Муниципальное казённое образовательное учреждение для детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Специальный (коррекционный) детский дом №1 для детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья» Коркинского муниципального района

Индивидуальный педагогический проект

«Особенности представлений об окружающем мире детей с нарушением интеллекта»

Учителя-дефектолога

Гладышевой Ольги Тимофеевны

Город Коркино, 2013 год.

Директор МКОУ коррекционного

детского дома № 1 Л.В. Стогова

Оглавление

Введение

1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ

1.1. Особенности психического развития умственно отсталых детей

1.2. Представление умственно отсталого ребенка о себе как субъекте познания окружающего мира

1.3. Представления умственно отсталого ребёнка о природе

2. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ

2.1. Основные приемы коррекции представлений умственно отсталых детей об окружающем мире

2.2. Коррекционная работа по формированию первоначальных представлений о себе

2.3. Роль дидактической игры в коррекционно-воспитательном процессе

Заключение

Список использованной литературы

Введение

На сегодняшний день вопросы социализации умственно отсталых детей вызывают особый интерес у дефектологов и специальных психологов. Учёные считают, что социальное развитие ребёнка проявляется в способах его познания окружающего мира и использование своих знаний в различных жизненных ситуациях. Каждый умственно отсталый ребёнок постепенно учиться понимать самого себя и окружающих. Приобретаемые навыки межличностных взаимоотношений помогают ему овладевать культурой поведения. С возрастом ребёнок расширяет для себя предметный, природный и социальный мир. По мере расширения представлений об окружающем повышается интеллектуальное и нравственное развитие ребёнка, формируются простейшие формы логического мышления, развивается самосознание и самооценка, социальные чувства.

Следовательно, анализ особенностей представления умственно отсталых детей об окружающем во многом основывается на данных возрастной психологии и дефектологии. Большое значение имеет дошкольная олигофренопедагогика, которая опирается на знания о своеобразии психического развития при наличии раннего органического поражения центральной нервной системы.

Приоритетной задачей олигофренопедагогики становится их социальное развитие в целом. В детском доме создаются такие условия обучения и воспитания детей, которые способствуют:

-возникновению желания познавать окружающий мир;

-развитию их социального поведения;

-расширение круга общения, овладению всеми возможными средствами коммуникации;

-формирование культурных навыков, усвоение социальных норм и правил.

Актуальность темы: «Особенности представлений об окружающем умственно отсталых детей» объясняется тем, что адекватные представления об окружающем мире способствуют эффективной социализации детей с задержкой интеллектуального развития.

Целью данной работы является анализ особенностей

Задачами работы, решение которых необходимо для достижения цели, являются:

1) проанализировать психолго-педагогическую и методическую литературу по данной теме

2) рассмотреть особенности психического развития умственно отсталых детей,

3) выявить особенности представления умственно отсталого ребенка о себе как субъекте познания окружающего мира,

4) рассмотреть основные приемы коррекции представлений умственно отсталых детей об окружающем мире.

Структурно данная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы.

1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ

1.1 Особенности психического развития умственно отсталых детей

Умственная отсталость - это стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, а также эмоционально-волевой и поведенческой сфер, обусловленное органическим поражением коры головного мозга, имеющим диффузный характер.

Большинство среди умственно отсталых составляют лица, имеющие медицинский диагноз олигофрения. У них поражение нервных клеток головного мозга произошло в период внутриутробного развития, в период родов или в первые три года жизни. У них не отмечается психических заболеваний, но с ранних этапов их развитие протекает замедленно и своеобразно. Наиболее выражена задержка в развитии высших психических функций и ограничены возможности развития произвольного внимания, восприятия, памяти, словесно-логического мышления, что существенно затрудняет познавательную деятельность таких детей и делает необходимым создание специальных условий для их обучения.

Достаточно часто в настоящее время можно встретить детей, у которых умственная отсталость осложнена дополнительными психопатологическими синдромами: гипердинамическим, психопатоподобным, эпилептиформным, неврозоподобным.

Состав лиц с нарушением интеллекта очень разнороден как по причинам и времени поражения головного мозга, так и по степени тяжести клинической картины и психолого-педагогическим характеристикам. Согласно международной классификации (МКБ-10), выделяют четыре формы умственной отсталости: легкую (IQ -- 40 -- 69), умеренную (IQ -- 35 -- 49), тяжелую (IQ -- 20 -- 34) и глубокую (IQ ниже 20). Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста /Под ред. С.Ю. Циркина. СПб.,2011 .

В отечественной олигофренопедагогике до настоящего времени была широко распространена другая классификация (МКБ-9), согласно которой выделяли три степени умственной отсталости: дебильность, имбецильность, идиотию. Так как ссылки на нее часто встречаются в специальной литературе, считаем целесообразным соотнести ее с современной классификацией.

Легкая степень умственной отсталости - дебильность - встречается значительно чаще, чем другие формы умственной отсталости. Такие дети отстают от своих сверстников в физическом развитии. Нарушения познавательной деятельности становятся очевидными чаще с началом их организованного обучения (в детском доме, затем в школе). Они не могут усвоить программный материал, как другие дети, нуждаются в специальных образовательных условиях. Такие условия создаются для них в специальных дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта.

Умеренная умственная отсталость является пограничной между дебильностью и имбецильностью. Тяжелая умственная отсталость - имбецильность - выявляется в ранние периоды развития ребенка. В младенческом возрасте такие малыши позже начинают держать головку (к четырем - шести месяцам и позже), самостоятельно переворачиваться, сидеть. Значительно позже начинают ходить (в три года и позже).

