор называл три слова, относящиеся к одной группе, а ребенок назвал их одним обобщающим понятием (правильный ответ указан в скобках). В качестве правильного ответа засчитывались не только одно обобщающее слово, но и понятия, состоящие из двух слов, и чем точнее ребенок подбирал обобщающее понятие, тем лучше.

Эта игра проводилась и в группе детей. Для этого мы ввели только одно правило: обобщающее слово нужно назвать как можно быстрее; выигрывал тот, кто сделает это первым.

Затем мы делали игру более сложной - вводили дополнение — перед тем как назвать обобщающее слово, ребенок добавлял к названным трем словам еще два-три своих слова, имеющих отношение к данной группе.

Если в начале игры у детей возникали небольшие трудности при определении обобщающего понятия, то уже в конце игр, когда использовался наиболее сложный вариант, некоторые дети могли не

только назвать одно обобщающее слово, но и называли два- три слова к уже имеющимся, относящимся к данной группе.

Наконец, формировалось умение распределять объекты по классам.

Игра: ЖЕЛЕЗНАЯ ДОРОГА

Цель: развивать у детей умение классифицировать.

Для ее проведения экспериментатор готовил комплект из 18 геометрических фигур разной формы (круг, треугольник, квадрат), величины (большие и маленькие) и окраски (белые, черные и полосатые). Таким образом, каждая фигура имела три свойства – форму, величину и цвет, и соответствующие им названия: белый большой треугольник, полосатый маленький круг, черный большой квадрат и т.д. Эти фигуры используются также в игре «Обручи».

Суть игры следующая. На рисунке было изображено разветвление железнодорожных путей, по которым из начальной станции (находящейся внизу) ребенок, передвигая фигурки-паровозики, должен был попасть на конечные (расположенные вверху). При этом двигаться они должны в соответствии со знаками, указывающими, кто по данному отрезку пути может ехать. Например, экспериментатор определял, куда должен попасть полосатый маленький треугольник. Следуя указателю цвета, он должен двигаться по левой «ветке». Когда ребенок двигал паровозик и доходил до разветвления, экспериментатор задавал вопрос: «Как двигаться дальше?» Ребенок двигал фигурку и пояснял в слух: «По правой «ветке», так как она отмечена треугольником.». Когда фигурка подходила к следующему разветвлению, ребенок снова определял дальнейшие пути движения. Если деревья показывали, что по левой «ветке» должна двигаться большая фигурка, а по правой — маленькая, значит, ребенок двигал фигурку по правой. Далее шел на конечную станцию для полосатого маленького треугольника. Эту станцию экспериментатор предлагал ребенку как-то пометить, после чего проводились остальные паровозики. В эту игру играли и вдвоем. Тогда комплект фигур делился пополам. Ходы делались по очереди. Кто делал меньше ошибок, тот и выигрывал.

В начале эксперимента некоторые дети делали много ошибок при передвижении фигурок, но в конце игры количество ошибок значительно снизилось.

Игра: УНИВЕРСАЛЬНЫЙ МАГАЗИН

Цель: развивать у детей умение классифицировать, умение осуществлять опережающее обобщение, а также умение использовать понятия третьей степени обобщенности (абстрактные родовые понятия).

Для игры экспериментатор подбирал картинки с изображением предметов четырех групп: фрукты, овощи, музыкальные инструменты, школьные принадлежности (по 3-4 карточки каждой группы). Сюжет игры был следующий. В универмаг привезли много разного товара, но сложили его в беспорядке. Ребенок играл роль продавца, и раскладывал товар по отделам. В один отдел попадали товары, которые подходят друг другу так, их можно назвать одним словом. Экспериментатор в процессе игры делал подсказку - пояснял ребенку, что всего должно получиться четыре отдела. После выполнения этого задания ребенку предлагалось сократить количество отделов в два раза, но так, чтобы в каждом из двух оставшихся отделов товары также подходили друг другу, были бы чем-то похожи, чтобы их тоже можно было назвать одним словом. Второе задание являлось более сложным. Оно требовало осуществления обобщения третьей степени (когда обобщенное слово, в свою очередь, может быть включено в понятие более широкого объема). В данной игре овощи и фрукты входили в понятие продукты, а музыкальные инструменты и школьные принадлежности – в понятие вещи. В конце игры ребенок объяснял свои действия и ответы.

Так испытуемый 4 в начале эксперимента мог осуществить обобщение только первой и второй степени, а в конце эксперимента легко справлялся с обобщением третьей степени, т.е. обобщающее слово включал в понятие более широкого объема.

Аналогичную игру проводили и с другими группами объектов.

Игра «ОБРУЧИ»

Цель: развивать у детей умение классифицировать, по одному, двум и трем признакам.

Для игры использовались те же фигурки, что и в игре «Железная дорога», и детские обручи. Было проведено три варианта игры.

Вариант первый. Перед началом игры ребенку показывали, что есть две части игрового поля – внутри обруча и вне его. Затем разделяли комплект фигур поровну — половину себе, половину ребенку. Правила игры были следующие: ребенок располагал фигуры так, чтобы все белые фигуры (и только они) были внутри обруча. Ходы осуществлялись по очереди, каждый ребенок использовал фигуры своего комплекта. За каждый ошибочный ход ребенок получал штрафное очко. После того, как все фигуры были разложены, ребенку задавался вопрос: «Какие фигуры оказались вне обруча?» Наиболее правильным считался ответ - что вне обруча находятся все небелые фигуры. Правильным также был ответ – все черные и полосатые фигуры. Если ребенок начинал перечислять, какие именно фигуры там находятся, например, квадраты, треугольники и т.п., то экспериментатор обращал его внимание на то, что и внутри круга тоже есть такие фигуры, что форма и величина этих фигур в этой игре вообще значения не имеет. Главное, что внутри обруча находятся все белые фигуры, а снаружи – небелые.

Основная цель этого варианта игры – научиться выражать свойства фигур, оказавшихся вне обруча, через свойство тех, которые лежат внутри него. Игра повторялась несколько раз, меняли свойство фигур, которые должны оказаться внутри обруча (например, внутри должны быть только все квадраты, или только все большие фигуры и т.д.).

Таким образом в процессе игры дети научились называть все фигуры, находящиеся вне обруча одним словом (неквадратные, небольшие и т.д.).

Второй вариант игры.

Здесь были использованы уже два обруча. Они были разного цвета. Перед началом игры ребенку показывали, что есть четыре области, определяемые двумя обручами: 1) внутри белого, но вне черного обруча, 2) внутри черного, но

вне белого обруча, 3) внутри обеих обручей, 4) вне обеих обручей. Суть игры была та же, что и в первом варианте, только задание несколько сложнее. Дети располагали фигуры так, чтобы внутри белого обруча оказались все полосатые фигуры, а внутри черного – все треугольники. Если ребенок не догадывался, что внутри обеих обручей должны оказаться полосатые треугольники, экспериментатор подсказывал ему и объяснял, почему эти фигуры должны одновременно относиться к обоим областям. После игры экспериментатор спрашивал ребенка, как можно назвать фигуры, находящиеся внутри обеих обручей, внутри белого, но вне черного, внутри черного, но вне белого, вне обеих обручей.

Играли в эту игру несколько раз, варьируя основное задание следующим образом:

<i>Фигуры</i>	
<i>Внутри белого обруча</i>	<i>Внутри черного обруча</i>
<i>Все круглые</i>	<i>Все полосатые</i>
<i>Все квадраты</i>	<i>Все черные</i>
<i>Все большие</i>	<i>Все треугольные</i>
<i>Все маленькие</i>	<i>Все белые</i>
<i>Все черные</i>	<i>Все полосатые</i>
<i>Все треугольные</i>	<i>Все квадратные</i>
<i>Все полосатые</i>	<i>Все большие</i>
<i>И т.д.</i>	

В процессе игры дети научились называть фигуры, используя только свойства цвета и формы.

Третий вариант.

