

здоровья, занятия в оздоровительных лагерях; адаптивный спорт — занятия в секциях, соревнования и др.).

Каждый вид АФК использует свои методы и приемы. Одним из типичных для адаптивной физической культуры методов является метод формирования знаний. На занятиях АФК используются:

- метод вербальной (устной) передачи информации в виде объяснения, описания, указания, суждения, уточнения, замечания, устного оценивания, анализа, обсуждения, просьбы, совета, беседы, диалога и т. п.;
- метод невербальной (неречевой) передачи информации в виде мимики, артикуляции, жестов;
- метод сопряженной речи — созвучное одновременное произнесение двумя или несколькими людьми слов, фраз;
- метод идеомоторной речи — самостоятельное мысленное проговаривание «про себя» отдельных слов, терминов, заданий, побуждающих к правильному их произношению и саморегулированию двигательной деятельности.

Выбор методических приемов реализует индивидуальный подход с учетом всех особенностей занимающихся: структуры и тяжести основного дефекта, наличия или отсутствия сопутствующих и вторичных нарушений, возраста, физического и психического развития, сохранности или поражения сенсорных систем, органов опоры и движения, интеллекта, способности к обучению, медицинских показаний.

Использование методов и приемов АФК позволяет реализовать ведущие идеи учебно-воспитательного процесса в специальной школе, интегрированном классе — формирование личности, коррекцию недостатков и отклонений в психофизическом развитии.

**Гаурилюс А. И.**

(Беларусь, г. Минск)

### **ЗНАКОВАЯ ПОДДЕРЖКА И РАЗВИТИЕ АБСТРАКТНЫХ ОБОБЩЕНИЙ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ УЧАЩИХСЯ**

Развитие самосознания умственно отсталых детей, в частности, становление определенных этапов, связанных с отделением себя от окружающих людей и выделением собственных качеств и качеств другого человека, а также осознанием собственных процессов, имеет ряд специфических особенностей, обусловленных не только интеллектуальными возможностями этих детей, но и качеством знаковой поддержки развития соответствующих абстрактных обобщений.

Рассмотрим динамику понимания содержания ряда качеств личности. Следует отметить, что умственно отсталые первоклассники не способны размышлять по данному поводу на вербальном уровне. Обоснования второклассников носят аморфный и ситуативный характер. Попытки привести все более или менее подходящие запомнившиеся ситуации можно рассматривать как создание так называемой «коллекции». Кроме этого наличие «взрослых» оборотов, представляющих собой повторение оценок педагогов и родителей, не является показателем осознанного пользования этими речевыми конструктами.

Наибольший интерес могут представлять интерпретации третьеклассников. Это связано с тем, что в возрасте 9—10 лет у детей с интеллектуальной недостаточностью появляется тенденция к установлению функциональных признаков тех или иных качеств, т. е. в обоснование слов-качеств начинает входить глагол. Так «аккуратный» интерпретируется как «чистый, одежду бережет, рубашка, штаны застегнуты, чисто ест»; «неаккуратный — грязный, лохматый, не бережет одежду, грязно ест»; «смелый — не боится; трусливый — боится, убегает»; «сильный — дерется, бьется»; «слабый — не дерется»; «добрый — не бьется, не дерется, все дает»; «злой — лезет, жадный»; «умный — не бьется, не дерется, получает пятерки, хорошо себя ведет»; «глупый — лезет, кричит, не дает». Понятия «красивый» и «некрасивый» идентично понятиям «аккуратный» и «неаккуратный». В то же время, именно, концентрация внимания на действиях позволяет осознать сущностные характеристики абстрактных обобщений, описывающих личность при помощи перечисленных выше атрибутов, и наполнить их адекватным содержанием.