У них практически отсутствуют гуление, лепет, не формируется «комплекс оживления». Речь появляется к концу дошкольного возраста и представляет собой отдельные слова, редко фразы. Нарушено произношение многих звуков. Существенно страдает моторика, поэтому эти дети с трудом и в более поздние сроки овладевают навыками самообслуживания, чем дети с умеренной умственной отсталостью. Их познавательные возможности резко снижены: грубо нарушены ощущения, восприятие, память, внимание, мышление.

Глубокая умственная отсталость - идиотия - выявляется в первые месяцы жизни ребенка. У таких детей снижены пороги чувствительности, наблюдаются тяжелые нарушения моторики, координации движений, праксиса, пространственной ориентировки. Часто эти нарушения так тяжелы, что вынуждают лиц с идиотией к лежачему образу жизни. Многие из них не в состоянии овладеть элементарными навыками самообслуживания, хотя некоторые все-таки могут научиться частично обслуживать себя.

Лицам с глубокой степенью умственной отсталости даже во взрослом возрасте не доступно осмысление окружающего. Речь развивается крайне медленно и ограниченно и часто остается на уровне звукоподражаний, отдельных слов. Однако такие люди все же способны к развитию. Их можно обучить навыкам общения (речевым или безречевым), расширить их представления об окружающем мире.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод о необходимости коррекционной работы с умственно отсталыми детьми по развитию их представлений об окружающем мире, так как это необходимо для их дальнейшей жизни и возможно при современных методиках.

1.2 Представление умственно отсталого ребенка о себе как субъекте познания окружающего мира

Первоначальные представления о себе являются основой приобщения ребенка к социальному миру и стимулом познавательной деятельности в отношении окружающего. В дальнейшем это необходимо для стимулирования развития личности ребенка, его обучения в школе, успешной социализации. Кожалиева Ч.Б. Особенности содержания образа Я у младших умственно отсталых учащихся школьного возраста //Дефектология. 1995. № 1. С. 42.

С точки зрения психологии и социальной психологии, личность есть носитель психических свойств, присущих дееспособному члену общества, который осознает свою роль в нем; личность есть индивидуально своеобразная совокупность психофизиологических систем - черт личности, которые определяют своеобразие данного человека, его мышление и поведение. Сорокотягин И.Н. Общая психология. Екатеринбург, 1993. С. 57.

В философской, психологической и социологической литературе понятие «социализации» в его наиболее общем значении рассматривается как процесс социального становления человеческого индивида, формирования и развития его социальной сущности. При этом учитывается, что сущность человека изменяется и развивается вместе с обществом: изменяется социальная среда, и адаптируясь к ней, изменяется человек. Таким образом, социализация может рассматриваться как процесс вхождения и функционирования личности в системе социальных, то есть общественно значимых и подверженных социальному регулированию, общественных связей и отношений.

Социализация - это сложный процесс общественного формирования и развития личности, который означает «весь многогранный процесс очеловечивания человека, включающий как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду и предполагающий: социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир, так и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав и обязанностей и т.д., активное переустройство окружающего (как природного, так и социального) мира, изменение и качественное преобразование самого человека, его всесторонее и гармоническое развитие». Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971. С. 165.

Социализация рассматривается как непрерывный процесс, проистекающий всю жизнь человека, зависящий не только от форм связей человека и социальной среды, но и от степени зрелости самого общества.

Социализация включает в себя, с одной стороны, целенаправленное воздействие социальных условий, различных социальных институтов на человека с целью приобщения его к системе понятий, оценок, представлений, социальных норм и иных ценностей культуры, принятых в обществе, с другой - социальную деятельность самого человека в процессе социализации, становления личности.

На протяжении всего дошкольного возраста представления ребенка о самом себе существенно изменяются: он начинает более правильно представлять себе свои возможности, понимать, как относятся к нему окружающие, чем вызывается это отношение. К концу дошкольного возраста у нормально развивающихся детей складываются первичные формы самосознания - знание и оценка ребенком своих качеств и возможностей, открытие им для себя своих переживаний, что составляет основное новообразование этого возраста.

По словам Д.Б.Эльконина, ребенок в дошкольном возрасте проходит путь от «я сам», от отделения себя от взрослого к самосознанию, к открытию своей внутренней жизни, теснейшим образом связанной и скоординированной с внешней деятельностью. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1995.

Вместе с тем, как отмечают исследователи, у детей с нарушениями интеллекта первое проявление самосознания, отделение своего «Я», которое обычно находит выражение в негативных реакциях на замечания, порицания, на неудачу, возникает лишь после 4-х лет. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М.: Владос, 1998. С.207.

Воспитание социальной направленности личности представляет важную задачу детской психологии и дошкольной педагогики.

Согласно положению Л. С. Выготского, для каждого возраста существует своя специфическая социальная ситуация развития, определенное соотношение условий социальной среды и внутренних условий формирования индивида как личности.

Возрастная характеристика развития личности отражает определенную систему требований, предъявляемых обществом к человеку на том или ином этапе его жизни.

С точки зрения педагогической науки социализация может быть понята как формирование у детей представлений об окружающем мире, отношения к воспринимаемым социальным явлениям, поведения, соответствующего общественным нормам.

В дошкольном детстве ребенок приобретает основы личностной культуры, ее базис, в состав которого включается ориентировка ребенка в природе, предметах, созданных руками человека, явлениях общественной жизни, явлениях собственной жизни и деятельности, в себе самом.

В концепции дошкольного воспитания в рамках личностно ориентированного подхода к взаимодействию взрослого и ребенка процесс воспитания означает приобщение ребенка к миру человеческих ценностей, в ряду которых одно из центральных мест занимает отношение к другим людям, отношение к себе. Таким образом, для дошкольника наиболее значимыми являются социальные отношения, которые возникают у него в процессе взаимодействия с близкими взрослыми и со сверстниками. Представления ребенка о себе (возникновение феномена "Я сам"), о своей семье, о людях, близких по каждодневному общению, качественно влияют на его отношения с людьми и на развитие всех видов детской деятельности (предметной, игровой, изобразительной, элементарной трудовой).