Похож на предыдущие, но значительно сложнее, так как здесь использовалось уже три обруча – белый, черный и полосатый. Как всегда, экспериментатор начинал со знакомства с областями, образующимися

пересечением трех обручей: первая область – внутри трех обручей, вторая — внутри черного и белого, но вне полосатого обруча, третья – внутри белого и полосатого, но вне черного,восьмая – вне всех обручей.

Игра проводилась также, как и во втором варианте – поочередно раскладывались фигуры в соответствии с заранее установленным правилом (например, внутри белого круга должны были оказаться все полосатые фигуры, внутри черного - все квадраты, а внутри белого – все маленькие фигурки).

Кроме того, экспериментатор использовал и другую постановку задачи. Он сам раскладывал все фигуры по определенному правилу, а ребенок показывал уже полученный результат. Ребенок анализировал расположение фигур и определял, по какому правилу экспериментатор их расположил (ребенок называл, какие фигуры находятся в каждой области).

Когда экспериментатор предложил исп.б угадать, по какому правилу размещены в обручах фигуры, она пояснила, что в белом обруче находятся все квадратные фигуры, в черном – все полосатые, в полосатом – все большие. В конце игры экспериментатор задал ей несколько стандартных вопросов, касающихся расположения фигур в одной из восьми областей (например, какие фигуры находятся внутри белого и черного, но вне полосатого обруча и т.д.).

Этот вариант игры проводился несколько раз. Использовались такие задания, в которых одна или несколько областей оказывались пустыми. Ребенок пытался объяснить, почему так получается.

Дети учились соотносить понятия разной степени обобщенности. Единичные предметы объединяли понятием второй степени обобщенности, а это понятие включалось в понятие более широкого объема – в понятие третьей степени обобщенности.

В результате проведенных игр дети овладели приемом сравнения, обобщения и классификации. Кроме того, дети научились называть фигуры, используя только свойства цвета и формы, стали легко справляться с обобщением третьей степени, т.е. обобщенное слово включали в понятие более широкого объема.

Развитие фонематического слуха у детей с нарушениями письма и чтения осуществлялось посредством устных и письменных упражнений с элементами кодирования.

I. Упражнения на различение гласных и согласных звуков.

Кодирование движением. Экспериментатор произносит звуки. Услышав гласный звук, дети хлопали в ладоши, услышав согласный - хлопали руками по столу (по коленям).

Кодирование знаками. Экспериментатор раздавал детям вырезанные из картона геометрические фигуры и предлагал с их помощью «закодировать» звуки, например, квадрат – гласный звук, круг-согласный. Фигуры выкладывались детьми на столе под диктовку экспериментатора, либо дети рисовали простым карандашом на листе бумаги.

Кодирование движением (знаками).

Детям предлагалось подобрать движения (или условные знаки) для 3-4 звуков. Затем экспериментатор выполнял условные движения (или предъявляет эти знаки), дети называли соответствующие звуки.

Количество используемых звуков следует постепенно увеличивать.

II. Различение гласных звуков

1. Детям предлагалось обозначить гласные звуки условными сигналами, и давалась установка на их запоминание, например:

А - хлопок в ладоши перед собой;

О - хлопок обеими руками по коленям;

У - удар кулаками друг о друга;

И - хлопок в ладоши над головой;

Ы - щелчок пальцами;

Э - хлопок тыльными сторонами ладоней друг о друга.

Экспериментатор диктовал сначала по два звука, затем по три-четыре и более, дети отхлопывали заданный звукоряд, используя условные сигналы.

Темп упражнения постепенно увеличивался.

2. Каждому гласному звуку присваивался какой-либо символ, и детям давалась установка на их запоминание, например:

А - красный треугольник;

У - красный полукруг;

О - красный квадрат. И т. п.

Взрослый диктовал по два звука, дети зарисовывали заданные звукоряды, используя условные знаки.

После того, как дети научились быстро и безошибочно выполнять задание, количество диктуемых звуков увеличивалось до 3-4.

Можно использовать обратный вариант задания: участникам предъявляются карточки с изображением 2-3 условных знаков, дети произносят соответствующие звуки.

III. Кодирование слов и слогов

Кодирование обратных слогов типа АК, ОП, УХ, ЪГТ, ЭХ, УФ, ИЦ, ОИ, АШ, ОЩ, ОЙ, УЛ, ИМ, ЫП, ЭР (используются слоги с конечными глухими согласными К, П, С, Т, Ф, Х, Ц, Ш, Щ или сонорными И, Л, М, Н, Р, которые не оглушаются в позиции абсолютного конца слова). Экспериментатор передавал условным сигналом гласный звук, при этом отчетливо произносился согласный. Дети называли слоги.

Кодирование прямых слогов типа НА, ПО, ЗУ, ВЫ, ГЭ, ЖУ (без ограничения использования согласных). Взрослый передавал условным сигналом согласный звук, при этом отчетливо произносился гласный. Дети называли слоги.

По желанию кодировать слоги могли сами дети.

Кодирование односложных слов без стечения согласных типа МАК, СОМ, СОН, ДОМ, КОТ, КИТ, ТОК, СОК, СЫР, РОТ, ПОЛ, ЛАК, СУК, ШУМ, СУП, НАШ, ВОТ, ВАШ, ГУЛ, ЗАЛ.

Экспериментатор передавал условными сигналами гласные и согласные звуки. Дети называли слова.

После того, как дети начнут безошибочно выполнять задание, можно начать использовать слова более сложной звуко-слоговой структуры, например:

САНИ, КОНИ, РУКА, РУКИ, САДЫ, ДУБЫ, ДОМА
САХАР, ЗАБОР, ПОВАР, ХАЛАТ, КУСОК, СУДАК, САЛАТ
КОШКА, СУМКА, МЫШКА, САНКИ, ПОЛКА, НОРКА, КИСКА
КРОТ, ДВОР, СТУЛ, СЛОН, ХРАМ, БРАТ, СТОЛ
КРЮК, ЮРТА, ЕЛКА, ЛЮК, ЛЕС, МЕЛКИЙ

Задание можно усложнить, предложив детям самостоятельное кодирование слов с постепенным усложнением их звуко-слоговой структуры.

Кроме того, детям предлагался ряд слов с установкой на запоминание и выделение лишнего слова с последующим объяснением, например:

ВОЛК, ЛОСЬ, КОШКА, РЫСЬ
ГРУША, АЙВА, ПЕРСИК, КАПУСТА
ТАПКИ, ТУФЛИ, ШНУРКИ, КЕДЫ
ГИТАРА, БАРАБАН, КУВШИН, СКРИПКА.

Аналогично могут кодироваться и небольшие предложения, например:
МАМА МЫЛА ПОЛ.

ЛИДА КУПИЛА АНАНАСЫ.

У ДОМА РАСТУТ АЙВА, КРЫЖОВНИК, МАЛИНА.

Наличие в словах безударных гласных, а также конечных звонких согласных звуков требует обязательного пояснения и подбора проверочных слов.

IV. Различение согласных звуков

Различение твердых и мягких согласных

Кодирование жестами. Экспериментатор произносил изолированные согласные парные звуки. Услышав твердый согласный, дети ударяли кулаки рук друг о друга, услышав мягкий - выполняли скользящие движения ладонями рук.

Темп и количество произносимых звуков следует постепенно увеличивать до 5 и более. Возможен еще один вариант: взрослый произносит слова с начальными твердыми и мягкими согласными, стоящими перед гласными. Дети выделяют начальный звук, определяют, твердый он или мягкий, и передают его соответствующим жестом.

Кодирование значками. Экспериментатор произносил изолированные согласные парные звуки. Услышав твердый согласный, дети поднимали вырезанный из картона равнобедренный треугольник вершиной вверх, услышав мягкий - вершиной вниз.

Возможен еще один вариант: экспериментатор произносит изолированные парные согласные звуки, дети записывают их с помощью значков или геометрических фигур.

