

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

**Е. А. Екжанова
Е. А. Стребелева**



КОРРЕКЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ

РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА



**Елена Анатольевна Екжанова
Елена Антоновна Стребелева**

**Коррекционно-педагогическая
помощь детям раннего
и дошкольного возраста
с неярко выраженными
отклонениями в развитии**

Серия «Коррекционная педагогика»

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=37580144

*Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного
возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии. Научно-
методическое пособие: КАРО; Санкт-Петербург; 2013
ISBN 978-5-9925-0826-0*

Аннотация

В пособии представлена система целенаправленной коррекционно-педагогической работы по преодолению и профилактике незначительных отклонений в развитии детей; рассмотрены основы обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии; описаны содержание, методы и приемы

коррекционно-развивающей работы с детьми, направленной на здоровьесбережение детей, их социальное, физическое, познавательное, деятельностное и эстетическое развитие. Пособие адресовано учителям-дефектологам, педагогам-психологам, работающим с детьми раннего и дошкольного возраста. Оно будет полезно родителям, воспитывающим детей раннего и дошкольного возраста, студентам вузов педагогической и психологической направленности.

Содержание

Предисловие	7
Глава 1	14
1.1. Возрастные особенности психического развития детей	14
1.2. Психофизические особенности детей с неярко выраженными отклонениями в развитии	29
1.3. Педагогические основы коррекционно-развивающей работы с детьми раннего и дошкольного возраста	50
Конец ознакомительного фрагмента.	54

**Е. А. Екжанова,
Е. А. Стребелева
Коррекционно-
педагогическая помощь
детям раннего и
дошкольного возраста
с неярко выраженными
отклонениями в
развитии. Научно-
методическое пособие**

Авторы:

Е. А. Екжанова – доктор педагогических наук, профессор, директор ГБОУ «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции “Ясенево”» Юго-Западного окружного управления образования Департамента образования г. Москвы, автор и научный руководитель проекта по системной профилактике и коррекции школьной неуспешности;

Е. А. Стребелева – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГНУ «Институт коррекционной педагогики» РАО.

Рецензенты:

В. А. Сластенин – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой высшей школы МПГУ;

Л. В. Мардахаев – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой семейной и социальной педагогики Российского государственного социального университета.

© Екжанова Е. А., Стребелева Е. А., 2008

© «КАРО», 2008

Предисловие

В последние годы педагоги общеобразовательных дошкольных учреждений все чаще сталкиваются с проблемами воспитания и обучения детей, развитие которых несколько отстает от возрастной нормы. Такой ребенок на рубеже второго и третьего года жизни слабо владеет речью, у него отсутствуют вербальные и невербальные способы коммуникации (малыш не фиксирует взгляд на лице взрослого, избегает контакта «глаза в глаза»). В его речи могут отмечаться усеченные слова и слоги, которые не выполняют ни назывной, ни коммуникативной функции. Ребенку трудно сотрудничать со взрослым и взаимодействовать со сверстниками, у него не сформирован не только способ действия карандашом, но и отсутствует ориентировка на его след, а порой и сам интерес к изобразительной деятельности. Обращает на себя внимание поведение такого ребенка. Он неадекватен в своих реакциях на элементарные ситуации, очень конфликтен, настойчив в удовлетворении капризов. Речь взрослого для ребенка не является регулятором поведения и деятельности.

При этом следует подчеркнуть, что те дети, у которых имеется первичное нарушение (слуха, зрения, двигательной сферы, интеллекта), а вторичные отклонения в познавательном развитии ярко выражены с самого раннего детства, по-

падают в систему специализированных дошкольных учреждений. Дети, отставание которых не столь заметно или их поведенческие реакции более адекватны, часто лишены коррекционно-педагогического воздействия, и их проблемы обнаруживаются лишь на этапе подготовки к школьному обучению.

С клинической точки зрения к детям с неярко выраженными отклонениями в развитии могут быть отнесены дети с задержкой психического развития (ЗПР), дети с синдромом гиперактивности на фоне дефицита внимания, дети с эмоциональными расстройствами разной этиологии и степени выраженности, дети с задержкой темпов речевого развития, дети с дисгармоничным развитием и нарушениями деятельности и поведения.

Как показывают результаты изучения специалистами ЦППРиК «Ясенево» детского контингента общеобразовательных дошкольных учреждений, у трети из них отмечаются недостаточность формирования функции произвольной регуляции деятельности, замедление темпов становления познавательной активности, отсутствие самостоятельности в быту, задержка формирования невербальной и вербальной коммуникации, бедность сюжетно-ролевой игры, наличие негативных поведенческих реакций и эмоциональных проявлений. У многих из них наблюдаются недостатки общей и тонкой ручной моторики, несформированность пространственной ориентировки, в том числе в схеме собствен-

ного тела. Нужно отметить, что указанные проявления отмечаются у разных детей в различных вариациях и сочетаниях, а также с разной степенью выраженности.

Чтобы не углубляться в вопросы рассмотрения нозологии и специфических особенностей детей, имеющих вышеперечисленные недостатки, в тексте книги используются термины «дети с неярко выраженными отклонениями в развитии» или «проблемные дети». Эти понятия отражают педагогический подход к оценке психолого-педагогического состояния детей и позволяют организовать необходимую для их жизни и развития коррекционно-педагогическую помощь на этапе раннего и дошкольного детства. Такой подход позволяет взрослым (педагогам и родителям) организовать целенаправленную поддержку детей раннего и дошкольного возраста, исходя не из клинических характеристик, а из особенностей психофизического развития и потенциальных возможностей детей, не ограниченных рамками какого-либо определенного диагноза. При этом учет соотношения возрастных и индивидуальных особенностей в развитии малыша, внимание к его способностям и сильным сторонам личности позволяют выстроить целенаправленную и четко структурированную программу индивидуального образовательного маршрута.

Под *индивидуальным образовательным маршрутом* мы понимаем программу личностно-ориентированной коррекционно-развивающей работы с ребенком, которая учитыва-

ет специфику формирования психологических новообразований в норме и при отклоняющемся варианте развития и последовательность становления ведущей и типичных видов деятельности. Формирование самой структуры детской деятельности (предметной, игровой, продуктивной, трудовой) и ведущая роль взрослого, меняющая свою интенсивность на разных этапах воспитания и обучения ребенка, являются основным фактором эффективного индивидуального образовательного маршрута.

Работа по индивидуально-ориентированным программам становится велением времени. Современные специальные дошкольные образовательные учреждения при том кадровом обеспечении и методической вооруженности, оснащенности предметно-развивающей среды, которые они сегодня имеют, могут обеспечить углубленный дифференцированный процесс воспитания и обучения. Наряду с этим новые организационные формы помощи детям раннего и дошкольного возраста с отклоняющимся развитием (группы кратковременного пребывания, интегрированное обучение и др.) позволяют и в общеобразовательных дошкольных учреждениях организовывать коррекционно-педагогическую поддержку всем нуждающимся в ней детям при наличии в их штате нескольких разнопрофильных специалистов: учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда, социального педагога.