В ряде исследований доказано, что общественные явления доступны пониманию дошкольников и, более того, дети проявляют к ним интерес и способны устанавливать причинно-следственные связи.

У нормально развивающихся дошкольников при соответствующем воспитании и обучении к концу дошкольного возраста имеются все необходимые предпосылки для установления со взрослыми, и сверстниками взаимоотношений, основанных на совместном выполнении деятельности. В возникновении потребности общения детей со сверстниками и взрослыми немаловажную роль играет накопление ими социального опыта (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Л. И. Божович, А. Л. Венгер, Л. С, Выготский; А. В. Запоро-жец, М. И. Лисина, А. В. Петровский, Д. Б. Эльконин и др.).

Данная потребность является одним из важнейших факторов, определяющих психологическую готовность детей к школьному обучению.

Известно, что умственно отсталые дети испытывают трудности при поступлении в школу, с одной стороны, из-за несформированности познавательной деятельности, и с другой - из-за отсутствия психологической готовности к вхождению в новый детский коллектив. Отсутствие средств общения со взрослыми и сверстниками, несформированность ориентировочно-исследовательской деятельности, непонимание условий разрешения проблемной ситуации ведут к тому, что умственно отсталые дети в большинстве случаев оказываются вне детского коллектива, что приводит их к коммуникативной несостоятельности и способствует появлению патологических черт личности: отказа от деятельности, замкнутости, а порой и агрессивности (А. А. Катаева, Н. Г. Морозова и др.).

Несмотря на значительные успехи, достигнутые современной педагогической наукой в организации коррекционной работы с умственно отсталыми дошкольниками при опоре на сохранные стороны их развития и с учетом сензитивных периодов развития (работы А. А. Венгер (Катаевой), О. П. Гаврилушкиной, С. И. Давыдовой, С. Г. Ералиевой, Г. В. Кузнецовой, Н. Г. Морозовой, Н. Д. Соколовой, Е. А. Стребелевой, Г. В. Цикото и др.), многие важнейшие аспекты этой проблемы до сих пор специально не исследовались.

У дошкольников с нарушениями интеллекта, нередко сочетающимися с нарушениями эмоционально-волевой сферы и вторичным недоразвитием речи, возникают трудности в понимании и осмыслении событий своей жизни, жизни окружающих его людей, событий социальной жизни. Они не умеют строить и анализировать взаимоотношения с близкими взрослыми, сверстниками. Все эти особенности сказываются на поведении и развитии личности ребенка с нарушениями интеллекта.

Поведение человека, ребенка не есть просто система действий, направленных на какую-либо цель. Это активность, побуждаемая какими-либо мотивами, т. е. ради его-то совершаемая: ради собственного довольствия, ради собственной выгоды эгоистические мотивы) или ради блага другого человека, коллектива (моральные, нравственные мотивы). Чем шире круг людей, ради которых действует человек (ребенок), тем более нравственны мотивы его поведения.

Поведение складывается из ряда поступков по отношению к другим и определяется частным побудительным мотивом.

У детей умственно отсталых, приходящих в учреждение, поступки бывают обычно импульсивными, необдуманными или же диктуются непосредственным желанием получить для себя тот или иной предмет, игрушку, не считаясь с другими детьми. Поэтому задача воспитания правильного (нравственного) поведения состоит в привитии умения думать о другом, читаясь с ним, сочувствовать ему. Следовательно, необходимо не только развить представления ребенка о собственном Я, но и о Я другого человека, пробудить понимание других и соответствующее эмпатийное поведение.

1.3 Представления умственно отсталого ребенка о природе

Ориентация дошкольного учреждения на общечеловеческие ценности значительно меняет приоритеты в воспитании, направляя основное внимание на комплексное развитие личности ребенка. Одной из важнейших составляющих этого процесса является осознание ребенком законов окружающего мира природы и способах их правильного применения, так как нарушение связей в системе «человек - природа» ведет к утилитарному, безнравственному отношению не только к среде обитания, но и к обществу в целом.

Миропонимание формируется на основе приобретенных знаний об окружающей действительности и, являясь составной частью мировоззрения человека, выражает отношение человека или общества к природе. Вследствие этого в процессе изучения окружающего мира необходимо учитывать, в первую очередь, воспитательную функцию.

Миропонимание человека формируется постепенно, в процессе его жизни и обучения, в соответствии с теми взглядами, которые присущи обществу на данном этапе его развития. Складывающаяся картина мира отражает уровень представлений людей о мире природы, их окружающей, степень понимания законов ее развития, процессов взаимодействия человека и природы. В таком обществе, где господствует представление об антагонистических отношениях человека и природы, о необходимости покорения природы, подчинения ее человеку и его потребностям, складывается и соответствующий тип поведения человека, который и формируется в процессе воспитания и обучения.

В настоящее время идет процесс переосмысления понимания человеком окружающего мира и его отношения к нему. Нарастающее число экологических катастроф, исчезновение многих видов животных и растений, загрязнение окружающей среды и ухудшение условий существования в ней привели к пониманию того, что любое целенаправленное воздействие человека на природу имеет помимо ожидаемых положительных результатов еще ряд неожиданных, иногда отдаленных во времени от самого воздействия, но крайне тревожных и опасных. Идея покорения природы, заявленная на рубеже XIX - XX вв., подчинения ее человеку, постепенно уступает место пониманию взаимосвязи и взаимозависимости человека и природы, что, в свою очередь, находит отражение и в системе образования и воспитания. Создаются новые программы, отражающие эту эволюцию взглядов и учитывающие новые подходы, т.е. начат этап формирования иного мышления и на его основе иного миропонимания.