Графическое кодирование. Экспериментатор произносил 2-3 слова с начальным согласным звуком. Дети запоминали слова, выделяли в них начальный звук и определяли, твердый он или мягкий, а затем записывали слова с помощью значков или геометрических фигур.

БАНТ, ДЕЛЬФИН, ЛЕБЕДЬ, БУКВЫ, ПОПУГАЙ, ТЫКВА,
БИНОКЛЬ, ПЕНЬ, ХЕК, ТАНК, ХОБОТ, ТУФЛИ, КОГТИ, МУХА,
ТЕЛЕФОН, ЛИПА, ДОМ, ГУБЫ, ФЕН, БИНТ, ДЕТИ, МЕДВЕДЬ,
НОТЫ, КАНАТ, КИНО, ДИВАН, БАТОН, ТУМАН, ФИЛИН,
ПАВЛИН, ВАГОН, ФОНТАН, ДУБИНА, БОТЫ, КЕГЛИ, ДУГА,
ВЕЛИКАН, ДЫМ, КАБИНЕТ, КИТ, ТАЙНА, ВЕТКА, ВАТА

Количество используемых слов следует постепенно увеличивать в зависимости от объема памяти детей.

Различение глухих и звонких согласных

Кодирование движением. Экспериментатор произносил изолированные парные согласные звуки. Услышав глухой согласный, дети топали ногой, услышав звонкий - хлопали в ладоши.

Графическое кодирование. Экспериментатор произносил изолированные парные согласные звуки. Дети записывали их с помощью значков, обозначая глухой согласный значком х, звонкий-значком +.

Кодирование жестами. Экспериментатор произносил слова с начальными звонкими и глухими согласными, стоящими перед гласными. Дети выделяли в словах начальный звук, определяли, звонкий он или глухой, и передавали его соответствующим движением.

Задание можно усложнить: экспериментатор произносит 2-3 слова с начальными согласными звуками, стоящими перед гласными. Дети выделяют в словах начальный звук и определяют, глухой он или звонкий, запоминают слова, а затем записывают их с помощью значков, обозначая глухой согласный значком х, звонкий - значком +.

Количество используемых слов следует постепенно увеличивать (до 6-8) в зависимости от объема памяти детей.

Кодирование рядов звуков. Экспериментатор произносил ряды звуков, состоящих из двух согласных, например: П-Б, Б-П, П-П и т.п. Дети записывали их с помощью значков, обозначая глухой согласный звук треугольным флажком, а звонкий - квадратным.

Через некоторое время детям предлагалось изменить символы звуков: глухой согласный обозначать вертикальной чертой, звонкий - горизонтальной. Количество звуков в ряду постепенно увеличивалось (до 5). Кроме того, использовались ряды слогов, состоящих из парных согласных и гласных звуков, например: ПА-БА-ПА, ПА-

ПА-БА, ПУ-БУ-БУ, ПО-ПО-БО-ПО и т.п.

Экспериментатор произносил слоги с начальными парными звонкими и глухими согласными звуками. Услышав слог с глухим согласным, дети проговаривали его несколько раз, сопровождая рисованием строчки с мелкими петельками, услышав слог со звонким согласным - рисованием строчки с мелкими штрихами.

Аналогичные упражнения использовались для различения мягких и твердых согласных, свистящих и шипящих, а также сонорных звуков Р-Л.

В качестве графических символов можно использовать мелкий зигзаг и точки, пунктир и штрих-пунктир и т.д., которые рекомендуется чередовать.

Звуковой анализ и кодирование слов

Кодирование движением. Экспериментатор произносил односложные и двусложные слова, например: МАК, РАК, МИР, РУКА, РУКИ и т.д. Услышав твердый согласный, дети ударяли кулаки рук друг о друга, услышав мягкий - выполняли скользящие движения ладонями рук, гласный - хлопают в ладоши перед собой.

Задание можно усложнить: взрослый произносит односложные слова, например: МАК, РАК, ПЫЛЬ, ПИЛ, БИЛ, БЫЛЬ и т.д. Услышав твердый звонкий согласный звук, дети топают правой ногой, услышав мягкий звонкий - левой, услышав твердый глухой согласный - хлопают по коленям, услышав гласный звук - хлопают в ладоши.

Подбор слов по схеме. Детям давался ряд односложных слов, например: МИР, КОТ, КИТ, ПАР, СОЛЬ, и предлагалось выбрать из него те, звуковой состав которых соответствует схеме: твердый согласный - гласный - твердый согласный.

Составление звуковых схем слов из цветных счетных палочек. Детям давался ряд односложных слов и предлагалось передать их звуковой состав следующим образом: согласный твердый звонкий звук - вертикальной синей палочкой; согласный твердый глухой - горизонтальной синей палочкой; согласный мягкий звонкий - вертикальной зеленой палочкой; согласный мягкий глухой - горизонтальной зеленой палочкой; гласный звук - наклонной красной палочкой.

Графический диктант. Экспериментатор диктовал по одному односложному или двусложному слову, например: СТОЛ, КРОТ, КОРТ, СТРАНА, СОЛЬ, МИР, РУКИ, ИГРА и т.п. Дети выполняли звуковой анализ слова и передавали его звуковой состав с помощью знаков. Количество

используемых слов следует постепенно увеличивать в зависимости от объема памяти детей.

Работа со схемами слов. Детям предъявлялась карточка со схемами слов. В течение 30 секунд дети их запоминали, а затем воспроизводили схемы по памяти и подбирали к ним слова.

Работа по многоступенчатой инструкции. Экспериментатор давал характеристику звукового состава слова, например:

- в слове один слог, первый звук слова - согласный, в слове один мягкий и один твердый согласные звуки (МОЛЬ);

- в слове два слога, нет мягких согласных, последний звук слова гласный (РУКА).

Дети подбирали слова, делали их звуковой анализ и составляли схемы, используя условные знаки синего, красного и зеленого цветов.

V. Упражнения для развития зрительного внимания и зрительной памяти

1. Ребенку предлагалось переписать небольшой, доступный для его понимания текст, заменяя в нем 2-3 буквы на заранее обговоренные знаки.

Через 1-2 часа ребенку предлагалось проверить текст и воспроизвести его по памяти. Количество заменяемых букв следует постепенно увеличивалось до 10 и более. Условия записи текста можно изменить: каждое второе слово записывать наоборот.

2. В течение минуты ребенок медленно читал вслух слова по орфографическому словарю. Затем ребенок записывал слова по памяти, заменяя в них 2-3 буквы на заранее обговоренные знаки.

Через 1-2 дня ребенку предлагалось воспроизвести слова по памяти.

3. Ребенок внимательно читал про себя 20 слов по орфографическому словарю, после чего на 20 секунд закрывал глаза, а затем снова их прочитывал. После этого ребенок записывал слова по памяти, заменяя гласные буквы вертикальными черточками.

Через день ребенку предлагалось воспроизвести слова по памяти и проверить правильность выполнения задания по словарю. Необходимо отметить количество ошибок.

Через некоторое время ребенку предлагалось выполнить задание еще раз, но с медленным чтением слов вслух, а затем сравнить полученный результат с предыдущим. Если он окажется лучше, то при запоминании материала ребенку нужно прочитывать его не только про себя, но и вслух.

4. Ребенку предлагалось прочитать внимательно текст объемом не более одной страницы, считая в нем во время чтения количество предложений. По окончании ребенок записывал количество предложений, после чего по тексту проверял правильность выполнения задания.

Задание можно усложнить, предложив ребенку во время чтения считать количество имен существительных, прилагательных, наречий и т.д.

VI. Упражнения для развития слухового внимания и слуховой памяти

1. В течение минуты экспериментатор медленно читал ребенку слова или небольшой текст. Затем делалась одноминутная пауза, после которой слова (текст) зачитывался еще раз. Ребенку предлагалось записать слова (текст) по памяти, заменяя в нем гласные (согласные) буквы наклонной чертой, например:

*Наступила холодная, снежная и такая длинная зима.- Н/ст/и/л/
х/л/дн//, сн/жн///т/к// дл/нн// з/м/.*

Через 2-3 дня ребенку предлагалось воспроизвести слова (текст) по памяти.