Главным условием для осуществления коррекционно-пе-

дагогической работы является личностная, психологическая, методическая и технологическая готовность взрослых (педагогов, психолога, помощников воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по физическому воспитанию, учителя-логопеда) к индивидуально-групповой работе с детьми, имеющими неярко выраженные отклонения в развитии.

Данная книга имеет своей целью познакомить воспитателей и педагогов-психологов дошкольных общеобразовательных учреждений с технологиями коррекционно-педагогической работы, помочь им осуществлять эту работу в условиях детского сада. Но главное – она служит четким ориентиром для учителя-дефектолога в организации и проведении коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей.

Педагогические методы этой работы подобны методам, применяемым специалистами общеобразовательных ДОУ. Это методы наглядные, практические и словесные. Однако и сами методы, и их сочетание достаточно специфичны, когда они используются в работе с детьми, имеющими неярко выраженные отклонения в развитии, на разных этапах их воспитания и обучения.

Наглядные методы – это *наблюдение за предметами и явлениями окружающего мира, обследование предметов (зрительное, тактильное, слуховое, комбинированное), рассматривание картин, иллюстраций и видеоматериалов*. С помощью этих методов ребенок приобретает собственный

практический и чувственный опыт.

Словесные методы включают в себя *инструкцию, потешку, беседу, рассказ, сообщение, описание событий* и т. д.

Практические методы представляют собой разные способы организации детской деятельности: *постановку практических и познавательных задач, эксперимент, использование дидактических игр* и т. д.

Соотношение методов на каждом этапе воспитания и обучения определяется уровнем развития детей и задачами, стоящими перед педагогом или воспитателем.

Все вышеперечисленные методы подробно описаны в предлагаемой вашему вниманию книге. В ней также раскрыто содержание работы учителя-дефектолога, воспитателя и педагога-психолога по организации разных видов деятельности детей в процессе выполнения режимных моментов.

Основное содержание пособия ориентирует педагога в основных направлениях и подходах к организации коррекционно-педагогической поддержки ребенка с неярко выраженными отклонениями в развитии в наиболее сенситивный период становления его общих интеллектуальных умений и универсальных способностей.

Предложенные коррекционные технологии могут быть использованы также для сглаживания и предупреждения вторичных отклонений в развитии детей с разным уровнем психофизического развития в раннем и дошкольном периоде жизни в условиях специальных коррекционных групп или

интегрированного обучения и воспитания.

Данная работа описывает систему целенаправленной работы по преодолению отклоняющегося развития у детей, которая должна быть начата как можно раньше. Совместная деятельность педагогов и родителей при этом условии гораздо выше и эффективней. Знание о возможных путях и содержании коррекционно-педагогического воздействия является мощным стимулом для всех участников образовательного-воспитательного процесса, а результаты его скажутся на развитии ребенка как на этапе дошкольного детства, так и на всей его последующей жизни.

Глава 1

Социокультурные закономерности развития ребенка

1.1. Возрастные особенности психического развития детей

Теоретической основой коррекционно-педагогической работы с детьми, у которых выявлены различные проблемы познавательного развития, являются общепризнанные закономерности детского онтогенеза в условиях нормального и отклоняющегося развития. Разработанная Л. С. Выготским концепция культурно-исторического развития личности определила фундаментальные положения о движущих причинах и условиях становления человеческого индивидуума. В его трудах показано, что социальная ситуация воспитания формирует или задерживает процесс расширения зоны ближайшего развития, в которой закладываются и реализуются потенциальные возможности ребенка. Учет соотношения первичных нарушений и вторичных отклонений, а также признание неравномерности развития детей послужили основой для понимания действия механизмов ком-

пенсации и построения на их базе коррекционного воспитания и обучения. А. В. Запорожец четко разделил условия и движущие причины развития. Под условиями он понимал врожденные свойства организма, под движущими причинами – социальные факторы жизни ребенка. Социальный опыт усваивается в процессе становления всех видов детской деятельности. А. Н. Леонтьев вслед за Л. С. Выготским подчеркивал, что для каждого возрастного периода существует определенный ведущий и типичные виды детской деятельности, имеющие наибольшее значение для психического развития ребенка.

В основу современного дошкольного образования положена концепция психологического возраста как этапа, стадии детского развития, для которого характерны своя структура и динамика. Однако необходимо четко осознавать, что выделение этих этапов условно, а развитие ребенка во многом зависит от способов, форм и содержания его общения со взрослым и сверстниками.

Каждая стадия психического развития ребенка тесно связана с созреванием физиологических систем его организма. Возможности развивающегося организма постоянно возрастают. Еще в процессе кормления у грудного ребенка возникают ориентировочные реакции на зрительные и слуховые стимулы. Как известно, мать во время кормления говорит со своим малышом, следовательно, у него формируется слуховая реакция. Малыш начинает фиксировать взгляд на дви-

жущихся губах матери, а затем прослеживает ее движения без поворота головы, то есть возникает глазодвигательная реакция, порожденная ситуацией кормления. Потом он начинает реагировать «комплексом оживления» на улыбку матери, на ее появление. Подъем головы, движения ручками и ножками, перевороты с живота на спину и со спины на живот — все это предпосылки постепенного овладения навыками прямостояния, а позже ходьбой. При этом физически малыш крепнет с каждым днем. Наряду с развитием физических возможностей организма, у ребенка формируются ориентировочно-исследовательские действия в окружающей среде, неотъемлемой частью которой является действующий и поощряющий активность ребенка взрослый. Именно индивидуальные особенности взрослого, специфика контактов, которые он формирует и стимулирует, обуславливают индивидуальные признаки социальной ситуации развития каждого конкретного малыша, а также его психическая активность, полнота и глубина контактов с ближайшим окружением. Под воздействием стимулирующего общения со взрослым ребенок переходит от ориентировочных и исследовательских действий к качественно новому состоянию психики, которое можно охарактеризовать как любопытство, интерес ко всему новому. Именно на этой основе у ребенка начинает складываться познавательная активность как качественная характеристика его личности и деятельности.

Таким образом, психическое и физическое являются дву-

меня взаимосвязанными сторонами детского развития. Тысячу раз прав А. Н. Леонтьев, который вслед за А. Н. Бернштейном, писал, что «психика формируется в движении». Эта аксиома актуальна и значима сейчас как никогда ранее, поскольку в настоящее время в педагогической и родительской среде сформировался устойчивый запрос на усиленное внимание к когнитивному развитию ребенка, зачастую в ущерб его физическому развитию и здоровью.

Каждый психологический возраст включает в себя качественно особые, специфические отношения между ребенком и взрослым (социальная ситуация развития), определенную иерархию видов деятельности и ведущий ее тип, основные психологические достижения ребенка, свидетельствующие о развитии его психики, сознания, личности.

В каждом психологическом возрасте можно выделить главную задачу – генетическую задачу развития. Она появляется в результате противоречий в системе отношений «ребенок – взрослый». Ее решение жизненно важно для полноценного психического развития ребенка и успешного перехода к следующему возрастному этапу.