Современная олигофренопедагогика уделяет значительное внимание формированию природоведческих знаний, соответствующих современному уровню представлений о природе. Усвоение детьми систематических и последовательных знаний об окружающем мире природы, ее объектах и явлениях становится обязательным компонентом образования и воспитания детей, так как заложенные на их основе первичные представления о среде обитания человека позволят в дальнейшем обучении формировать правильное и гуманное мировоззрение, создадут необходимые условия для успешного усвоения в дальнейшем в школе всего цикла природоведческих дисциплин.

Естественно, что при обсуждении проблем коррекционного развития умственно отсталых детей возникает вопрос о возможности формирования их миропонимания, которое бы соответствовало уровню современных представлений об окружающем мире.

Развитие представления о целостности картины мира имеет ряд этапов (как и любой процесс развития), одним из которых является наличие предпосылок для начала этого процесса. В данном случае возникает проблема изучения состояния у умственно отсталых учащихся, элементарных представлений об окружающем мире, складывающихся в непосредственном житейском опыте, а также в ходе их дошкольного обучения.

Как отмечается в работах В.В. Давыдова, исторически сложившиеся в обществе понятия обыкновенно существуют в формах деятельности человека и в ее результатах - в целесообразно созданных предметах. Отдельные люди (и прежде всего дети) принимают и осваивают их раньше, чем научатся действовать с их частными эмпирическими проявлениями. Индивид не имеет перед собой некоторую неосвоенную природу, оперируя с которой он должен образовывать понятия, - они уже задаются ему как кристаллизованный и идеализированный, исторически сложившийся опыт людей. Следует предположить, что такой опыт усвоения исторически сложившихся понятий существует и у детей, имеющих интеллектуальные нарушения, хотя и менее систематизированный и полный, чем у их нормально развивающихся сверстников.

2. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ

2.1 Основные приемы коррекции представлений умственно отсталых детей об окружающем мире

Одним из важнейших направлений коррекционно-развивающей работы является формирование представлений об окружающем мире. Их недостатки у детей с нарушениями интеллектуального развития общеизвестны. Улучшение качества таких представлений - одна из предпосылок успешной социализации. При этом необходимо обратить особое внимание на учет закономерности становления познавательной деятельности (ПД) детей с нарушениями интеллектуального развития. Возможны несколько путей их совершенствования. Первый - расширять знания об окружающем, преподнося их таким образом, чтобы активизировать мыслительные операции. Шевченко С.Г. Особенности запаса знаний и представлений у младших школьников с трудностями в обучении //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2005. № 2. С. 23-27. Второй - использовать при формировании представлений информационные технологии. Кукушкина О.И. Использование информационных технологий в области развития представлений о мире //Дефектология. 2006. № 2. С. 61-66.

Представления об окружающем мире улучшаются постепенно, по мере совершенствования ПД. Домашкевич С.А. Функционально-уровневый подход к психодиагностике и коррекции познавательной деятельности в норме и при отклонениях в развитии //Дефектология. 2005. № 4. С. 47-53. Вначале они отличаются неструктурированностью, означающей, что ребенок недостаточно осознает связи и отношения между отдельными объектами и явлениями, не может учесть их пространственно-временную организацию. Это находит отражение во фрагментарности, бедности и недостаточной адекватности имеющихся представлений. Затем такое осознание возникает. Это связывается с усложнением (дифференциацией) репрезентативных когнитивных структур. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: принципы дифференциации. М., 1997.

Основным эффектом коррекционно-развивающей работы можно считать повышение активности детей и формирование у них предпосылок для повышения уровня ПД. Проведенное исследование показало, что с помощью описанных приемов коррекционной работы можно достичь определенного прогресса в решении педагогических задач по формированию представлений об окружающем, предупредить механическое запоминание материала. Предпосылками успешности коррекции, на наш взгляд, выступает несколько моментов. Во-первых, конструирование осуществляется в совместной деятельности со взрослым. Во-вторых, оно является практической деятельностью, которая более адекватна возможностям ребенка с нарушениями интеллектуального развития. В-третьих, учитываются индивидуальные особенности ПД ребенка, что далеко не всегда возможно в условиях фронтальной работы на занятиях по ознакомлению с окружающим. Косымова А.Н. Коррекция представлений об окружающем мире у детей с нарушениями интеллекта // Дефектология. 2006. № 5. С. 30-35.

2.2 Коррекционная работа по формированию первоначальных представлений о себе

Можно предположить, что коррекционная работа по формированию у умственно отсталого ребенка представлений о себе, развитие форм общения со взрослыми и детьми будут способствовать возникновению у него потребности к установлению определенных социальных отношений со своими сверстниками.

Прежде всего можно выделить следующие исходные методические положения, которые, на наш взгляд, надо учитывать при формировании у умственно отсталых дошкольников представлений о социальных явлениях:

- усвоение ребенком общественного опыта происходит в процессе его общения со взрослыми и при их непосредственном участии;

- необходимым условием развития ребенка является эмоционально-личностный контакт его со взрослым;

- создание предпосылок к сотрудничеству со взрослыми и со сверстниками может быть обеспечено, системой приемов, направленных на приобретение

- ребенком социального и эмоционального опыта, зафиксированного в слове;

- включение детей в совместную игровую деятельность способствует совершенствованию у них навыков коллективной деятельности, формирует основы психологической готовности к обучению в школе;

- подготовка и организация занятий предполагает индивидуально-дифференцированный подход в обучении, систематичность и последовательность, повторяемость и концентричность процесса, связь с жизнью и использование материала, доступного пониманию детей.

