

opoznaniya-u-detey-s-detskim-tserebralnym-paralichom (дата обращения: 14.04.2019).

3. Черепкова Н. В., Девицкая В. А. Внутренняя картина дефекта у детей с дефицитарным типом дизонтогенеза // В мире научных открытий : [сайт]. 2011. № 5. С. 124–125. URL: [https://applied-research.ru/pdf/2011/05/2011\\_05\\_79.pdf](https://applied-research.ru/pdf/2011/05/2011_05_79.pdf) (дата обращения: 11.09.2018).

**Е. С. Андреева**

*Екатеринбургская школа № 4,  
Екатеринбург*

## **РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОКАХ ПРИРОДОВЕДЕНИЯ В ПЯТОМ КЛАССЕ**

*Ключевые слова:* умственная отсталость; мелкая моторика; уроки природоведения; практические занятия; специальная психология.

*Введение.* В школах, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (далее — АООП), состав обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) достаточно неоднороден. Традиционно в школах, реализующих АООП, обучающихся принято делить на четыре педагогические группы:

1. Дети, наиболее успешно овладевающие учебным материалом в процессе обучения и имеющие высокий уровень самостоятельности.

2. Обучающиеся, понимающие фронтальное объяснение, но испытывающие небольшие трудности при обобщениях и выводах. Их отличает меньшая самостоятельность при выполнении всех видов работ, они нуждаются в активизирующей и организующей помощи учителя.

3. Дети, которые с трудом усваивают учебный материал, нуждаясь в разнообразных видах помощи. Им трудно понять материал

при фронтальном обучении, они испытывают потребность в дополнительном объяснении, их отличает низкая самостоятельность. Несмотря на эти трудности, они могут применить свои знания при выполнении аналогичного задания, но несколько измененное задание они воспринимают как новое.

4. Учащиеся, усваивающие меньший объем знаний, чем предполагает программа образовательного учреждения. В этом случае требуется введение таких приемов обучения, как сопряженные и полусопряженные действия, постоянный контроль и прямая подсказка.

У обучающихся третьей и четвертой подгруппы имеются нарушения в развитии мелкой моторики не только на этапе поступления в школу, но и в средних классах. Л. В. Занков [1], А. Р. Лурия [2], М. С. Певзнер [3] и другие специалисты в области специальной педагогики и психологии считают, что нарушения в развитии мелкой моторики являются одним из характерных симптомов при умственной отсталости. Движения рук этих детей неточны, у них нарушена координация пальцев рук. Поскольку их мелкая моторика несовершенна, то и выполнение ими учебных навыков затруднено.

*Материалы и методы.* Развивать мелкую моторику можно, в частности, в процессе выполнения практических работ на уроках природоведения. В исследовании приняли участие ученики пятого класса: пять мальчиков с тяжелыми множественными нарушениями развития — это дети, у которых обнаруживается несколько отклонений в развитии (легкая умственная отсталость, аутизм, шизофрения, ДЦП). Один ребенок отнесен ко второй группе, и четыре ребенка — к третьей группе.

Схема работы по развитию мелкой моторики имела следующий вид: «тема урока — метод развития мелкой моторики — цель практической работы». Рассмотрим работу по данной схеме на примере тематического раздела «Наш дом — Земля»:

*Тема 1.* Планета Земля (метод — шнуровка «вокруг Земли»; цель — развивать тонкие движения пальцев рук, формировать навыки действия со шнурком).

*Тема 2.* Значение воздуха для жизни на Земле (метод — конструирование из бумаги, «кораблики»; цель — развивать гибкость

и слаженность движений обеих рук, отрабатывать навыки зрительного контроля).

*Тема 3. Поверхность суши (метод — игра с песком «Строим гору»;* цель — развивать мелкую моторику, тактильную чувствительность, координацию движений при работе с песком, учить отличать холм от горы).

*Тема 4. Полезные ископаемые (метод — игра «Сокровища гномов»;* цель — развивать мелкую моторику, умение поочередно действовать правой и левой рукой, развивать точность движений пальцев рук).

*Тема 5. Свойства воды (метод — игра «Выловим из воды»;* цель — развивать тактильную чувствительность и координацию движений пальцев и кистей рук при работе с водой).

На каждом уроке реализовывались задания, направленные на формирование и коррекцию графических навыков, развитие тактильных ощущений и пространственных представлений. Кроме того, расширялся кругозор детей, совершенствовались их творческие способности и коммуникативные навыки.

Специфика проводимых уроков заключалась в следующем: каждое занятие начиналось с *разминки* (пальчиковая гимнастика), делался небольшой массаж рук. Такая гимнастика влияла на пальцевую пластику, руки становились более послушными.

Для данного этапа урока были подобраны упражнения, разнообразные по содержанию и характеру движений. Нужно выбирать созвучно тематическому разделу или теме урока. Затем сообщались тема и цель занятия либо проводилась *вступительная беседа*, в конце которой дети догадывались, на какую тему сегодня будет урок. Например, к уроку на тему «Свойства воды»:

Чище чтоб ладошки были,  
Нужно их побольше мылить, (*Имитация намыливания ладошек*)  
Три ладошечки, давай, (*Тереть ладошки друг о друга*)  
Их от грязи отгирай [4].

После этого проводилось *объяснение материала*.