На первом году жизни ведущей деятельностью является эмоционально-личностное общение младенца со взрослым. Значение ранних форм общения со взрослым показано в исследованиях Л. С. Выготского, М. И. Лисиной, Е. О. Смирновой, М. П. Денисовой и др. В их трудах доказано, что к трем месяцам бурное развитие «комплекса ожив-

ления» является показателем нормального развития малыша, поскольку свидетельствует о возникновении у ребенка первой социальной потребности – быть рядом со взрослым, ощущать его, видеть, улыбаться, эмоционально реагировать на его физическое присутствие. Стимулирование этого комплекса взрослым способствует прогрессивному психическому развитию ребенка, создает предпосылки для его общего психофизического развития.

На пятом-шестом месяце жизни у ребенка появляется потребность в ориентировочно-исследовательских реакциях в ответ на зрительные и слуховые стимулы, которые существенно обогащают его эмоционально-ситуативное общение со взрослым и являются основой для формирования новых мотивов, необходимых для манипуляций предметами из ближайшего окружения малыша.

К концу первого года жизни ребенок начинает осваивать *действия с предметами*. В результате общение малыша со взрослым приобретает иной смысл: возникает первоначальное *эмоционально-деловое сотрудничество*. Ребенок схватывает игрушки, удерживает их, рассматривает, пытается действовать с ними. Овладение действиями с предметами не только совершенствует двигательные навыки ребенка, но и обеспечивает его первоначальное знакомство с предметным миром. Как показали исследования Д. Б. Эльконина, роль взрослого в этом общении состоит в том, что он вводит ребенка в мир окружающих предметов, каждый из которых об-

ладает собственным общественно значимым содержанием. Он учит малыша действовать с этими предметами. Усваивая способы действия с предметами, ребенок присваивает общественно-исторический опыт, выработанный человечеством. Таким образом, через предметные действия ребенок включается в систему отношений «ребенок – общественный предмет». Вслед за этим формируется система «ребенок – общественный взрослый», в которой взрослый помогает ребенку понять смысл выполняемой деятельности и на основе этого строить свои отношения с другими людьми.

Особенно важными для психического развития ребенка являются *соотносящие и орудийные действия*, бурное развитие которых наблюдается на втором году его жизни. Учась соотносить свои действия по закрыванию коробочек, кастрюлек с действиями взрослого, обучаясь есть ложкой, черкать карандашом, стучать молоточком, ребенок не только приобретает опыт активного практического взаимодействия с различными предметами, но и развивает свое наглядно-действенное мышление. При нормальном развитии к концу раннего возраста (к трем годам) у ребенка складывается *деловое общение* со взрослым, он готов к сотрудничеству, и в этом сотрудничестве у него формируются предпосылки для возникновения игровой и продуктивной деятельности.

Начиная с трехлетнего возраста и до конца дошкольного детства ведущая роль в психическом развитии ребенка принадлежит *игре* и продуктивным видам деятельности (рисо-

ванию, конструированию, лепке и др.). В игре ребенок удовлетворяет свою психологическую потребность – быть как взрослый. Играя, дошкольник представляет себя взрослым, серьезным человеком – мамой, дочкой, шофером, парикмахером, продавцом, доктором и т. д. Примеряя на себя эти роли, ребенок постепенно переводит свои действия в обобщенно-символический план. Как показано в монографии Д. Б. Эльконина, в детской игре происходит перенос значений с одного предмета на другой в воображаемой ситуации. Поэтому нормально развивающиеся дети предпочитают неоформленные предметы, за которыми не закреплено определенного функционального действия: «В игре все может быть всем» (В. Штерн). Важнейшим условием реализации игрового замысла является наличие партнера по игре. Если нет сверстника, то игровые действия хотя и имеют значение, но не имеют смысла. Смысл человеческих действий – в человеческом общении. Он рождается из отношения к другому человеку. Линия развития игрового действия – от операционной схемы действия к человеческому действию, имеющему смысл в другом человеке, от единичного действия к его смыслу. В игре происходит рождение смыслов человеческих действий – и в этом, по мнению Д. Б. Эльконина, заключается величайшее гуманистическое значение игры.

Важным компонентом игры являются *правила*. Ребенок стремится действовать по правилам и при этом получает удовольствие от того, что он действует в соответствии со своим

желанием соблюдать обговоренные условия игры и нормы своего поведения. Высшей стадией развития игры в детском возрасте становится сюжетно-ролевая игра.

И в игре, и в продуктивных видах деятельности у старшего дошкольника начинает формироваться способность действовать или творить в соответствии с собственным *намерением*. Именно это намерение определяет замысел игры ребенка. Но намерение ребенка никогда не могло бы осуществиться, если бы он не начал осознавать себя в качестве действующего субъекта, обладающего теми же качествами, что и окружающие его взрослые. Таким образом, у ребенка появляется первичный *образ «Я»*, который неразрывно связан с его осознанием смысла собственной деятельности.

В этот же период закладываются основы для формирования *общих способностей* ребенка. Различие между общими и частными способностями в этом возрасте довольно существенно. Общие способности предваряют формирование конкретных навыков и умений. Например, общие интеллектуальные умения (выделение цели деятельности, анализ условий задачи, поиск способов решения, оценка конечного результата) обеспечивают гармоничное и системное овладение ребенком навыками чтения, письма, устного счета и др. Период дошкольного детства является наиболее чувствительным для становления общих способностей. Позже, в школьном возрасте, их развитие резко замедляется, а овладение частными знаниями и умениями, напротив, ускоряется. Ес-

ли в дошкольном возрасте ребенка учат читать, писать, то есть обучение направлено на формирование школьных навыков, то в дальнейшем учеба будет даваться ему труднее из-за недостатка общих способностей.

Используя коррекционно-педагогические технологии, специалист должен учитывать, что основное внимание в работе с дошкольниками уделяется таким видам их познавательного развития, как сенсорное воспитание, ознакомление с окружающим, формирование актуальных видов мыслительной деятельности, специфичных для данного возрастного периода. Необходимо понимать, что сенсорное развитие, с одной стороны, выступает в качестве основы для формирования высших психических функций ребенка, а с другой – служит ориентировочной базой для становления всех видов детской деятельности. Этап дошкольного детства является сенситивным периодом для формирования у детей сенсорных эталонов и развития «универсальных способностей» (А. А. Венгер). Как показали наши исследования, задачи сенсорного воспитания не следует решать в процессе формирования математических представлений, обучения грамоте, так как это специфические познавательные задачи, имеющие коррекционную направленность в данный возрастной период. Именно поэтому в работе с проблемным ребенком задачи по сенсорному воспитанию целесообразно выделять в индивидуальном образовательном маршруте.

К концу дошкольного возраста у нормально развивающегося ребенка складывается «Я-концепция» как показатель его стремления занять новую социальную позицию в микросоциуме и в обществе, то есть стать школьником. У ребенка на уровне установки формируется психологическая потребность действовать по правилам, вытекающим не из непосредственного общения со сверстниками, а заданным взрослыми.