2. Экспериментатор медленно диктовал ребенку текст, соответствующий его возрастному и интеллектуальному развитию. Ребенок записывал текст, заменяя в нем несколько букв на заранее обговоренные знаки.

Через 1-2 дня ребенку предлагалось воспроизвести текст по памяти.

3.Ребенку предлагалось переписать из орфографического словаря несколько слов или небольшой текст, заменяя в словах первую и последнюю буквы черточками, например:

*Ошибка - не беда, а еще один шаг к успеху. - _шибк_ - не_ед_,а__щ_
дин_а_к_спех_.*

Через 1-2 дня ребенку предлагалось воспроизвести слова (текст) по памяти.

VII.Игры для развития внимания

Алфавит. Участники по очереди произносили имена существительные, начинающиеся на каждую букву алфавита, например:

ананас, бокал, ворона, горка, дубина, егоза, ёж, журавль, закат, иней, йод, кольцо, лошадь, магнат, начало, объем, проспект, рассказ, студент, транспорт, удивление, факт, характер, цепкость, честность, шорох, щедрость, эгоизм, юмор, ясность.

Упражнение можно усложнить, предложив участникам на каждую букву алфавита называть:

- имена прилагательные, например:

абрикосовый, бедный, вороной, грубый, добрый, единый, ёмкий, жадный, знойный, интересный, йодистый, коварный, лежковерный, могучий, напористый, опрометчивый, подземный, роскошными, томный, ушлый, фирменный, хвастливый, царский, чудесный, шикарный, щуплый, экстренный, юный, яркий.

- глаголы, например:

апробировать, бояться, восторгаться, грузить, дышать, егозить, ёрничать, журчать, звенеть, иронизировать, йотировать, канонизировать, лечить, мечтать, напевать, отвергать, простить, разжигать, стеречь, творить, уметь, формировать, химичить, ценить, чудить, шептать, щебетать, экономить, юлить, язвить.

Составь предложение. Один из участников называет двух-трехсложное слово, другой - составляет предложение, количество слов в котором

соответствует количеству букв в названном слове. При этом каждое слово предложения должно начинаться на соответствующую букву слова, например:

ГОРА - Глупец орет, роня авторитет.

ПИРОГ - Пусть и родители обретут голос.

ССОРА - Солнце светит, очень радуя аборигенов. И т.д.

Данное упражнение можно выполнять и находясь на улице, в общественном транспорте и т.д., то есть везде, где есть рекламные плакаты, из которых можно выбирать слова для составления предложений.

Да и нет. Один из участников произносил небольшое предложение, например: *В лесу поет соловей.* Другой «кодировал» его, заменяя слова, оканчивающиеся на гласный звук, словом «да», а слова, оканчивающиеся на согласный, словом «нет», после чего распространял произнесенное первым участником предложение: Нет, да, нет, нет. В густом лесу поет соловей.

- нет, нет, да, нет, нет.

В густом лесу залиvisto поет соловей. - нет, нет, да, да, нет, нет. *В густом весеннем лесу залиvisto поет соловей.* - Нет, нет, нет, да, да, нет, нет. И т.д.

Перевертыши. Один из участников в течение минуты медленно произносил несколько одно и двусложных слов. Через 1-2 минуты слова зачитываются снова, после чего участники поочередно по памяти воспроизводили слова, произнося их наоборот, например: ЗИМА - АМИЗ, ДРУГ - ГУРД и т.п.

Кроме названных, с целью развития фонематического слуха, навыков звуко-буквенного и звуко-слогового анализа, а также развития мышления использовались игры и упражнения.

Работа с детьми, страдающими оптической дислексией, осуществлялась по следующим направлениям.

1. Развитие зрительного восприятия, узнавания цвета, формы и величины (зрительного гнозиса).

2. Расширение объема и уточнение зрительной памяти.

3. Формирование пространственных представлений.

4. Развитие зрительного анализа и синтеза.

С целью развития предметного зрительного гнозиса использовались такие задания: назвать контурные изображения предметов, перечеркнутые контурные изображения, выделить контурные изображения, наложенные друг на друга.

В процессе работы по развитию зрительного гнозиса мы использовали задания на узнавание букв (буквенный гнозис). Например: найти букву среди ряда других букв, соотнести буквы, выполненные печатным и рукописным шрифтом; назвать или написать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями; определить буквы, расположенные неправильно; обвести контуры букв; добавить недостающий элемент; выделить буквы, наложенные друг на друга.

При устранении оптической дислексии уточнялись представления детей о форме, цвете, величине. Экспериментатор выставлял фигуры (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, ромб, полукруг), различные по цвету и величине, и предлагал детям подобрать фигуры одного цвета, одинаковой формы и величины, одинаковые по цвету и форме, различные по форме и цвету.

Кроме того, предлагались задания на соотнесение формы фигур и реальных предметов (круг – арбуз, овал – дыня, треугольник – крыша дома, полукруг – месяц), а также цвета фигур и реальных предметов.

Для развития зрительной памяти использовались следующие виды работ:

1. Игра «Чего не стало?». На столе раскладывались 5-6 предметов, картинок, которые дети должны запомнить. Затем убиралась незаметно одна из них. Дети называли, чего не стало.

2. Дети запоминали 4-6 картинок, затем отбирали их среди других 8-10 картинок.

3. Запомнить буквы, цифры или фигуры (3-5), а затем выбрать их среди других.

4. Игра «Что изменилось?». Экспериментатор раскладывал 4-6 картинок, дети запоминали последовательность их расположения. Затем экспериментатор незаметно менял их расположение. Ученики должны сказать, что изменилось, и восстановить первоначальное их расположение.

5. Разложить буквы, фигуры, цифры в первоначальной последовательности.

При устранении оптической дислексии мы уделяли внимание работе по формированию пространственных представлений и речевому обозначению пространственных отношений.

В процессе работы по формированию пространственных представлений учитывались особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе, психологическая структура оптико-пространственного гнозиса и праксиса, состояние этих функций у испытуемых учащихся с дислексией.

Пространственные ориентировки включали два вида ориентировки, тесно связанных между собой: ориентировку в собственном теле и в окружающем пространстве.

Ориентировка детей в окружающем пространстве развивалась в определенной последовательности. Первоначально положение предметов (справа или слева) ребенок определял лишь в том случае, когда они расположены сбоку, т.е. ближе к правой или левой руке. При этом различие направлений сопровождается длительными реакциями рук и глаз вправо или

влево. В дальнейшем, когда закреплялись речевые обозначения, эти движения затормаживались.

Развитие ориентировки в окружающем пространстве проводились в следующей последовательности:

1. Определение пространственного расположения предметов по отношению к ребенку, т.е. к самому себе.

2. Определение пространственных соотношений предметов, находящихся сбоку: «Покажи, какой предмет находится справа от тебя, слева», «Положи книгу справа, слева от себя».

Если ребенок затруднялся в выполнении этого задания, уточнялось: справа, это значит ближе к правой руке, а слева – ближе к левой руке.

3. Определение пространственных соотношений между 2-3 предметами или изображениями.

Предлагалось взять правой рукой книгу и положить ее возле правой руки, взять левой рукой тетрадь и положить ее у левой руки и ответить на вопрос: «Где находится книга, справа или слева от тетради?».

В дальнейшем выполнялись задания по инструкции экспериментатора: положить карандаш справа от тетради, ручку слева от книги; сказать, где находится ручка по отношению к книге – справа или слева, где находится карандаш по отношению к тетради – справа или слева.

Затем давались три предмета и предлагались задания: «Положи книгу перед собой, слева от нее положи карандаш, справа – ручку» и т. д.

Важным являлось уточнение пространственного расположения фигур и букв. Детям предлагались карточки с различными фигурами и задания к ним:

1. Написать буквы справа или слева от вертикальной линии.