Во второй части урока после объяснения материала проводились *практические работы*. Для развития мелкой моторики были подобраны посильные для детей задания, рассчитанные на 10–12 мин. Практическая работа четко разбивалась на этапы, каждый из которых назывался, объяснялся, показывался. У данных детей преобладает конкретное мышление, поэтому объяснение обязательно дополнялось процессом демонстрации (наглядность, алгоритм в картинках, показ образца).

Структура практических работ на уроках природоведения была следующей:

1. Постановка цели и задач работы.
2. Демонстрирование операции в целом и отдельных ее действий.
3. Пробное выполнение операций учащимися.
4. Анализ ошибок и последовательности выполнения действий.
5. Громкое проговаривание приемов операции и последовательности выполнения ее деталей.
6. Тренировочное упражнение для закрепления навыков и умений.

В ходе практических работ использовались следующие виды деятельности: аппликация (из природных материалов, из рваной бумаги и т. д.); штриховка, обведение по контуру, раскрашивание рисунков; пальчиковое рисование, рисование на песке; шнуровки, вышивание по картону; лепка из пластилина или соленого теста, пластилиновые картинки; сгибание, вырезание из бумаги; игры с мелкими предметами (пуговицы, камешки, бусы).

*Результаты.* Нетрадиционные виды работы необычны и увлекательны, детям интересно экспериментировать с новыми материалами (фасоль, скорлупа фисташек, семечки). Все это повышает интерес к работе. Практические задания дают возможность использовать результаты деятельности для нужд школы или потребностей ребенка. Изготовленные своими руками поделки дети используют в качестве украшения интерьера или дарят родным.

В такой работе есть возможность не только развивать мелкую моторику рук, но и реализовывать межпредметные связи (связь с уроками ИЗО, трудового обучения), развивать ориентацию в пространстве, корригировать мышление и т. п. Например, при изучении темы «Части растения» дети делали аппликацию из готовых

форм и научились составлять целое из частей. Таким образом, у них формировалось умение видеть целостный образ по частям, развивалось умение ориентироваться на плоскости. В процессе изучения темы «Свойства воды» развивались тактильная чувствительность и координация рук при работе с водой (игра «Выловим из воды»). На уроке на тему «Насекомые» развивались зрительная координация, точность движений и графические навыки («Дорисуй насекомое» [5]).

Работа по предложенной схеме дала положительную динамику в развитии мелкой моторики рук. К сожалению, высокий уровень развития мелкой моторики никто из обучающихся не показал. Однако у детей со средним уровнем развития мелкой моторики результат повысился на 40 %. Детей с низким уровнем развития мелкой моторики стало меньше (изначально их было 60 % от общего числа, на момент завершения занятий — только 20 %).

*Заключение.* Таким образом, выполняя практические работы, обучающиеся занимались с интересом и увлечением. Благодаря этому была получена возможность не только совершенствовать мелкую моторику, но и решать другие реабилитационные задачи. Например, у учащихся развивалась зрительно-пространственная ориентация, корригировались пространственное и абстрактное мышление, речь, развивались творческие способности, расширился кругозор. Практические задания воспитывали у детей с умственной отсталостью чувство собственного достоинства, чувство ответственности, самостоятельность и придавали ощущение значимости данного вида деятельности.

---

1. Занков Л. В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка // Психология аномального развития ребенка : хрестоматия : в 2 т. / ред. В. В. Лебединский, М. К. Бардышевская. М. : ЧеРо : Изд-во Моск. ун-та : Высш. шк., 2002. С. 272–311. Т. 2.

2. Лурия А. Р. Умственно отсталый ребенок. М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1960. 203 с.

3. Певзнер М. С. Дети-олигофрены. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. 486 с.

4. Бахарева А. М. Картотека пальчиковых игр // Специальная сеть работников образования : [сайт]. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logo-pediya/2014/01/14/kartoteka-palchikovykh-igr> (дата обращения: 12.02.2019).

5. Забрамная С. Д., Боровик О. В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. М. : Владос, 2003. 32 с.

**М. М. Ицкович**

*Уральский федеральный университет,*

*Екатеринбург*

## **КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОНИМАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ В ТЕКСТЕ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ МЕНТАЛЬНЫХ ДИСФУНКЦИЙ**

*Ключевые слова:* подростковый возраст; ментальные дисфункции; когнитивные стратегии; понимание ценностей.

*Введение.* Актуальность проблемы усвоения ценностей и смыслов учащимися с различными когнитивными дисфункциями (РАС, ишемии головного мозга, функциональные мозговые дисфункции и т. д.) возрастает в связи широким распространением инклюзивного образования. Адекватное понимание учащимися учебного текста и заложенных в нем смыслов и ценностей является основным инструментом усвоения ими знаний и социальных ценностей [1]. При этом, если интеллект учащихся с когнитивными дисфункциями остается сохранным, то налицо все равно встает проблема адекватного усвоения текста как на уровне отдельных смысловых блоков (диспозиций), так и на уровне общей смысловой структуры и понимания авторского замысла (дискурса) [2; 3]. Предположение нашего исследования о причинах неспособности учащихся с когнитивными дисфункциями воспринять и воспроизвести логическую структуру текста и заложенных в нем диспозиций заключается в разнице стратегий его чтения.