На этом же возрастном этапе у дошкольника начинает формироваться произвольность в организации его познавательной деятельности, которая первоначально отмечается в процессе ведущей детской деятельности – в игре. Игра требует от ребенка умения действовать в соответствии с заданными условиями и правилами, удерживать до конца игры принятую на себя роль, быстро перестраиваться в соответствии с меняющимися по ходу игры правилами. Произвольность формируется и в продуктивных видах деятельности, в частности в рисовании: ребенок самостоятельно задумывает то, что он будет изображать, и осуществляет свой замысел, восполняет в речевых высказываниях недостающие детали воспроизведенного образа. В заданиях по ручному труду важную роль играют планирование собственных действий, определение последовательности их выполнения. Таким образом, постепенно произвольность организации детской деятельности переходит от практических действий во внутренний план, закладывая основы формирования произ-

вольных психических процессов. Это, в свою очередь, обеспечивает успешность усвоения системных знаний и умений в школьном возрасте.

В младшем школьном возрасте (примерно с 7 до 10 лет) формирование основных психологических новообразований у ребенка связано с системой его *целенаправленного обучения*. Роль школьного обучения заключается в том, что оно дает знания, умения и навыки, приучает ребенка организовывать свою деятельность, анализировать и обобщать факты окружающей действительности, подчинять свое поведение нормам и правилам школьной жизни. В этот период складывается новая форма общения – учебное общение.

В младшем школьном возрасте ребенок перестает довольствоваться символической имитацией поведения взрослых. У него появляется стремление к реальному воспроизведению их действий, поэтому задача целенаправленного обучения состоит не только в том, чтобы дать ребенку конкретные знания и привить определенные навыки, но и в том, чтобы включить его в социально организованную образовательную структуру. Причем необходимость такого включения должна быть осознаваема самим ребенком.

Функция взрослого в учебной деятельности – это функция учителя в широком смысле слова, так как внешкольные (в частности, семейные) отношения с младшим школьником тоже строятся по учебной модели. Действия младшего школьника определяются нормами и правилами, вытека-

ющими из функций ученика, то есть поведение становится нормативным. Ориентирующую роль в нем начинает играть позиция школьника. По мнению А. Л. Венгера, появление *позиции*, то есть субъективного образа собственной функции совместной деятельности, представляет собой центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста.

Рассматривая закономерности психического развития детей, вслед за учеными можно констатировать следующее: для каждого возрастного периода существуют определенные виды деятельности, наиболее значимые для психического развития человека, то есть ведущие виды деятельности данного возрастного периода. Выделение этих видов деятельности – важное открытие отечественной школы детской психологии:

- в младенческом возрасте – эмоционально-личностное общение со взрослым;
- в раннем возрасте (от года до трех) – предметно-орудийная деятельность;
- в дошкольном возрасте – игра и продуктивные виды деятельности;
- в младшем школьном возрасте – учебная деятельность.

Доказано, что ведущему типу деятельности ребенка соответствует определенный тип общения:

- в младенческом возрасте – эмоционально-личностное общение малыша со взрослым;

– в раннем возрасте – деловое общение ребенка со взрослым;

– в дошкольном возрасте – ситуативно-отвлеченное общение ребенка со взрослым, в процессе которого, с одной стороны, ребенок пытается осознать смысл действий человека в ближайшем предметном окружении, а с другой – интересуется явлениями и фактами, выходящими за границы его ближайшего окружения;

– в младшем школьном возрасте – учебное общение.

Однако необходимо понимать, что деление детства на возрастные периоды несколько условно. Это отмечено в работах Д. Б. Эльконина. Он писал, что деление психологии на «психологию раннего возраста», «психологию дошкольника», «психологию младшего школьника» и т. д. не дает возможности изучать «стыки» между возрастными периодами, чрезвычайно важными для понимания целостного процесса психического развития ребенка.

Великий классик психологии Л. С. Выготский наметил общую стратегию анализа возрастных периодов. Именно им было разработано понятие «кризис психического развития». С позиции Л. С. Выготского, кризисы рассматриваются как внутренние этапы развития, как качественные скачки, в результате которых психика ребенка «переходит» на новый уровень. До Л. С. Выготского кризисы рассматривались лишь с позиции их негативного проявления в поведении и деятельности детей и с целью поиска педагогических

подходов, позволяющих преодолеть или сгладить их проявления. Л. С. Выготский доказал, что кризисы – это переходные периоды развития, которые в отличие от стабильных характеризуются прежде всего не количественными, а качественными изменениями в психике ребенка. Это революционные, сравнительно кратковременные, но отнюдь не одномоментные периоды. По мнению Л. С. Выготского, их длительность составляет один-два года. Они не отделены от стабильных периодов четкой границей. Как и в любом живом процессе развития, возрастная граница может быть проведена лишь условно. Но тем не менее переходные периоды развития отличаются своеобразием и подчинены иным закономерностям, чем стабильные.

В трудах последователей Л. С. Выготского выдающихся психологов Л. И. Божович, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина доказано, что исходным пунктом анализа переходных периодов должно стать изучение «социальной ситуации развития», то есть того уникального взаимоотношения ребенка со взрослыми, с обществом, которое складывается в данном возрасте и определяет его специфику и качественное своеобразие. Социальная ситуация развития характеризуется, с одной стороны, объективным положением ребенка в системе отношений со взрослыми, с другой – субъективным отражением этого положения в переживаниях ребенка. Два аспекта – объективный и субъективный – в совокупности задают основное направление психического развития ребенка в

каждый конкретный возрастной период. Появляются психологические новообразования (относящиеся к взаимосвязям между разными психическими процессами, к особенностям их структуры) – сдвиги, затрагивающие как отдельные процессы, так и психику ребенка в целом.

Таким образом, в трудах отечественных психологов утверждается, что нормально развивающийся ребенок, пройдя через все этапы и кризисы детства, постепенно становится обладателем общих интеллектуальных умений и способностей, владельцем разнообразных видов детской деятельности, произвольной и хорошо регулируемой. Он становится обладателем новой для него, очень насыщенной и эмоциональной внутренней жизни. Его мотивы соподчинены, а сознание признает социальные рамки, которые накладывает на него жизнь среди умелых и значимых взрослых. Однако он готов к реализации себя в новых социальных условиях и жаждет личностного и социального признания.

1.2. Психофизические особенности детей с неярко выраженными отклонениями в развитии

Ребенок даже с неярко выраженными отклонениями в развитии «выпадает» из социально-культурной сферы существования человеческого общества. Он затрудняется использовать традиционную «взрослую» культуру как источник развития своих высших психических функций, специфических человеческих способностей и способов деятельности. По отношению к ребенку с отклонениями в развитии перестают действовать традиционные для каждого возрастного этапа способы решения воспитательно-образовательных задач, рассчитанные на нормальный тип развития. Из-за этого нарушаются условия для «врастания ребенка в культуру», его право на наследование социального и культурного опыта человечества остается нереализованным.