2. Положить кружок, справа от него квадрат, слева от квадрата поставить точку.

3. Нарисовать по речевой инструкции точку, ниже – крестик, справа от точки – кружок.

4. Определить правую и левую стороны предметов, пространственные соотношения элементов графических изображений и букв.

На этом этапе одновременно проводилась работа по развитию зрительного анализа изображений и букв на составляющие элементы, их синтезу, определению сходства и различия между похожими графическими изображениями и буквами.

Например:

1. Найти фигуру, букву в ряду сходных. Предлагались ряды сходных печатных и рукописных букв (например, ла, лм, ад, вр, вз).

2. Срисовать фигуру или букву по образцу и после кратковременной экспозиции.

3. Сложить из палочек фигуры (по образцу, по памяти).

4. Сконструировать буквы печатного и рукописного шрифта из предъявленных элементов печатных и рукописных букв.

5. Найти заданную фигуру среди двух изображений, одно из которых адекватно предъявленному, второе представляет собой зеркальное изображение.

6. Показать правильно изображенную букву среди правильно и зеркально изображенных.

7. Дополнить недостающий элемент фигуры или буквы по представлению.

8. Реконструировать букву, добавляя элемент: из А – Л – Д, К – Ж, З – В, Г – Б.

9. Реконструировать букву, изменяя пространственное расположение элементов букв; например: Р – Ь, И – Н, Н – п, г – т.

10. Определить различие сходных букв, отличающихся лишь одним элементом: З – В, Р – В.

11. Определить различие сходных фигур или букв, состоящих из одинаковых элементов; но различно расположенных в пространстве: Р – Ь, Г – Т, И – П, П – Н.

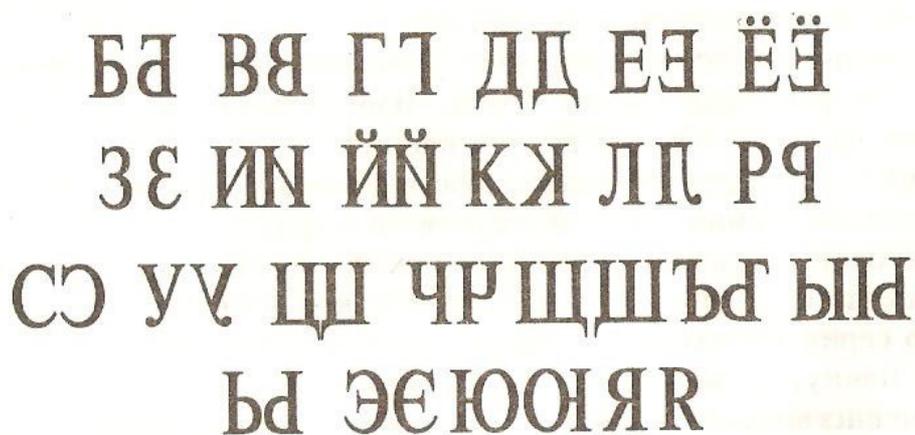
Большое место при устранении нарушений письма и чтения занимала работа над уточнением и дифференциацией оптических образов смешиваемых букв.

Для лучшего усвоения их соотносят с какими-либо сходными предметами изображениями: О с обручем, З со змеей, Ж с жуком, П с перекладиной, У с ушами и т. д. Использовались различные загадки о буквах, ощупывание рельефных букв и узнавание их, конструирование из элементов, реконструирование, срисовывание.

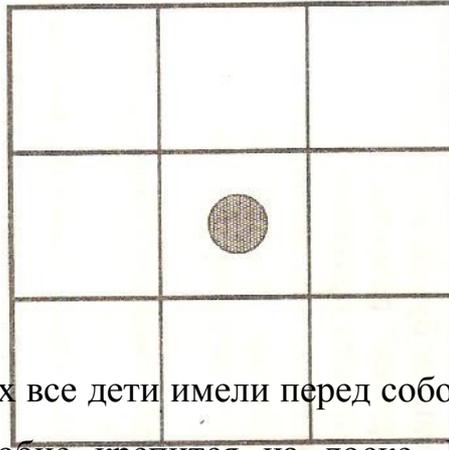
Различение смешиваемых букв проводилось в следующей последовательности: дифференциация изолированных букв, букв в слогах, словах, в предложениях, тексте.

Коррекция дислексии, причиной которой являются зрительно-пространственные проблемы, осуществлялась поэтапно.

В русском алфавите 33 буквы, и написание 23 из них вызывает затруднение из-за свойств зеркальности:



Поэтому прежде чем приступить к работе по различению правильной буквы и ее зеркального двойника, проводился подготовительный этап, помогающий развивать у детей ориентировку в пространстве, на себе и на листе бумаги. Дети должны четко усвоить понятия «верх», «низ», «право», «лево». Для осуществления этой цели мы проводили разные игры, вплоть до выкладывания различных фигур, орнаментов на полу из самих детей. Большим успехом пользовалась игра «Электронная муха».



На первых порах все дети имели перед собой лист с квадратной сеткой, а одно крупное пособие крепится на доске. В центре сетки находится «электронная муха» - точка, которая может перемещаться только по сигналу и только на одну клетку в пределах данного поля. Начало отсчета всегда ведется только от центра. Дается сигнал: вверх-вправо. Дети передвигают свою фишку по листу бумаги, отмечая, где остановилась «муха». В данном примере это - правый верхний квадрат.

Постепенно ускоряется темп и увеличивается количество перемещений: от 2 - 3 до 8 - 10.

Для усложнения игры детям предлагается не двигать рукой фишку, а мысленно представлять ее перемещение, глядя на таблицу. На третьем этапе дети с закрытыми глазами определяют путь «мухи» и отвечают, где она остановилась.

В результате этой игры легко усваиваются понятия: верх - низ, право - лево, а также дети запоминают названия квадратов:

8	4	6
3	1	2
9	5	7

- 1-центральный квадрат;
- 2-правый центральный квадрат;
- 3-левый центральный квадрат;
- 4-верхний центральный квадрат;
- 5-нижний центральный квадрат;
- 6-правый верхний квадрат;
- 7-правый нижний квадрат;
- 8-левый верхний квадрат;
- 9-левый нижний квадрат.

После такой подготовки детям предлагаются диктанты для рисования орнаментом и букв. Например, поставить точку на клетчатом листе бумаги и от нее вести карандашом линии по клеточкам под диктовку:

5 – вниз, 1 - вправо, 4 - вверх, 2 - вправо, 1 - вверх, 3 – влево.

Если нет ошибок, то получается буква «Г», которую дети штрихуют. Таким образом дети могут написать под диктовку любую неизвестную букву. Работа эта интересна, требует концентрации внимания, четкости выполнения инструкции, сформированного зрительно-пространственного восприятия.

2. Выкидывание букв из палочек с фиксированием внимания на том, в какую сторону направлена буква, где расположены ее элементы и в каком количестве.

3. Определение букв, написанных на карточках, где представлены как правильные, так и ложные (зеркальные) буквы.

4. Ощупывание картонных букв с закрытыми глазами. Необходимо определить на ощупь, какая буква в руках, назвать ее, придумать слова, содержащие данную букву, положить ее на стол так, чтобы отражала верное написание.

5. Найти недостающие элементы буквы. Для этого обращаются к игре «Буква сломалась». Какая буква сломалась?



6. Обведение букв по трафарету, шаблону, выкладывание контура буквы семечками, ниточками, проволокой. Эти задания помогают как следует запомнить образ буквы. У детей должны быть альбомы для рисования букв по трафаретам, а также для рисунков на ассоциативные связи. На что похожа буква?

А - антенна, телеграфный столб, стремянка;

У - уши, сучок, вешалка.

7. Демонстрация букв в разном положении:



8. Предъявление букв разного шрифта: печатные; прописные; строчная; стилизованная.



