

Авторы (А. К. Аксенова, М. Ф. Гнездилов и др.) отмечают, что ошибки в пересказах детей с интеллектуальной недостаточностью тесно связаны с их стремлением к дословному воспроизведению прочитанного. Репродуцируя отдельные моменты текста, дети недостаточно осознают связи между ними. Их пересказы представляют собой как бы наборы отдельных звеньев, а не связное изложение. Часто дети с интеллектуальной недостаточностью забывают какой-то момент из воспринятого при чтении и заменяют его новым содержанием, возникающим по аналогии на основе имеющегося опыта, или вообще случайным фрагментом [3].

Таким образом, нарушения речи у детей с интеллектуальной недостаточностью системны и предполагают сложное недоразвитие фонетической, лексической и грамматической сторон. При этом все функции речи нарушены, потребность в общении снижена, т.к. ослаблена мотивация речевого общения. Речевые нарушения у детей с интеллектуальной недостаточностью очень разнообразны по своим проявлениям. Симптоматика речевых нарушений определяется степенью интеллектуальной недостаточности, наличием локальной патологии речевых систем, нарушением деятельности речедвигательного и речеслухового центров. Развитие диалогической речи у детей этой группы крайне недостаточно, а овладение монологической речью чрезвычайно для них сложно. Вследствие этого социальная адаптация детей с интеллектуальной недостаточностью является достаточно сложной задачей.

Список цитированных источников:

1. Усанова, О. Н. Специальная психология / О.Н.Усанова. – СПб.: Питер, 2006. – 395 с.
2. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В.Г.Петрова. – М.: Академия, 2004. – 160 с.
3. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе / А.К. Аксенова. - М.: ВЛАДОС, 2004. - 320 с.
4. Ильина С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых старшеклассников на основе коммуникативно-ориентированной модели обучения русскому языку // Дефектология. - 2003. - № 5. - С.58-63.

## **ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Дулёбова К.Д., магистрант**

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научные руководители – Бумаженко Н.И., канд. пед. наук, доцент;

Швед М.В., ст. преподаватель

Одним из приоритетных направлений развития инклюзивной образовательной системы является максимальное включение детей с особенностями психофизического развития в социальную среду нормально, что предполагает, в свою очередь, осуществление и коррекционно – педагогической работы по формированию основ безопасности жизнедеятельности.

Воробьев Ю.Л. сформулировал следующие принципы формирования культуры безопасности жизнедеятельности:

1. Принцип комплексности воздействия на человека, коллективы людей, общество.
2. Принцип индивидуального уровня развития культуры безопасности жизнедеятельности.
3. Принцип приоритетности образования в процессе формирования культуры безопасности жизнедеятельности.
4. Принцип целенаправленности воздействий средств массовых коммуникаций [1].

М.С. Давыдова, исследуя проблемы формирования социальных представлений о безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного и младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, приходит к выводу о необходимости воспитания у них социальной компетентности в условиях образования, а также формирования физической и социальной картины мира, которая постепенно с помощью опосредующих структур становится основой жизнедеятельности, способствует эмоциональному благополучию, успешной социальной адаптации, положительной динамике развития личности в целом [2].

Забелич Д. Н. провела исследование по формированию компетенций личной безопасности у детей с особенностями психофизического развития. В результате исследования было выявлено, что дети данной категории могут поддерживать личную безопасность и безопасность ближайшей окружающей среды только после организованного обучения. Автор предложила модульный принцип организации работы по реализации потребности в безопасности у учащихся с особенностями психофизического развития. Его основная цель состоит в индивидуальном подходе к обучению в рамках учебных программ, с включением в процесс обучения семьи ребенка. Данный принцип включает четыре модуля, каждый из которых неразрывно связан и продолжает предыдущий. Так, например, первый модуль «Изучение потребностей в безопасности» проходит на начальном этапе, с помощью анкетирования родителей выявляются потребности семьи и возможности организации образовательного процесса, педагогическая диагностика ребенка, учебно-практический семинар.

Во втором модуле «Безопасное окружение» помимо индивидуальной программы входят особые мероприятия, на которых дети демонстрируют свои достижения перед родителями в праздничной обстановке.

Третий модуль «Безопасное пространство вокруг» оказывает влияние на увеличение жизненного пространства вокруг ребенка. На данном этапе закладываются навыки узнавать опасные ситуации и правильно реагировать на них. Этот модуль способствует обучению ребенка нахождению причинно - следственных связей между опасной ситуацией и причинах, ее вызвавших.