Проблемы в развитии детей могут возникнуть на фоне перинатальной патологии, патологии родовспоможения, вследствие кесарева сечения и на фоне нарушения обменных процессов у матери (по ряду других причин). При этом отмечается общая задержка их психофизического развития. Она может усугубиться вследствие непонимания матерью своей роли в процессе воспитания ребенка с первых дней жизни,

из-за неверно выбранного стиля воспитания и в результате пассивной позиции всех членов семьи. Например, во время кормления, когда у ребенка активно задействованы сосательный и поисковый рефлекс, мать может разговаривать по телефону, читать книгу или смотреть телевизор, тем самым лишая малыша своего общения и своего участия в формировании новых рефлекторных связей. Вследствие этого у малыша не формируется совсем или формируется с большим трудом новая реакция, способствующая преодолению устойчивого блока «глаза – голова», он не научается проследивать движущийся предмет без поворота головы. Уже намного позже у детей с ранним детским аутизмом мы отмечаем глазодвигательные блоки, которые не были сняты в раннем возрасте. Этот и подобные ему стили воспитания приводят к тому, что дети не овладевают (или овладевают очень поздно) способами невербального общения: ребенок не контактирует «глаза в глаза», не понимает выражения эмоций на лице человека, не использует указательный жест, в практике общения он амимичен и неэмоционален.

У детей с отклонениями в развитии в младенческом периоде эмоционально-личностное общение с матерью не становится ведущей деятельностью возраста, определяющей генетическую линию развития. В своей матери такой ребенок слишком долго видит лишь кормилицу, а не партнера по общению. Основные этапы развития на первом году жизни у ребенка остаются незавершенными. (Напомним эти этапы,

выделенные еще Л. С. Выготским: этап новорожденности – до двух-трех месяцев, этап базового социального развития – до пяти-шести месяцев, этап формирования активных ориентировочных реакций – до девяти-десяти месяцев и этап первых предметных действий и первых слов, обозначающих потребности ребенка, – до двенадцати месяцев.)

К концу периода новорожденности у детей с неярко выраженными отклонениями в развитии отсутствует четкая ориентация на сон, бодрствование и кормление. Адекватное реагирование на цикличную смену режимных моментов у них не вырабатывается. В поведении детей отмечаются такие крайности, как излишняя сонливость или чрезмерная возбудимость, крикливость. В три месяца у детей остается несформированным комплекс оживления на появление близкого взрослого.

В пять-шесть месяцев у ребенка все еще отсутствует ориентировка на лицо матери или близкого взрослого: он не ищет взгляд, не рассматривает лицо, не выражает негативных реакций на появление «чужого» взрослого.

На этапе развития ориентировочно-исследовательской деятельности, которая в норме появляется в пять-шесть месяцев и «расцветает» к девяти-десяти месяцам, у ребенка с отклонениями в психофизическом развитии отсутствуют активные ориентировочные реакции на слуховые и зрительные стимулы, нет у него потребности и в новых впечатлениях. К десяти месяцам такой ребенок с трудом удерживает игрушку

в руках, не стремится проследить за ней взглядом, не ищет игрушку, спрятанную взрослым. У него превалируют неспецифические манипуляции над специфическими, и первые предметные действия не появляются даже к году. Развитие статики и локомоций задерживается у детей на всем протяжении первого года жизни. Некоторые дети начинают удерживать голову в горизонтальном положении с трех месяцев, другие – еще позже. Многие из детей минуют этап переворота с живота на спину, со спины – на живот. У большинства из них этап ползания либо отсутствует, либо он весьма короткий. Значительное большинство детей начинают сидеть раньше, чем ползать, а овладение навыком прямохождения начинается либо очень рано (к десяти месяцам), либо после года и двух-трех месяцев.

Речевое развитие детей имеет следующие особенности: в три месяца отсутствует активное гуление, почти отсутствуют вокализации; лепет возникает лишь в раннем возрасте, к двум годам оформляясь в виде отдельных слогов и слов-эмболов типа «кась», «гуля», «фо» и др.; к трем годам появляются отдельные слова. Формирование понимания обращенной к ребенку речи также задерживается: отсутствуют указательный жест, фиксация взгляда надвигающихся губах взрослого, действия по речевой инструкции (ребенок не выполняет простых просьб типа «сделай ладушки», «покорми сороку», «покажи, где носик, глазки», «где мама», «покажи, где огонек»).

Главной особенностью психического статуса ребенка с неярко выраженными отклонениями в развитии является незавершенность всех этапов его психологического развития. В недрах предыдущего этапа его жизни не закладываются предпосылки становления психологических новообразований, характерных для последующего этапа. В этом и проявляется искаженный ход психического развития, что отрицательно сказывается на всем процессе его дальнейшего онтогенеза.

Наряду с отставанием в формировании психических функций у детей отмечаются недостатки их физического развития, которое характеризуется неловкостью, неуклюжестью, отсутствием гибкости и координации в действиях крупных и мелких мускульных групп.

Кожные покровы большинства детей бледные и истонченные, на висках и переносице видна венозная сеточка. Многие дети соматически ослаблены, у них наблюдается снижение иммунитета к простудным и инфекционным заболеваниям. У одной части детей отмечаются параметры недоразвития (маленький рост, субтильное телосложение, недостаточный вес, диспропорции в строении туловища и конечностей), у другой части – показатели акселерации физического развития (высокий рост, большой вес, непропорциональное развитие конечностей). Однако и те и другие не выдерживают соответствующих возрасту умственных и физических нагрузок, они истощаемы, утомляемы. На фоне устало-

сти у них наблюдается гиперактивность с дефицитом внимания или, напротив, вялость, заторможенность. Умственное и физическое истощение детей часто приводит к возникновению симптомов «ухода в болезнь»: у них отмечаются расстройства аппетита и сна, невротические реакции на ситуацию напряжения или неуспеха, неврозоподобные и психопатоподобные состояния.

Проблемные дети в раннем возрасте не проявляют активной ориентировки на предмет: «Что это? Что с этим можно делать?». Они не воспринимают взрослого в качестве посредника между миром предметов и способами действия с ними, то есть взрослый для таких детей не становится «общественным взрослым». Смысл существования предметов окружающего мира и действий с ними надолго остается недоступным для проблемных детей, поскольку предметы не являются стимулами для развития их познавательной активности. Взрослый прочно фиксируется ребенком в позиции «средство», которое удовлетворяет только его физиологические потребности.

В раннем возрасте проблемный ребенок не усваивает способы действия с ложкой, у него не формируются навыки самообслуживания в быту (навык опрятности, навык еды), он не фиксирует свои потребности и не выражает их в речи, не просит пить, гулять, взять на руки – он просто капризничает, сопровождая свои действия криком, падениями на пол и другими неадекватными реакциями.

Таким образом, к концу третьего года жизни у детей не складывается *делового общения* со взрослым, они не готовы к сотрудничеству с ним и со сверстниками, у многих из них отсутствуют активные подражательные способности.

На фоне отсутствия делового общения со взрослыми и интереса к взаимодействию со сверстниками малыш испытывает колоссальные трудности при переходе из одной социальной ситуации в другую. В одних случаях такой ребенок долго привыкает к режимным требованиям и пространству дошкольного учреждения, в других – не может расстаться с матерью или близким взрослым, в третьих – становится унылым и пассивным, не реагируя на окружающую действительность, не замечая вокруг себя детей и взрослых.