9. Определение буквы, «написанной» на спине (пальцем по коже медленно проводится контур буквы), на ладони, в воздухе (с закрытыми глазами, с открытыми глазами).

10. Систематическое придумывание детьми слова на данную букву. Связь звука и буквы, а также их различие объясняются на каждом занятии. Дети должны усвоить, что звук мы произносим и слышим, а букву видим и пишем. Согласные звуки могут иметь пару: твердый - мягкий звук, обозначающуюся одной буквой. Например: Т – твердый согласный звук (тапки, стук, рот). Ть (мягкий согласный звук (тяпка, уют, мать)).

Здесь выявляется роль «Ь» и «Ъ» на письме.

Гласные звуки и буквы также не совпадают: буквы Е, Е, Ю, Я несут в себе каждая два звука (Й + Э, Й + О, Й + У, Й + А) либо служат показателем мягкости предыдущего согласного и обозначают соответственно звуки э, о, у, а.

11. Нахождение букв в геометрических фигурах. Например, в приведенном квадрате предлагается отыскать спрятавшиеся буквы: О, У, И, М, П, Г, Т, С, Р, Л, Х, Э и т.д. Чтобы легче было увидеть букву, дети параллельно выкладывают контур из палочек.

12. Поиск букв, наложенных друг на друга. Необходимо выделить буквы, написанные одна на фоне другой.

13. Придумывание слов на данную букву в определенной позиции:



14. Реконструирование букв. Например: из буквы П можно сделать букву Н, передвинув одну палочку.

15. Определение букв, которые можно выложить из трех (И, А, П, Н, С, К) и из двух (Т, Г, Х) палочек.

16. Конструирование букв из элементов: овал, полуовал, длинная и короткая палочка.

В процессе формирующего эксперимента мы провели 2 открытых занятия, конспекты которых представлены в приложении.

Таким образом, устранение нарушений письма и чтения у испытуемых детей с ограниченными возможностями здоровья осуществлялось приемами, направленными на развитие зрительного гнозиса, мнезиса, пространственных представлений и их речевых обозначений, развитие зрительного анализа и синтеза. Большое внимание уделялось сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов.

При устранении нарушений письма и чтения параллельно с развитием пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза проводилась и работа над речевыми обозначениями этих отношений: над пониманием и употреблением предложных конструкций, наречий.

2.3. Анализ и интерпретация эмпирических данных

После формирующего эксперимента мы провели контрольный эксперимент.

Количественный анализ контрольного эксперимента представлен в таблице 4, 5.

Таблица 4

Оценка уровня сформированности коммуникативных умений у испытуемых детей с ОВЗ на контрольном этапе эксперимента

Испытуемые	Понимание речи и адекватная реакция на сказанное	Вербальная и невербальная реакция на эмоциональное состояние партнера	Инициативность в ходе беседы, как с педагогом, так и со сверстниками	Учет интересов и желаний партнера	Уровень
Испытуемый 1	0,6	0,75	0,7	0,7	С
Испытуемый 2	0,8	0,9	0,9	0,9	В
Испытуемый 3	0,75	0,8	0,7	0,7	С
Испытуемый 4	0,8	0,75	0,7	0,7	С
Испытуемый 5	0,7	0,7	0,6	0,6	С
Испытуемый 6	0,6	0,5	0,5	0,45	Н
Испытуемый 7	0,7	0,75	0,7	0,7	С

Если на этапе констатирующего эксперимента 4 испытуемых имели низкий уровень сформированности коммуникативных умений, 3 - средний, то на этапе контрольного эксперимента – 1 испытуемый – с высоким уровнем сформированности коммуникативных умений, 5 - со средним уровнем сформированности коммуникативных умений, и только 1 испытуемый остался на низком уровне сформированности коммуникативных умений.

Как показали результаты контрольного эксперимента, наметились положительные сдвиги в коммуникативном поведении детей. *Если в начале экспериментальной работы* испытуемые с ограниченными возможностями здоровья долго не могли включиться в процесс общения, не проявляли инициативы в достижении понимания партнера, их коммуникативные действия отличались беспорядочностью, дети не учитывали личностные и эмоциональные особенности партнеров, *то к концу работы* дети с ограниченными возможностями здоровья без принуждения вступали в контакт со сверстниками, внимательно выслушивали собеседника, предпринимали попытки учёта личностных особенностей и эмоционального состояния партнера, согласовали собственные действия с интересами партнеров.

Таблица 5

Оценка уровня сформированности мыслительных операций у детей с ОВЗ

№, Ф.И. ребенка	Умение выделять признаки (свойства) предмета на основе сопоставления его с другим объектом	Умение определять общие и отличительные признаки (свойства) сравнимых объектов	Умение группировать объекты на основе самост-но найденных общих признаков и обозначать образовательную группу словом	Умение распределить объекты по классам	Уровень
Испытуемый 1	0,7	0,6	0,6	0,75	С
Испытуемый 2	0,6	0,7	0,7	0,8	С
Испытуемый 3	0,7	0,7	0,8	0,7	С
Испытуемый 4	0,7	0,7	0,7	0,65	С
Испытуемый 5	0,7	0,7	0,6	0,6	С
Испытуемый 6	0,5	0,6	0,55	0,45	Н
Испытуемый 7	0,6	0,55	0,55	0,5	Н

Если на этапе констатирующего эксперимента 4 испытуемых имели низкий уровень сформированности мыслительных операций, 3 - средний, то на этапе контрольного эксперимента было выявлено 5 испытуемых со средним уровнем сформированности коммуникативных умений и только 2 испытуемых остались на низком уровне сформированности мыслительных операций.

Из таблицы видно, что произошли заметные сдвиги в уровне мыслительных операций детей экспериментальной группы.

Качественный анализ результатов контрольного эксперимента показал, что сравнение эти дети научились осуществлять на основе целого ряда признаков (цвет, форма, величина и т.п.). Как правило, выделение этих признаков носило осмысленный характер и опиралось на разносторонний анализ объекта. Дети научились самостоятельно находить существенные признаки объекта. Дети с высоким уровнем сформированности интеллектуальных умений воспроизводили от 14 до 20 родовых терминов, а

дети со средним уровнем сформированности интеллектуальных умений только 10-12 наименований. При словесном обобщении конкретных предметов, распределенных в группы по родовому признаку, испытуемые словесно обобщали группы, уместно употребляли родовые слова-термины и др.

Анализ документации логопеда показал, что у всех детей (испытуемые 1, 3, 4, 5, 6, 7) с нарушением чтения и письма произошли значительные изменения.

Вывод

Анализ полученных данных позволяет утверждать, что дети с несформированностью фонематического восприятия, слогового анализа и синтеза, анализа предложений, а также фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений, научились различать свистящие и шипящие согласные, звонкие и глухие согласные, твердые и мягкие согласные, определять количество слогов в словах, отбирать картинки с разным количеством слогов, почти исчезли добавления слогов в словах, пропуски слогов, замены звуков в словах.

Результаты исследования фонематического анализа показали, что эти дети овладели навыками выделения звука из ряда слов, выделения первого

согласного звука из слова и последнего звука в слове, места (начало, середина, конец) звука в слове и количестве звука в словах.

Как показали результаты исследования фонематического синтеза и представлений дети овладели навыками составления слов из четырех звуков, называть слова на заданный, звук значительно реже стали встречаться перестановки звуков в слове.

Не произошло существенных изменений лишь у одного испытуемого.

Анализ результатов ориентировки в окружающем пространстве показал, что у испытуемых наблюдалось значительно меньше ошибок при определении отсутствующей детали, целого по фрагментам рисунка, определении предметов, которые находятся справа от них или слева, что свидетельствует о развитии пространственного гнозиса.

Дети стали делать значительно меньше ошибок в узнавании зеркально написанных букв, стилизованных букв, а также овладели умением конструировать и реконструировать печатные и рукописные буквы из составляющих их элементов без помощи экспериментатора.