На первом году обучения решались задачи формирования у воспитанников представлений:

- о себе (учить детей узнавать себя на фотографии, называть свое имя, называть части своего тела и лица, знать их назначение);

- о своей семье (знать и называть имена родителей, других родственников, узнавать их на фотографиях);

- о людях, близких по каждодневному общению (учить детей называть имена сверстников, узнавать их на фотографиях).

При выборе методов работы с дошкольниками мы основывались на положении, согласно которому ознакомление с новыми качествами, свойствами и отношениями предметов и явлений окружающей действительности должно происходить таким образом, чтобы познаваемый объект был связан с целенаправленной деятельностью ребенка.

Для решения указанных задач используются различные методы обучения: экскурсии; наблюдения за явлениями социальной жизни; беседы о проведенных наблюдениях; дидактические и подвижные игры; специально организованный детский опыт (хороводы, инсценировки); обобщение этого опыта в речи детей; чтение художественной литературы; демонстрация кинофильмов и диафильмов. Шамко Л.Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников //Дефектология. 1994. № 4. С. 49-50.

Формирование первоначальных представлений умственно отсталых детей о себе эффективно осуществляется в процессе апробации новой программы «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта (умственно, отсталых детей)», разработанной исследователями Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Системный подход к разработке проблемы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта //Дефектология. 1999. № 6. С. 25-34. (1999). В этой программе впервые в обучении и воспитании умственно отсталых дошкольников выделен новый раздел.- «Социальное развитие».

 В целях проведения коррекционно-педагогической работы по формированию первоначальных представлений о себе у умственно отсталых воспитанников были созданы следующие педагогические условия:

- установление эмоционально-личностного контакта каждого ребенка со взрослым;

- учет уровня развития у каждого ребенка способов усвоения общественного опыта;

- обеспечение системой приемов, направленных на приобретение каждым ребенком социального и эмоционального опыта, зафиксированного в слове;

- специально организованное обучение ребенка в условиях ролевой игры в целях, формирования механизма идентификации;

- индивидуальный и дифференцированный подход к каждому ребенку;

- систематичность и последовательность, повторяемость и концентрированность предложенного содержания программного материала, его связь с каждодневным опытом ребенка;

- взаимодействие всех педагогов (воспитателей, учителя-дефектолога, инструктора по физическому воспитанию и музыкального руководителя) по обеспечению социального развития;

- включение социального развития детей в различные виды деятельности (по формированию элементарных математических представлений, по изобразительной деятельности, музыкальные и физкультурные занятия, по ознакомлению с окружающим миром);

- создание предметно-развивающей среды в группе.

Коррекционно-педагогическая работа по формированию первоначальных представлений о себе самом у воспитанников с нарушениями интеллекта включала следующие аспекты:

- ознакомление детей со своим организмом, частями тела и лица, их функциями, внешним видом;

- формирование представлений о своем имени, фамилии;

- формирование половозрастных представлений;

- формирование элементарных потребностей, желаний, интересов;

- организация собственного социально-эмоционального опыта;

- формирование представлений о своей семье и об отношениях в ней. В соответствии с выделенным содержанием на первом году обучения решались конкретные задачи. Детей учили:

- распознавать и называть основные части тела и лица (руки, ноги, голова, глаза, нос, язык, рот, волосы на голове, а также живот, спина, туловище, пальцы);

- определять простейшие функции некоторых частей тела и лица (руки трогают, берут, хлопают; ноги ходят, бегают; глазки смотрят; ушки слушают; рот кушает, говорит);

- узнавать себя в зеркале, на фотографиях, называя свое имя;

- откликаться на свое имя, давать эмоциональную и двигательную реакцию на него;

- называть свое имя, отвечая на вопросы: «Как тебя зовут?», «Как твое имя?»;

- выделять себя по половому признаку (внешнему признаку), относить себя к девочкам или мальчикам;

- связывать свой день рождения с праздничным событием;

- обращать внимание детей на свои базовые потребности (еда, сон, отдых, игра);

- фиксировать комфортное состояние детей на приход, пребывание в группе, подчеркивая словами: «хорошо», «здорово», «весело»;

- выделять близкого взрослого, педагогов, сверстников, обращая внимание на их действия, эмоционально реагировать на них;

- вызывать эмоциональную реакцию на: ласковое обращение к нему знакомого взрослого, вызывать двигательное подкрепление эмоциональной реакции;;

- использовать эмоционально-тактильные способы для выражения чувства привязанности к близким взрослым;

- узнавать близких взрослых и самого себя на фотографиях, показывать и говорить: « Это я, Катя».

Вышеперечисленные задачи были распределены по кварталам. Такой подход к планированию специально организованного коррекционного воздействия по формированию первоначальных представлений о себе у воспитанников обеспечивал последовательность и систематичность в работе и являлся неотъемлемой частью всего коррекционно-педагогического процесса, проводимого в специальном дошкольном учреждении компенсирующего вида для детей с нарушениями интеллекта.

После завершения двухгодичного экспериментального обучения был проведен контрольный эксперимент с целью выявления усвоения испытуемыми разработанного программного содержания и определения эффективности предлагаемой методики.

Учитывая, что необходимо не только развить представления ребенка о собственном Я, но и о Я другого человека, пробудить понимание других и соответствующее эмпатийное поведение, коррекционные занятия необходимо сочетать с воспитанием взаимопомощи, благодарности, понимания.

Практика работы педагогов в этой области свидетельствует о следующих особенностях данного процесса.

Старшие дети большей частью охотно помогают малышам, но иногда воспитатель должен повлиять на некоторых детей, уклоняющихся от помощи, и вызвать своего рода эмпатию. Общение между детьми, регулируемое взрослыми создает атмосферу дружелюбия, но не сразу оно дается детям. Они не понимают, за что нужно благодарить. Надо им объяснить, что помогающий дарит им свое трудовое доброе участие.