Некоторые родители полагают, что если ребенок дома умело манипулирует предметами-орудиями (чаще всего, наблюдая за взрослыми, например, «жарит мясо»), то его развитие протекает в рамках нормы и он не нуждается в коррекционно-педагогической помощи. Однако в большинстве своем эти манипулятивные действия ребенка не имеют ничего общего с предметно-орудийными действиями. Родителям необходимо объяснить, что существуют возрастные показатели целостного психического развития ребенка. Например, к трем годам, кроме того, что он умеет «жарить мясо», у малыша должна быть на определенном уровне сформирована предметная и речевая деятельность. Если же речь его представлена в виде лепетных односложных слов, а пред-

метная деятельность не соответствует определенному уровню (ребенок не строит, не конструирует), если ребенок не прослеживает взглядом за движущимся по листу бумаги карандашом или крайне быстро отвлекается от него, если ребенок не выделяет себя жестом и не называет себя по имени, то ему необходима специализированная коррекционная поддержка, а членам его семьи – консультативная помощь.

На всех этапах развития у проблемных детей в раннем и дошкольном возрасте вся деятельность формируется с опозданием и с отклонениями. Ни один из видов детской деятельности не формируется у них своевременно и полноценно. Дошкольники не могут усвоить и обобщить жизненный опыт, который они получают «в стихийных формах», им сложно осуществить его перенос на другие виды деятельности, поэтому и сама неорганизованная деятельность не может служить средством коррекционного воздействия на развитие проблемного ребенка. Овладеть разными видами детской деятельности такие дети в состоянии лишь в условиях индивидуального образовательного маршрута. Только в этом случае усвоенные способы могут быть перенесены детьми в их свободную деятельность. Многолетние исследования доказали, что только в ходе целенаправленного обучения у дошкольников с отклонениями в развитии возможно сформировать все виды детской деятельности.

Рассмотрим особенности познавательного развития детей с отклонениями в развитии в аспекте формирования у них

различных психических процессов. Нужно отметить, что эти особенности познавательной деятельности у детей с психофизическими отклонениями начинают наиболее ярко проявляться к началу дошкольного возраста (на рубеже трех-четырех лет), когда и сам социум, и члены ближайшего окружения уже начинают предъявлять к ребенку определенные требования. Вместе с тем сам малыш не готов выполнять эти требования, а главное, он не испытывает потребности к переходу на новый возрастной уровень отношений с окружающими людьми и предметами.

В развитии *восприятия* дети с неярко выраженными отклонениями существенно отличаются от своих сверстников в норме. Они имеют нормальное зрение, но не умеют видеть, рассматривать предметы; имеют нормальный слух, но не умеют слушать, сливать звуки в слово, а слова – в связную речь. Замедленные, а порой и отсутствующие реакции на тактильные, зрительные и слуховые стимулы затрудняют формирование познавательной ориентировки детей в окружающем мире, поэтому они недостаточно четко представляют себе предметы, плохо различают их свойства (цвет, форму, величину), недостаточно хорошо ориентируются в пространстве.

Восприятие у этих детей развивается неравномерно. Усвоенные детьми сенсорные эталоны зачастую оказываются нестойкими, расплывчатыми, фрагментарными. У дошкольников весьма сложно формируются отношения между

восприятием свойств предмета, его названием и возможностью действовать с предметом, учитывая его существенные свойства. Простейшие обобщения даются им с великим трудом.

Таким образом, для проблемных детей характерна большая задержка в сроках развития восприятия, его замедленный темп. У них поздно и часто неадекватно происходит соединение воспринятого свойства предмета с его словесным обозначением, а это, в свою очередь, задерживает формирование представлений об окружающем мире.

Такие дети плохо различают звуки окружающей действительности, в частности звуки человеческой речи. Недоразвитие слухового восприятия, фонематического слуха является во многих случаях основой речевых нарушений у детей. Затруднения в восприятии смысла речевых высказываний, неумение проанализировать предмет и его свойства, сложности в ориентировке в окружающем предметном мире ведут к тому, что дети не способны своевременно овладеть предметными действиями. Недоразвитие предметных действий лежит в основе несформированности у них навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков.

Во многих исследованиях отмечаются сложности формирования *произвольного внимания* у детей с «пограничными расстройствами», что выражается в замедленном темпе появления возрастных психологических новообразований, в перепадах внимания в процессе деятельности, в его вы-

раженной неустойчивости, истощаемости и пресыщаемости. Низкая умственная работоспособность, характерная при церебрастенической слабости, проявляется в недостатках концентрации и распределения внимания, в слабом контроле выполняемых действий, в замедленном темпе формирования различных видов памяти, речи и аналитико-синтетической деятельности.

Память детей с неярко выраженными отклонениями в развитии имеет ряд специфических особенностей. Как известно, онтогенетически ранним видом памяти является произвольная память, которая в норме формируется у детей очень рано. Уже на восьмом месяце жизни младенец способен запомнить и спустя какое-то время воспроизвести эмоционально окрашенное действие, имевшее место в его прошлом опыте. Проблемным детям подобное раннее припоминание несвойственно.

Такие характеристики памяти, как запечатление, сохранение, узнавание и воспроизведение того, что было воспринято и пережито ранее, формируются у ребенка с отклонениями в развитии крайне медленно и отличаются специфическими особенностями. Нужно согласиться с мнением А. Р. Лурия о том, что такие формы проявления психической жизни, как осмысленное восприятие и произвольная память, активное внимание и волевое действие, являются продуктом длительного развития активной деятельности ребенка. Если исходить из этого утверждения, то становится понятно,

почему ребенок с интеллектуальной недостаточностью к началу дошкольного возраста и позднее не использует память как средство фиксации своего жизненного опыта: поскольку низка психическая активность ребенка, то у него не возникает потребности запомнить и воспроизвести ее следы в различных продуктах своей деятельности.

А. Н. Леонтьев считал, что память в своем развитии проходит следующие этапы: первый – этап развития памяти «как естественной способности к запечатлению и воспроизведению»; второй – типичный для младшего школьного возраста этап изменения структуры процессов запоминания, которые становятся опосредованными, но протекают с преобладающей ролью внешнего стимула; третий – этап использования внутренних средств – знаков, помогающих обобщать человеческий опыт.

Несформированность у детей с отклонениями в развитии «естественной способности к запечатлению и воспроизведению» мы связываем с недоразвитием у них перцептивно-моторных механизмов, поскольку страдает и восприятие, на котором базируется подавляющее большинство видов памяти, и кинетическая основа памяти, опосредующая отдельные ее виды.

Если обучение детей не восполняет пробелы онтогенетически закономерного развития способов ориентировки, то механическое усвоение конкретных знаний не приведет к полноценному развитию ребенка. В этом случае будут неиз-

бежными и безразличное отношение детей к окружающему миру, и отсутствие у них познавательной активности и проявления неадекватного поведения по отношению к другим людям. Очень часто проблемный ребенок воспринимает другого ребенка как предмет, толкает или отодвигает его, не учитывая его позицию в пространстве и социуме.