Анализ результатов исследования характера чтения слогов, слов, предложений и текста позволяет заключить, что у всех испытуемых произошли позитивные изменения в овладении техникой чтения, понимании прочитанного, повысилась скорость чтения, что свидетельствует о повышении уровня сформированности фонематического и слогового анализа и синтеза, дифференциации фонем, зрительного анализа структуры слова.

Таким образом, результаты исследования навыка чтения и письма показали динамику овладения способами чтения: у части испытуемых появилось чтение словами, у других испытуемых – чтение целыми словами с послоговым прочтением сложных слов, а также плавное послоговое чтение с целостным прочтением отдельных слов, что сказалось на скорости чтения, а также понимании прочитанного. Испытуемые смогли правильно назвать не только главного героя и основные события рассказа, но и подробности

рассказа. У них наблюдалась не только логика последовательности событий, но и сохранение подробностей рассказа. Испытуемые в большинстве случаев смогли правильно ответить на вопросы по содержанию прочитанного. В пересказе наблюдалось незначительное отступление от содержания рассказа. В речи у всех исследуемых реже стали встречаться аграмматизмы.

Точность воспроизведения материала свидетельствовало о концентрации внимания, о его устойчивости и увеличении объема запоминания.

На основе проведенной опытно-экспериментальной работы можно заключить, что социально-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья оказалась эффективной.

Полученные результаты подтвердили гипотезу нашего исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщение исследования источников выявляет проблемы личности с возможностями раскрываемые в и литературе, особенности и процесса детей-инвалидов, особенности детей с здоровья и их социализации.

Главная таких заключается в их с в мобильности, контактов со и в общения с доступа к ценностям, а – и к образованию.

Отклонения в приводят к (Л.С.Выготский) из и обусловленного нарушает с культурой как развития.

Социально-педагогическая по детей - – это педагогически организованный социального с специфики личности с потребностями на возрастных в слоях и при всех институтов и всех воспитания и помощи.

Процесс социализации личности детей будет эффективным при условии интеграции таких детей в общество, чтобы они могли приобрести и усвоить определенные ценности и общепринятые нормы поведения, необходимые для жизни в обществе.

Основные задачи социализации заключаются в формировании ценностей и общепринятых норм поведения необходимые для жизни в обществе, коммуникативной и социальной компетентности.

Социально-педагогическая помощь – это процесс и результат оказания психологического, социального, педагогического содействия детям, испытывающим трудности в процессе социализации.

Социально-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья будет осуществляться успешно при использовании следующих условий:

- включение детей в коррекционные игры, направленные на формирование коммуникативных умений;
- использование технологии, направленной на развитие мыслительных операций;
- психокоррекционная работа (игры и упражнения), направленная на коррекцию нарушений чтения и письма у младших школьников с ОВЗ.

Исследование уровня сформированности коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста осуществлялось на базе средней школы.

На момент проведения эксперимента в школе находилось 7 детей младшего школьного возраста (3 ребенка с детским церебральным параличом и задержкой психического развития, 1 ребенок с аутизмом, 1 ребенок с синдромом Дауна (олигофрения в степени дебильности), 1 ребенок с дисплазией телосложения и олигофренией в степени дебильности, 1 ребенок с тяжелыми нарушениями речи, которые приняли участие в эксперименте.

Целью констатирующего этапа эксперимента являлась первичная диагностика уровня сформированности коммуникативных умений,

мышления, чтения и письма у детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста.

Анализ констатирующего этапа эксперимента показал, что большая часть испытуемых находится на низком уровне сформированности коммуникативных умений, мыслительных операций, чтения и письма.

С целью оказания социально-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья нами был проведен формирующий этап эксперимента.

Важным направлением социально-педагогической помощи является адаптация ребенка к социально здоровой среде, восстановление или компенсация утраченных социальных связей, позитивных форм активности в общении, игре, познании.

Социально-педагогическая помощь осуществлялась посредством взаимодействия специалистов Центра: социального педагога, психолога, логопеда, воспитателя.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что социально-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья оказалась эффективной.

Полученные результаты подтвердили гипотезу нашего исследования.

Сформулированные выводы на основе полученных данных и разработанная программа педагогической поддержки социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной начальной школе могут быть полезны педагогам, что позволит повысить эффективность учебно-воспитательного процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Нормативно – правовые акты

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
2. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»
3. Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» от 3 мая 2012 года.

Литература

4. Андреева Г. М. Социальная психология [Текст]: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2013. – 376 с.
5. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии [Текст] / В.М. Астапов. – М.: Международная пед. академия, 1994. – 216 с.
6. Афанасьева Ю.А. Воспитание нравственных качеств у умственно отсталых младших школьников на уроках развития речи [Текст] / Афанасьева Ю. А., Павлова Н. В // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2014. – № 2-3. – С. 134-137.
7. Вихорев, Д. И. Проблемы обучения и адаптации детей-инвалидов в России [Текст] / Д. И. Вихорев // Высшее образование инвалидов: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. — СПб., 2013. — 144 с.
8. Газман, О. С. Основы интегрированного обучения [Текст] / О. С. Газман. — М.: Просвещение, 2008. — 19 с.
9. Закрепина А. Роль социальных факторов в развитии детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья [Текст]/ Закрепина А // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 12. – С. 66-73.

- 10.Закрепина А. Изучение особенностей социального развития детей с отклонениями в умственном развитии [Текст] / Закрепина А // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 1. – С. 86-93.
- 11.Инденбаум Е.Л. Новый взгляд на старую проблему: к вопросу о формах отставания в психическом развитии, образовательных потребностях детей и возможных путях помощи [Текст] / Е. Л. Инденбаум // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 5. – С. 3-10.
- 12.Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. - СПб.: Слово, 2013. – 160 с.
- 13.Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка [Текст]: учеб. Пособие / О.А. Карабанова. – М.: Российское пед. агенство, 1997. – 192 с.
- 14.Качарова Е.С. Социализация и реабилитация молодых инвалидов с умственной отсталостью [Текст] / Е. С. Качарова // Социальная работа. – 2014. – № 1. – С. 13-15.
- 15.Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков [Текст] : учеб.пособие для пед.вузов / В.П. Кащенко. – 4-е изд, стер. – М.: Академия, 2010. – 304 с.
- 16.Ковалева Г.А. Сравнительное изучение общения дошкольников с разным уровнем интеллектуального развития [Текст] / Г.А. Ковалева, Н. В.Бусарнова // Коррекционная педагогика : теория и практика. – 2014. – № 1. – С. 18-31.
- 17.Коррекционная педагогика [Текст]: учеб. пособие для пед. вузов по предмету «Коррекционная педагогика» / И.А. Зайцева [и др.]; под ред. В.С. Кукушкина. - 3-е изд., перераб. и доп. - Ростов н/Д : МарТ : Феникс, 2010. - 352 с.
- 18.Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, В.И. Селиверстов, С.Н. Шаховская; Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. – 144 с.

- 19.Ксенофонтова Г.Ф. Воспитание личности умственно отсталого школьника в процессе формирования детского коллектива [Текст]/ Г. Ф.Ксенофонтова // Дефектология. - 2013.-№ 5. - С.64-69.
- 20.Кулемина Ю.В. Основы специальной педагогики и психологии [Текст]: учеб.пособие для вузов / Ю.В.Кулемина. – М.: Окей-книга, 2009. – 121 с.
- 21.Лабунская В.А. и др. Психология затруднённого общения: Теория. Методика. Диагностика. Коррекция [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – М.: Академия, 2011. – 288 с.
- 22.Лалаева Р.И. Особенности речевого развития умственно отсталых школьников [Текст]/ Р.И.Лалаева // Дефектология. – 2013. – №3. – С.29-33.
- 23.Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст]: Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
- 24.Лодкина Т.В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства [Текст]: учеб. пособие для вузов по спец. «Соц.педагогика» / Т. В. Лодкина. - 4-е изд., стер. - М.: Академия, 2009. - 208с.
- 25.Максимова А.А. Учим общаться детей 6-10 лет [Текст]: методическое пособие / А.А. Максимов.– М.: ТЦ Сфера, 2015. – 78 с.
- 26.Мамаева А. В.Формирование коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью через взаимодействие со сверстниками [Текст] / А.В. Мамаева, А.М. Ханьжина // Коррекционная педагогика : теория и практика. – 2012. – № 6. – С. 32-36.
- 27.Мамайчук И.И. Социально-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями [Текст] / И.И. Мамайчук – СПб.: Речь, 2009. – 180 с.
- 28.Мардахаев Л.В. Социальная педагогика [Текст]: учеб.для вузов / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2010. - 269 с.