Последний, четвертый модуль «Безопасный мир» позволяет реализовать себя после завершения обучения в учреждении образования. Его цель - поддержание безопасной жизнедеятельности в рамках сопровождаемой самостоятельности.

Особенностью данного метода является возможность включения в работу всех детей вместе с их семьями и продолжение обучения после окончания учреждения образования [3].

Хромцова Т.Г. установила, что развитие активной позиции ребенка, процесс идентификации со взрослыми, транслирующими норму поведения ребенку, организация практико - ориентированной формы передачи способов поведения, поддержание эмоциональной включенности ребенка в ту или иную деятельность – это главные факторы, гарантирующие достижения положительных результатов привития умений и навыков безопасного поведения. Так же она указывает на осознанное усвоение учащимися правил поведения при наличии требований к методике проведения:

- достижения понимания учащимися значимости правил поведения для себя и окружающих посредством наглядных, словесных и практических методов;
- формирование представлений о последствиях нарушения правил чрез широкое применение информационно-компьютерных технологий;
- организация наблюдений за поведением носителей нормы с последующими играми-диалогами, играми-рассуждениями, рефлексией;
- включение детей в активную практическую деятельность [4].

Освоение опыта безопасного поведения ребенка должно осуществляться поэтапно: 1) заинтересовать учащихся, актуализировать и систематизировать их знания о правилах безопасности; 2) вводить правила в жизнь учащихся, показать разнообразие их

проявлений в жизненных ситуациях, тренировать применять эти умения; 3) осознанное овладение реальными практическими действиями на основе усвоенных знаний и умений.

Системообразующим фактором развития социальных компетенций безопасного поведения лиц с интеллектуальной недостаточностью является моделирование в образовательном процессе определенных этапов – видов деятельности:

1. Информационно-познавательная деятельность – уточнение, закрепление и расширение представлений и понятий.

2. Коммуникативно-игровая деятельность – моделирование возможных опасных ситуаций, способов выхода из них.

3. Практическая мотивированная деятельность – приобретение опыта безопасного действия с потенциально опасными предметами быта.

4. Совместная и самостоятельная продуктивная деятельность – активное применение правил безопасного поведения в разнообразных ежедневных делах.

Таким образом, содержание образования лиц с интеллектуальной недостаточностью в области безопасности жизнедеятельности должно охватывать все сферы жизни человека, включать различные стороны его взаимоотношений с окружающей социальной и природной средой. Практико – ориентированный подход позволяет организовать педагогический процесс, позволяющий решать учебные задачи, посредством приобретения опыта практической деятельности, через моделирование деятельности.

Список цитированных источников:

1. Воробьев, Ю.Л. Основы формирования культуры безопасности жизнедеятельности населения / Ю.Л. Воробьев, В.А. Пучков, Р.А. Дурнев; под общ. ред. Ю.Л. Воробьева. – М., 2006. – 316 с.

2. Давыдова, М. С. Особенности формирования социальных представлений о безопасности жизнедеятельности у детей с интеллектуальными нарушениями / М.С.Давыдова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 3. - С. 94 – 101.

3. Забелич, Д. Н. Методика формирования компетенции личной безопасности у детей с тяжелыми множественными нарушениями / Д. Н. Забелич // Социальное развитие и адаптация в обществе лиц с психофизическими нарушениями : колл. монография ; науч. ред. А. Н. Коноплевой, Т. Л. Лещинской. – Гродно, 2018. – С. 290–319.

4. Хромцова, Т.Г. Воспитание безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста / Т.Г. Хромцова. – М.: Педагогическое общество России, 2015. – 188 с.

## **ИГРА КАК СРЕДСТВО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Жерносек В.Н., студентка 5 курса**

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., ст. преподаватель

Игра – один из тех видов детской деятельности, которой используется взрослыми в целях воспитания дошкольников, обучая их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. В игре ребенок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будут зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, его отношения с людьми.

Роль игры в формировании психики ребенка отмечали крупнейшие педагоги и психологи (Л.С. Выготский, Н.К. Крупская, А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский, Д. Б. Эльконин и др.). Содержание детских игр связано как с макро, так и с микро-средой, в которой живет ребенок. Игры детей являются доказательством тесной связи их с миром взрослых. В играх дети вступают в такие отношения, которые в других условиях им недоступны. Это отношения взаимного контроля, соподчинения, взаимной помощи.