К пятому классу при анализе интерпретаций психологических категорий на первый план выходит эмоциональное отношение («мы дружим, нравятся») к другому человеку, которое выражается не только вербальными, но и невербальными средствами. Именно это эмоциональное отношение способствует поддержанию активности ребенка в накоплении событийной, фактологической информации о разнообразных проявлениях тех или иных характерологических особенностей человека, активизирует запоминание необходимых слов-категорий и размышление в данном направлении. Этот этап в наибольшей мере способствует выходу умственно отсталого ребенка на более высокий уровень обобщения. Об этом может свидетельствовать тот факт, что к 11—12 годам значительно увеличивается количество обобщенных ответов на фоне снижения попыток привести конкретные примеры или описать реальную ситуацию. Однако в силу кратковременности данного этапа, умственно отсталому подростку лишь частично удается, на основе не значительных по объему попыток, подвести

отдельные ситуации и факты под общие категории и выстроить иерархию соответствующих понятий. В результате недостаточной осознанности и субъективной значимости процесса познания внутренней, психологической реальности человека в данный период происходит сворачивание процесса поиска сущности понятий, касающихся свойств личности и уточнения смысла соответствующих слов-категорий.

Таким образом, употребление умственно отсталым ребенком младшего школьного возраста слов типа «умный, красивый, добрый» и т. д. не является доказательством того, что он усвоил соответствующие обобщающие понятия и их сущность и, скорее всего, является штампом или стереотипом. В действительности дети данной категории в этот возрастной период еще не способны относить слова и называемые ими объекты к определенным обобщающим категориям. Умственно отсталый ребенок испытывает затруднения в познании своей психологической реальности и психологической реальности другого человека не только вследствие «закрытости» этой реальности, а также вследствие ригидности мышления и застревания на конкретных, внешних, наблюдаемых проявлениях. Употребление слов, характеризующих внутреннюю, психологическую реальность человека, при наличии трудностей в отвлечении от конкретных чувственных образов, свидетельствует о неувоенности содержания ряда соответствующих психологических категорий. Это может являться показателем того, что в младшем школьном возрасте у умственно отсталых детей слово еще не способно оказывать помощь в переходе от перцепта к концепту, от чувственного образа к абстрактному пониманию. Кроме этого специфические проблемы интеллектуального развития препятствуют приобретению и отработке навыка обобщения, что проявляется в возникновении определенных затруднений в переносе конкретного понимания на новые ситуации и образцы поведения. Более или менее адекватные абстрактные обобщения качеств личности формируются у данной категории детей лишь в подростковом возрасте.

В целом, рассмотренные трудности знаковой поддержки интеллектуальных операций у умственно отсталых детей приводят к формированию специфических абстрактных обобщений качеств личности, что определенным образом сказывается на развитии их самосознания и осознания других людей, а также на качестве внутренних систем регуляции личности.

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ВОООБРАЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Воображение — это процесс преобразующего отражения действительности. Развитие активного воображения проявляется в способности создавать новые представления о мире различными способами, используя и речевые средства. Содержательная сторона воображения дошкольника не так богата, как у взрослых, но в их фантазиях больше чувств. Они доверяют продуктам своего воображения, переживают вымышленные события, обращаясь с вымышленными персонажами как с реально существующими.

Н. Н. Палагина определила ряд функций воображения в разнообразных сферах жизни и деятельности личности ребенка. *Инновационная функция* воображения обеспечивает создание ребенком новых впечатлений «для себя» посредством неспецифических действий с предметами, в процессе словотворчества и изменения интонации фраз. *Познавательная функция* воображения служит для понимания образной речи, достраивания неполного образа до его определенной целостности по фрагментам чувственного опыта, уточнения понимания рассказа путем условного действия или словесной интерпретации, соответствующих его содержанию. *Изобразительная функция* воображения обеспечивает «изображение» образов «для других» посредством условного действия или рассказа, «притворства», драматизации и артистизма в игре, а позднее — посредством изобразительной деятельности как интерпретация ранее воспринятых ситуаций. *Функция личной защиты и комфортности* воображения обуславливает переживание радости от процесса творчества, новизны ситуации, создаваемой в сюжетно-ролевой игре и при разрешении противоречий во взаимодействии личности со средой. *Функция идентификации* воображения позволяет ребенку отождествлять себя с эмоционально привлекательным объектом посредством личностного включения в литературный сюжет, даже иногда специально создаваемый для этого новый вариант сюжета. *Функция целеполагания и планирования* воображения обеспечивает влияние образа на желания и поведение ребенка, на подбор предметов для своих будущих действий, на словесное выражение желаний и намерений сейчас и в ближайшем будущем. *Функция ценностного ориентирования* воображения способствует представлению ребенком последующих оценок его поступков окружающими, личностных характеристик