- 29.Мудрик А.В. Социальная педагогика [Текст]: учеб.для вузов по спец. «Соц. педагогика» / А.В. Мудрик. - 6-е изд., перераб.и доп. - М.: Академия, 2009. - 224 с.
- 30.Настольная книга педагога-дефектолога [Текст] / Т.Б. Епифанцева [и др.]. - 4-е изд. - Ростов н/Д : Феникс, 2015. - 564 с.
- 31.Наумова Л.Г. Предупреждение ошибок чтения и письма у детей [Текст] / Л.Г. Наумова //Санкт-Петербург: «Стройлеспечать», 2012. – 120 с.
- 32.Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии [Текст]: учеб. пособие для вузов / У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева. – М.: Академия, 2011. – 176 с.
- 33.Поваляева М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов [Текст] / М.А. Поваляева // Ростов-на-Дону:Феникс, 2015. – 352 с.
- 34.Прохоров, А. О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности [Текст] / А. О. Прохоров. — М.: ПЕР-СЭ, 2004. — 176 с.
- 35.Поворознюк О. А., Алёшина А. В. Изучение уровня социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе // Молодой ученый. — 2016. — №7. — С. 693-695.
- 36.Рытченко, Т. А. Психология и педагогика [Текст]/ Т. А. Рытченко // Учебно-практическое пособие.- М.: МЭСИ.:2000. — 85с.
37. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. В. Сидоренко. — СПб.: Речь, 2014. — 350 с.
38. Соколова, Н. Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании [Текст] / Н. Д. Соколова, Л. В. Калиникова. — М.: МГУ, 2015. — 180 с.
- 39.Специальная педагогика [Текст] : учеб.пособие для пед.вузов / под ред. Н.М. Назаровой. – 8-е изд., испр.. – М.: Академия, 2012. – 400 с.
- 40.Специальная (коррекционная) педагогика. [Текст]: учеб.пособие для вузов / под ред. В.И. Селиверстова. - М.: ВЛАДОС, 2010. - 318 с.
- 41.Холостова Е.И. Социальная работа [Текст] : учеб.пособие для вузов / Е.И.Холостова. – 6-е изд. – М.: Дашков и К, 2008. – 860 с.

42. Платонова Н.М. Инновации в социальной работе [Текст]: учеб. пособие для вузов по напр. «Соц. работа» / Н.М. Платонова, М.Ю. Платонов. – М.: Академия, 2011. – 256 с.
43. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования [Текст] / В.М. Сорокин, Д.Н. Исаев; под ред. Л. М. Шипицыной. – М. : Академия, 2012. – 223 с.
44. Унковская Е. С. Особенности владения средствами коммуникативной деятельности учащимися младших классов школы VIII вида [Текст] / Е. С. Унковская // Дефектология. – 2013. – № 4. – С. 19-27.
45. Усанова О.Н. Специальная психология [Текст]: учеб. пособие для вузов / О.Н. Усанова. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
46. Холостова Е.И. Социальная работа с семьей [Текст] : учеб. пособие / Е.И. Холостова. – 2-е изд. – М.: Дашков и К, 2008. – 212 с.
47. Холостова Е.И. Социальная работа с дезадаптированными детьми [Текст] : учеб. пособие / Е.И. Холостова. – М.: Дашков и К, 2009. – 280 с.
48. Шаповал И.А. Специальная психология [Текст] : учеб. пособие / И.А. Шаповал. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 224 с.
49. Шаповалова О. Е. Психологическое изучение умственно отсталых школьников с помощью беседы [Текст] / О. Е. Шаповалова // Коррекционная педагогика : теория и практика. – 2011. – № 5. – С. 28-33.
50. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание [Текст] / О. Шпек. – М.: Академия, 2013. – 432 с.

Интернет – ресурсы

51. Учебно – методический портал
<http://www.uchmet.ru/library/material/160765/98310/>

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Общие психолого-педагогические рекомендации, в работе с детьми, имеющие ограниченные возможности здоровья

- Принимать ребенка таким, какой он есть.
- Как можно чаще общаться с ребенком.
- Избегать переутомления.
- Использовать упражнения на релаксацию.
- Не сравнивать ребенка с окружающими.
- Поощрять ребенка сразу же, не откладывая на будущее.
- Способствовать повышению его самооценки, но хваля ребенка он должен знать за что.
- Обращаться к ребенку по имени.
- Не предъявлять ребенку повышенных требований.
- Стараться делать замечания как можно реже.
- Оставаться спокойным в любой ситуации.

ФОРМЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОВР

Коллективные формы взаимодействия с родителями

Общие родительские собрания:
 Задачи:
 Решение организационных вопросов;
 Информирование родителей по вопросам взаимодействия учреждения с другими организациями и социальными службами.
 Групповые родительские собрания.
 Задачи:
 Обсуждение с родителями задач, содержания и форм работы;
 Сообщения о формах и содержании работы с детьми в семье;
 Решение текущих организационных вопросов.
 Родитель-консультант
 Задачи:
 Участие родителей в образовательно-воспитательном процессе.
 Семейный клуб
 Формы проведения:
 Тематические доклады;
 Плановые консультации;
 Семинары;
 Тренинги;
 Круглые столы;
 Конференции.
 Задачи:
 Знакомство и обучение родителей приемам и методам оказания психолого-педагогической помощи своим детям, детям с проблемами в развитии, родителям детей с ограниченными возможностями, друг другу;
 Ознакомление с задачами и формами подготовки детей к школе.
 Проведение детских праздников, досугов.
 Задачи:
 Поддержание благоприятного психологического микроклимата в группе, включение в этот процесс семьи.

Индивидуальные формы работы с семьей

Анкетирование и опросы
 Задачи:
 Сбор необходимой информации о ребенке и семье;
 Определение оценки родителями эффективности работы специалистов и воспитателей;
 Изучение мнения родителей о работе коллектива.
 Беседы и консультации специалистов
 Задачи:
 Оказание индивидуальной помощи родителям по вопросам образования и воспитания;
 Оказание индивидуальной методической помощи в форме «домашних заданий».
 Школа родителя
 Задачи:
 Оперативное реагирование администрации на различные ситуации и предложения.
 Консультации медицинского работника
 Задачи:
 Контроль за здоровьем детей с ограниченными возможностями.

Памятка для родителей

Все приобретения детства значительны, и богатство их содержания будет зависеть от нас, взрослых. Дети от природы наделены яркими способностями, надо лишь постараться как можно раньше создать максимально благоприятные условия для их развития.
 Никогда не воспитывайте детей в плохом настроении.
 При разговоре с ребенком слушайте его внимательно, не перебивайте.
 Активно слушайте его переживания.
 Как можно чаще бывайте с ним, занимайтесь, читайте, играйте.
 Помогите ему, когда он просит.
 Поддерживайте и отмечайте успех ребенка.
 Используйте в общении фразы, вызывающие положительные эмоции.
 Развивайте любознательность и воображение, поощряйте в ребенке стремление задавать вопросы.
 Искренне радуйтесь успехам детей, не скупитесь на награду.
 Похвала, поцелуй или рукопожатие – отличное поощрение.
 Чаще хвалите, восхищайтесь вашим ребенком.
 Не стройте ваши взаимоотношения с ребенком на запретах