Вначале хорошие поступки детей мотивируются стремлением заслужить похвалу, хорошее отношение взрослых, а затем -- непосредственным переживанием удовлетворения от радости и благодарности товарищей, малышей. Это видно по их лицам, жестам, иногда даже стремлению обнять друг друга. Кроме того, сочувственное эмоциональное отношение взрослых передается детям и располагает их также к проявлению доброты, сочувствия и дружелюбия. Это отношение становится их собственным переживанием, а затем и более устойчивым чувством, которое входит в их поведение, а впоследствии и в структуру их личности.

Для того, чтобы добиться социально позитивных поступков детей, осознавших свое Я, прежде всего, необходимо возбудить у детей доверие, расположение своим внимательным, иногда даже ласковым отношением. Хорошо организованная жизнь, четкий распорядок, систематическая и неуклонная, но доброжелательная требовательность наиболее эффективны. В качестве успокоительной меры вначале применяется предложение посидеть на стульчике отдельно от других детей или кратковременный перевод ребенка в другую группу.

В зависимости от того или иного варианта поведения или от ситуации бывают достаточными ласковый или строгий, или укоризненный взгляд, или одобрительная улыбка, похвала или же вопрос о том, как надо себя вести, кто хорошо, кто плохо поступает или ведет себя.

Педагог является эталоном для детей; важно, чтобы своим эмоциональным, ласковым отношением к детям, своим примером он вызывал у них эмпатию к своим товарищам. Для умственно отсталых детей важна похвала, одобрение за хороший поступок. Мало действенно простое запрещение. Важно эмоциональное разъяснение о последствиях неправильного поступка, плохо выполненного поручения.

Очень важно вызвать сочувствие к товарищу, стремление помочь ему и учить помогать. Необходимо бывает разъяснить и то, почему надо благодарить не только за полученную вещь, но и за помощь.

Следует побуждать ребенка восполнить не только материальный ущерб его участием в исправлении вещи, но и моральный - утешить обиженного, попросить извинения, привлечь к общей игре.

Важно выявлять сильные стороны у робких детей, помогать им своевременно, подбадривать.

Постоянное наблюдение за детьми, выявление их особенностей, мотивов, причин того или иного поступка обеспечивает индивидуальный подход и успех педагогического воздействия. Для этого необходимо изучить раннее развитие и воспитание каждого ребенка, его физическое и душевное состояние, планировать ближайшие и более отдаленные коррекционные задачи. Этому помогают практиковавшиеся в ряде дошкольных специальных учреждений поочередный глубокий анализ - характеристика детей (особенно наиболее трудных). Морозова Н.Г. Особенности поведения и развития нравственных отношений умственно отсталых дошкольников // Дефектология. 1983. № 2. С. 63-66.

2.3 Роль дидактической игры в коррекционно-воспитательном процессе

Основной формой воздействия на ребенка в специальных дошкольных учреждениях являются организованные занятия, в которых ведущая роль принадлежит взрослым. Занятия проводятся учителем-дефектологом и воспитателями, которые составляют педагогический коллектив группы. Содержание занятий определяется «Программой воспитания и обучения умственно отсталых детей дошкольного возраста».

Усвоение программного материала зависит от правильного выбора методов обучения. При этом каждый педагог должен помнить и о возрастных особенностях детей, о тех отклонениях в развитии, которые характерны для умственно отсталых. Как правило, умственно отсталые дети инертны, неэмоциональны. Поэтому необходимы такие методические приемы, которые могли бы привлечь внимание, заинтересовать каждого ребенка. Умственно отсталые дети пассивны и не проявляют желания активно действовать с предметами и игрушками. Взрослым необходимо постоянно создавать у детей положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности. Этой цели и служат дидактические игры.

Дидактическая игра - одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время игра - основной вид деятельности детей. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая - игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Необходимо стремиться к тому, чтобы ребенок, не усвоив программного материала, не смог достичь игровой цели. Например, в игре «Что катится, что не катится» обучающая цель состоит в том, чтобы научить детей различать предметы по форме (куб и шар), обращая их внимание на свойства предметов. Перед детьми ставится только игровая задача -докатить предмет до определенной черты, показав при этом свою ловкость. Добиться цели может лишь тот ребенок, который научится различать куб и шар, поймет, что до черты докатится только шар. Следовательно, усвоение программного содержания становится условием достижения игровой цели.

Дидактическая игра - средство обучения, поэтому она может быть использована при усвоении любого программного материала, быть одним из занимательных элементов на прогулке, может представлять собой и особый вид деятельности.

В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Это особенно важно для умственно отсталых детей, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен.

Умственно отсталому ребенку для усвоения способов ориентировки в окружающем, для выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуется гораздо больше повторений, чем нормально развивающемуся ребенку. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию.

Таким образом, особая роль дидактической игры в обучающем процессе специального дошкольного учреждения определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт.

При поступлении в специальные учреждения умственно отсталые дети с трудом контактируют со взрослыми, не умеют общаться со сверстниками, не владеют способами усвоения общественного опыта. Если нормально развивающиеся дошкольники уже прекрасно действуют по подражанию, по образцу и по элементарной словесной инструкции, то умственно отсталых надо научить этому. Поэтому выделен особый раздел дидактических игр, который ранее в сборниках дидактических игр не выделялся,-- игры, направленные на развитие сотрудничества со взрослым.

Ранний и дошкольный возраст можно назвать возрастом чувственного познания окружающего. В этом периоде у детей происходит становление всех видов восприятия - зрительного, тактильно-двигательного, слухового, формируются представления о предметах и явлениях окружающего мира. Чувственный опыт дети приобретают в процессе широкой ориентировочно-исследовательской деятельности. Ребенок-дошкольник, познавая мир, совершает поисковые способы ориентировки, т. е. ведущее место на ранних этапах развития ребенка занимает метод проб и ошибок, который в дальнейшем сменяется перцептивными способами - примериванием и зрительной ориентировкой. Метод проб как поисковый способ основан на том, что ребенок фиксирует правильные действия и отбрасывает ошибочные варианты. Метод проб является практической ориентировкой, однако он подготавливает ребенка к ориентировке, происходящей во внутреннем плане, т. е. перцептивной ориентировке.