Все виды мыслительной деятельности детей с неярко выраженными интеллектуальными отклонениями отстают в развитии. Особо следует отметить незначительную динамику возрастных изменений наглядно-действенного мышления детей по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. До конца дошкольного возраста у проблемных детей фактически отсутствует умение решать наглядно-образные задачи. Это в большей степени обусловлено тем, что наблюдающийся у них разрыв между действием, словом и образом без специальной коррекционной работы не сглаживается, а еще более усугубляется. В результате у этих детей по-прежнему, чем в норме, складывается соотношение наглядных и словесно-логических форм мышления.

Дети с трудом выполняют операции сравнения, анализа и обобщения, затрудняются в установлении причинно-следственных закономерностей. Однако помощь взрослого в организации мыслительной деятельности ребенка значительно облегчает ему поиск верного решения.

Все эти особенности восприятия, внимания, памяти, мыслительной деятельности отрицательно сказываются на ста-

новлении ведущей деятельности дошкольного возраста – игровой.

Известно, что без целенаправленного коррекционного воздействия у детей с неярко выраженными отклонениями в развитии игра формируется только до уровня сюжетной, не достигая своего апогея в виде сюжетно-ролевой игры. Дошкольники не видят в сверстнике партнера по взаимодействию, с трудом понимают и соблюдают правила игры, совсем не умеют отыгрывать игровую ситуацию в воображении, не обращаются к воспитателю за помощью и затрудняются в самостоятельном определении игрового замысла, не говоря уже о творческом развитии сюжета игры.

В младшем дошкольном возрасте дети в норме овладевают специфическими манипуляциями, на основе которых формируются зрительно-двигательная координация и способности к выделению свойств и отношений предметов. У дошкольников с отклонениями в развитии этот процесс замедлен, поскольку у них не возникает интереса к окружающему их предметному и социальному миру. Интерес малышей к предметам, в частности к игрушкам, оказывается кратковременным, так как побуждается только их внешним видом. Даже у детей четвертого года жизни, наряду со специфическими манипуляциями и процессуальными действиями с игрушками, наблюдается большое количество предметно-игровых действий. Количество их резко сокращается лишь на шестом году жизни, уступая место сюжетной игре.

Детям трудно соблюдать определенные «ритуалы», обычно складывающиеся в детском коллективе. Многие из них не могут использовать предметы-заместители, а тем более замещать действия с реальными предметами изображением действий или речью. Таким образом, функция замещения в игре у этих детей не получает должного развития и не способствует познанию ими окружающей действительности.

Поскольку дети с незначительными отклонениями в развитии позже овладевают предметными действиями, операционально-техническая сторона их деятельности формируется также с задержкой. В результате возникает противоречие между старыми формами действий и новыми средствами общения, которое выходит за рамки периода кризиса трех лет, а сам кризис не носит такого яркого характера, как при нормативном развитии. У детей отсутствует внутреннее стремление перейти на новую ступень отношений с обществом. Д. Б. Эльконин отмечал, что пока интеллект ребенка не поднялся до определенного уровня, не может быть и новых мотивов. Поэтому образ «Я» как отражение представлений ребенка о собственной субъектности формируется с опозданием. Следовательно, ребенок остается в статусе несамостоятельного, зависимого от взрослого субъекта, постоянно нуждающегося в опеке и поддержке.

У дошкольников с неярко выраженными отклонениями в развитии отмечается довольно низкий уровень *продуктивной деятельности*. Многие из них любят рисовать, лепить,

но поскольку дети с трудом овладевают технической стороной этой деятельности, то их работы представлены предметными изображениями, бедными и содержательно слабо-развернутыми. Оставляет желать лучшего и цветовая гамма, и пространственное размещение на листе бумаги. Рисунки, постройки, конструкции, созданные ими, как правило, представляют собой предметные, простые, контурные изображения, не отражающие контекстных отношений реально существующих предметов. Примитивность техники изобразительной деятельности у таких дошкольников обусловлена недоразвитием их зрительно-двигательной координации и моторными трудностями. Особенно показательным является тот факт, что дети, умеющие рисовать, не используют в своих рисунках цвет ни как средство изображения, ни как средство эмоциональной выразительности, ни как паравербальное средство.

Отставание в развитии *речи* начинается у проблемных детей с младенчества и продолжается в раннем детстве. У многих дошкольников фразовая речь появляется лишь на четвертом году жизни.

С точки зрения речевого развития проблемные дети представляют собой весьма неоднородную категорию. Среди них есть дети, совсем не владеющие речью, дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз, а также дети с формально хорошо развитой речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность

к ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности – с другой. Их речь не отражает истинных интеллектуальных возможностей, не может служить полноценным источником передачи им знаний и сведений. У многих детей речь развивается скачкообразно. Например, интенсивное гуление не сменяется активным лепетом. Иногда после появления первых слов ребенок надолго замолкает, а формирование фразовой речи задерживается. Практически у всех детей с неярко выраженными отклонениями в развитии существенно страдает звуковая сторона речи, фонематический слух формируется намного позже, чем у нормально развивающихся сверстников, и только в условиях специального коррекционного воздействия с трудом «запускается» механизм звукового анализа и синтеза.

Нарушения в развитии речи детей отрицательно влияют на становление их коммуникативных способностей. Их речевые высказывания отличаются бедностью словарного запаса, который ограничен уровнем бытовых представлений, несформированностью грамматической стороны речи. Дети часто допускают ошибки в согласовании существительных и прилагательных, числительных и существительных. В речи детей отмечается обилие односложных предложений, ярко проявляются трудности словообразования. Но главное, что отличает речевую деятельность таких детей от речи их нормально развивающихся сверстников, – это ее инактивность, отказы от речевого общения с заменой его невербаль-

ными формами, невозможность построить связное высказывание, рассказать стихотворение, продолжить сказку, начатую взрослым, отсутствие в речи элементов планирования и прогнозирования собственной деятельности.

Личность проблемного ребенка формируется с большими отклонениями как по срокам и темпам развития, так и по содержанию. Для этих детей характерно иное, чем у детей в норме, соотношение различных сторон их формирующейся личности.

К началу дошкольного возраста, когда у нормально развивающихся малышей на базе кризиса трех лет появляются признаки самосознания, волевые качества, у детей с отклонениями в развитии еще совсем нет личностных проявлений. Их поведение, как правило, оказывается произвольным, «полевым» или весьма зависимым от взрослого.

Хотя ребенок и пытается ориентироваться на взрослого, он не может еще в ходе общения усвоить нравственные и социальные нормы, понять их смысл. Этого не происходит и в ходе деятельности, так как страдает сама организация этой деятельности. В то же время по достижении детьми четырех лет, когда у них начинает развиваться активный интерес к окружающему, формируются игровые действия, появляется желание подчиняться взрослому, у детей проявляются первые признаки формирующегося самосознания, отделения своего «Я», которое находит выражение в негативных реакциях на замечания, порицания, на неудачу. Системати-

ческое переживание ребенком неуспеха ведет к закреплению у него патологических черт личности: отказа от всякой деятельности, пассивности, замкнутости. У одних детей появляется угодливость или заискивание, у других – негативизм и озлобленность.