У умственно отсталых детей чувственное познание без специального коррекционного воздействия развивается медленно. Оно не достигает того уровня, когда может стать основой деятельности. Выполняя то. или иное задание, ребенок не может ориентироваться в его условиях, не знает, на какие свойства и отношения предметов нужно опереться, а потому не в состоянии достичь положительного результата. Развитию восприятия и представлений препятствует то, что умственно отсталые дети не овладевают поисковыми способами ориентировки. Они действуют либо хаотически, совсем не учитывая свойств предметов, пытаясь достигнуть результата силой, либо привычным, усвоенным в обучении способом, который они относят только к данной, знакомой игрушке или привычной бытовой ситуации, и не переносят знания на новую игрушку и даже на сходную ситуацию. Иногда кажется, что умственно отсталый ребенок тоже действует методом проб. Но на самом деле - это перебор вариантов. Ведь в процессе поискового опыта ребенок отбрасывает неудачные, нерезультативные варианты и больше к ним не возвращается. Он как бы фиксирует удачные пробы, стараясь их повторить. Иными словами, пробы - это целеустремленные действия, направленные на достижение положительного результата. Перебор вариантов, который встречается у умственно отсталых, носит не целенаправленный, а случайный характер и не закрепляется в опыте детей. Поэтому один и тот же ребенок действует, как правило, хаотически или силой с новыми объектами и в новых ситуациях не может сразу перейти к зрительному соотнесению на незнакомом материале. Но так же как и перебор вариантов нельзя отнести к методу проб, так и зрительное соотнесение, выполняемое умственно отсталым ребенком, в большинстве случаев не является подлинно зрительным соотнесением, так как при этом ребенок не может выделить существенный для данного действия признак. Например, при складывании пирамидки он не способен зрительно Оценить величину колец и нанизать их на стержень по мере уменьшения величины. Умственно отсталый ребенок просто выполняет заученное действие -- нанизывает кольца подряд. Случайно замеченную ошибку он не в состоянии исправить. Поэтому заучивание действий с привычными дидактическими игрушками, со знакомым счетным материалом не ведет ни к развитию восприятия или мышления, ни к развитию деятельности умственно отсталого ребенка.

Основная задача педагога состоит в другом -- в том, чтобы сформировать у умственно отсталых детей раннего и дошкольного возраста поисковые способы ориентировки при выполнении задания, а на этой основе создать интерес к свойствам и отношениям предметов, к их использованию в деятельности и таким образом подвести детей к подлинной зрительной ориентировке. В этом ведущая коррекционная задача при воспитании умственно отсталых детей данного возраста. Примеривание в этом случае представляет собой промежуточный способ между пробами и зрительным соотнесением. Так, проталкивая геометрические формы в прорези коробки, ребенок не перебирает все отверстия в поисках той, в которую нужно опустить треугольную фигуру, а подносит ее к сходной -- полукругу; при сближении он сразу видит отличия и переносит фигуру к треугольной прорези. Примеривание производится и тогда, когда ребенок точно определяет нужную прорезь, но не может правильно развернуть фигуру, начинает ее поворачивать, пытаясь найти нужное положение.

Игры и упражнения, в которых дети действуют путем проб и примеривания, развивают у них внимание к свойствам и отношениям предметов, умение учитывать эти Свойства в практических действиях. В дальнейшем это совершенствует зрительное восприятие. Целостное восприятие предмета, являясь важным условием правильной ориентировки ребенка в окружающем предметном мире, лежит в основе многих видов деятельности - предметной, игровой, трудовой и изобразительной. По-настоящему оно складывается только тогда, когда дети могут воспринимать окружающее не слитно, приблизительно, глобально, а видят в предмете форму, величину, могут выделить существенные части предмета, необходимые для действия с ними. Поэтому не следует путать целостное восприятие предмета с его узнаванием, так как узнавание предмета лишь первый шаг к его полноценному восприятию. У нормально развивающихся детей целостное восприятие предметов начинает интенсивно развиваться уже в раннем возрасте, а дошкольники даже без специального воспитательного воздействия со стороны взрослых достигают такого уровня, что могут свободно совершать различные предметно-игровые, трудовые действия, в частности, по самообслуживанию. Кроме того, они способны создать в рисунке, лепке изображение предметов. У умственно отсталых детей формирование целостного образа задерживается, и без специального коррекционного воздействия оно фактически не происходит до конца Дошкольного возраста. Это в свою очередь влияет на возникновение действий по самообслуживанию, предметно-игровых действий, которые развиваются поздно и дефектно. В то же время предметный рисунок дети не способны создать.

Игры оказывают большое влияние на формирование целостного восприятия. Условно игры можно распределить на два этапа развития целостного восприятия: первый - узнавание, здесь умственно отсталые дети испытывают трудности; второй - создание полноценного образа, учитывающего все свойства предметов (форму, цвет, величину, наличие и соотношение частей и др.).

Заключение

Представление есть психический процесс воспроизведения в сознании ранее пережитых восприятий, которые, в свою очередь, есть психический процесс отражения предметов и явлений действительности в их целостности. Адекватные представления об окружающем мире способствуют эффективной социализации детей с задержкой интеллектуального развития.

Анализ психического развития умственно отсталых детей позволяет сделать вывод о необходимости коррекционной работы с умственно отсталыми детьми по развитию их представлений об окружающем мире, так как это необходимо для их дальнейшей жизни и возможно при современных методиках.

Первоначальные представления о себе являются основой приобщения ребенка к социальному миру и стимулом познавательной деятельности в отношении окружающего. У детей с нарушениями интеллекта первое проявление самосознания, отделение своего «Я», которое обычно находит выражение в негативных реакциях на замечания, порицания, на неудачу, возникает лишь после 4-х лет. У детей умственно отсталых, приходящих в детское учреждение, поступки бывают обычно импульсивными, необдуманными или же диктуются непосредственным желанием получить для себя тот или иной предмет, игрушку, не считаясь с другими детьми. Поэтому задача воспитания правильного (нравственного) поведения состоит в привитии умения думать о другом, читаясь с ним, сочувствовать ему. Следовательно, необходимо не только развить представления ребенка о собственном Я, но и о Я другого человека, пробудить понимание других и соответствующее эмпатийное поведение.

Все процессы окружающего мира имеют пространственно-временную направленность. Поэтому представления умственно отсталых детей об окружающем мире не могут быть адекватными без представлений о социальном времени. Представления о времени и ориентиров-ка в переживаемом, временном пространстве формируются в дошкольном возрасте при восприятии последовательности событий и длительности временных интервалов. Необходимо совершенствование методик развития представлений умственно отсталых детей о социальном времени.

Одним из важнейших направлений коррекционно-развивающей работы учителя - дефектолога является формирование представлений об окружающем мире. Их недостатки у детей с нарушениями интеллектуального развития общеизвестны. Улучшение качества таких представлений - одна из предпосылок успешной социализации. При этом необходимо обратить особое внимание на учет закономерности становления познавательной деятельности (ПД) детей с нарушениями интеллектуального развития. Возможны несколько путей их совершенствования. Первый - расширять знания об окружающем, преподнося их таким образом, чтобы активизировать мыслительные операции. Второй - использовать при формировании представлений информационные технологии. Представления об окружающем мире улучшаются постепенно, по мере совершенствования ПД.

Усвоенные знания еще не могут служить основой для интеллектуального развития ребенка и лечь в основу более высокой организации его деятельности. Между тем такая задача, безусловно, должна быть поставлена перед дошкольной олигофренопедагогикой.

Список использованной литературы

1. Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. М., 1967.

2. Выготский Л.С. Собр. соч. Т.5. М., 1983.

3. Домашкевич С.А. Функционально-уровневый подход к психодиагностике и коррекции познавательной деятельности в норме и при отклонениях в развитии //Дефектология. 2005. № 4.

4. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Системный подход к разработке проблемы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта //Дефектология. 1999. № 6.

5. Ералиева С.Г. Особенности временных представлений у детей с нарушениями умственного развития старшего дошкольного возраста //Дефектология. 1983. № 2.

6. Ералиева С.Г. Особенности временных представлений и ориентации во времени у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста // Дефектология. 1989. № 1.

7. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2-х томах. М., 1986. Т.1.

8. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М.: Владос, 1998.

9. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М.: Просвещение, 1991.

10. Кожалиева Ч.Б. Особенности содержания образа Я у младших умственно отсталых учащихся школьного возраста //Дефектология. 1995. № 1.

11. Козлова С.А., Катаева Л.И. Коррекционно-развивающие занятия с дошкольниками. М.: Линка-Пресс, 2000.

12. Косымова А.Н. Коррекция представлений об окружающем мире у детей с нарушениями интеллекта // Дефектология. 2006. № 5.

13. Краевский В.В. Воспитание или образование? //Педагогика. 2001. № 3.

14. Крючков В.К. Взаимоотношения в системе «педагог-ребенок-родители» //Педагогика. 2002. № 9.

15. Кузьмина-Сыромятникова Н.Ф. О работе по развитию временных представлений умственно отсталого ребенка /Учебно-воспитательная работа вспомогательной школы. М., 1939. № 2 (5).

16. Кукушкина О.И. Использование информационных технологий в области развития представлений о мире //Дефектология. 2006. № 2.

17. Лебединский В.В. Нарушение психического развития у детей. М., 1985.

18. Мозговой В.М., Яковлева И.М., Еремина А.А. Основы олигофренопедагогики. М.: Академия, 2006.

19. Морозова Н.Г. Особенности поведения и развития нравственных отношений умственно отсталых дошкольников // Дефектология. 1983. № 2.

20. Оценка физического и нервно-психического развития детей раннего и дошкольного возраста /Сост. Н.А.Ноткина, Л.И.Кузьмина, Н.Н. Бойнович. СПб., 1995.

21. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971.

22. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М.: Просвещение, 1968.

23. Прищепа С., Попкова Н., Коняхина Т. Как продиагностировать физическую подготовленность дошкольника //Дошкольное воспитание. 2004. № 1.

24. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. М., 1999.

25. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью /Под ред. М. Пишчек. СПб.: Речь, 2006.

26. Сергеев И., Кирсанова Н., Кирсанова И. Развитие социальной сферы: приоритеты регулирования //Экономист. 2007. № 1.

27. Сорокотягин И.Н. Общая психология. Екатеринбург, 1993.

28. Специальная дошкольная педагогика и психология. /Под ред. В.И. Селиверстова. М.: Владос, 2001.

29. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста /Под ред. С.Ю. Циркина. СПб., 1999.

30. Финкельштейн И.И. Представления и понятия о времени у детей-олигофренов /Известия АПН РСФСР, 1961. вып. 114.

31. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: принципы дифференциации. М., 1997.

32. Шамко Л.Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников //Дефектология. 1994. № 4.

33. Шевченко С.Г. Особенности запаса знаний и представлений у младших школьников с трудностями в обучении //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2005. № 2.

34. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. М., 1991.

35. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1995.