Без специального обучения не происходит существенных изменений и в эмоционально-волевой сфере. Навыки регуляции поведения у детей формируются долго, поскольку у них не возникает потребности в произвольном управлении поведением. Действия детей оказываются нецеленаправленными, у них отсутствует желание двигаться к цели, преодолевая даже посильные трудности. В отличие от их нормативно развивающихся сверстников проблемные дети далеко не всегда могут оценить трудность нового, не встречающегося в их опыте задания и поэтому не отказываются от выполнения новых для них видов деятельности.

Итак, мы выяснили, что психическое развитие проблемного ребенка без специального обучения протекает с отклонениями от нормы. Прежде всего отмечается замедленный темп развития: все психические процессы формируются медленно и в более поздние сроки, чем у детей с нормальным развитием. К концу дошкольного возраста у таких детей ведущий и сопутствующие виды деятельности не достигают уровня совершенства и расцвета, познавательные процессы (восприятие, внимание, память и мышление) развиты недостаточно, речь бедна и слабо развернута по содержанию,

отмечается существенное недоразвитие моторики (особенно тонкой ручной и артикуляционной) и зрительно-двигательной координации.

Таким образом, как психическое, так и физическое развитие проблемных детей имеет качественные особенности. В результате неравномерности развития отдельных психических процессов и физических параметров этих детей существенно страдает произвольность их психической деятельности. Это, в свою очередь, отражается на психологической и физиологической готовности к систематическому школьному обучению. Если в дошкольном возрасте эти дети не получают своевременной и целенаправленной коррекционно-педагогической поддержки, в школьном возрасте клиническая картина их недоразвития усугубляется, а в отдельных случаях наблюдается общая психопатизация личности ребенка.

Подводя итог краткому рассмотрению возрастных закономерностей психического развития детей-дошкольников в норме и детей с неярко выраженными отклонениями развития различного генеза, можно сделать следующие выводы:

- онтогенез психического развития проблемного ребенка характеризуется незавершенностью, смещенностью сенситивных периодов и сглаженностью возрастных кризисов и этапов;

- социальная ситуация развития такого ребенка характеризуется, с одной стороны, объективным положением в системе отношений «ребенок – взрослый», с другой – невоз-

возможностью субъективного отражения этого положения в собственных переживаниях малыша из-за несформированности его познавательной деятельности;

- особенности психического развития детей с отклонениями в развитии связаны не столько с особенностями их познавательной деятельности, сколько со слабостью их жизненной позиции и низкой деятельностной активностью;

- вследствие низкой физической и психической активности ребенка задерживается процесс становления его возрастных психологических новообразований, что тормозит перестройку всей структуры его сознания и изменение системы социальных отношений с миром людей и предметов; незрелость мотивов приводит к незрелости действий, что, в свою очередь, препятствует появлению новых потребностей и мотивов;

- систематическое переживание ребенком ситуации неуспеха может привести к формированию у него патологических черт личности и к эмоциональным расстройствам.

1.3. Педагогические основы коррекционно-развивающей работы с детьми раннего и дошкольного возраста

Начальным этапом в работе с проблемными детьми считается комплексная медико-психолого-педагогическая диагностика ребенка и изучение социальной ситуации его развития. Однако отсутствие официального заключения о состоянии здоровья ребенка, невозможность проведения его обследования профильными специалистами не может служить поводом для отказа от осуществления комплекса коррекционно-педагогических мероприятий.

Изучение ребенка должно начинаться с анализа социальной ситуации его развития, выяснения круга общения, характера и способов взаимодействия в его ближайшем окружении. При этом очень важно выяснить, кто из этого ближайшего окружения наиболее заинтересован в развитии ребенка, кто оказывает ему максимальную поддержку и кто наиболее компетентен в вопросах стимулирующего воздействия на ребенка.

Выясняя ситуацию социального развития ребенка, необходимо обратить внимание на режим дня в семье, состояние предметно-развивающей среды и возможности ее динамиче-

ского изменения в соответствии с запросами и потребностями малыша.

Мы выделяем три области, которые нуждаются в системном подходе при организации коррекционно-педагогической поддержки, оказываемой проблемному ребенку и членам его семьи:

- характер взаимодействия взрослого и ребенка;
- предметно-развивающая среда;
- организация систематической и комплексной коррекционно-педагогической работы с ребенком в среде его сверстников.

Требования к характеру взаимодействия взрослого и ребенка и к способам общения отражены в ряде принципов, которые являются основополагающими при проведении воспитательно-образовательных мероприятий. Перечислим эти принципы:

- общение взрослого с ребенком должно быть целенаправленным, стимулирующим и личностно-ориентированным;
- при организации общения необходимо учитывать актуальный уровень познавательного развития ребенка, но при этом обязательно включать задания «на пределе когнитивных возможностей ребенка», находящихся в зоне его ближайшего развития;
- стимулы, используемые взрослым и побуждающие ребенка к действию, должны носить полимодальный характер;

– любые контакты и действия с ребенком следует сопровождать речевыми комментариями взрослого, сопутствующими его собственным действиям, а также пассивным или активным действиям ребенка; при этом необходимо стремиться вступить в визуальный и эмоциональный контакт с ребенком на уровне, соответствующим его восприятию и деятельности;

– вступая в общение с проблемным ребенком, взрослый должен учитывать индивидуальные возможности, способности, знания и умения конкретного ребенка, а также собственные склонности и предпочтения. Другими словами, взрослый выступает в качестве «индивидуально настроенного инструмента», который звучит в собственном, свойственном только ему регистре и тембре, подобранном для определенного ребенка.

Взрослый строит свое взаимодействие с ребенком с учетом ведущих мотивов и потребностей детского возраста, принимая во внимание специфичность психического статуса, характерную для ребенка с тем или иным вариантом отклоняющегося развития, структуру нарушения, а также актуальные и потенциальные возможности ребенка. Возрастная периодизация, разработанная в отношении нормально развивающихся детей, является для взрослого ориентиром при организации его взаимодействия с детьми разного возраста, имеющими интеллектуальные отклонения. Однако, выстраивая свое взаимодействие с проблемными детьми, он

должен обязательно учитывать те искажения в развитии ребенка, которые происходят в результате органических или функциональных нарушений. Когда партнером по взаимодействию является ребенок, развитие которого в силу определенных причин не может протекать нормально, позиция взрослого становится более ответственной. Ведь известно, что психическое развитие проблемного ребенка в гораздо большей степени, чем в норме, зависит от условий, в которых он находится. Поскольку психическая активность (один из необходимых факторов благополучного развития) может быть выражена чрезвычайно слабо (к примеру, у детей с ранним органическим поражением ЦНС), инициатором взаимодействия гораздо дольше остается взрослый. Так, *в младенчестве*

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.