

ISSN 2226-3802
«Вестник ТОГИРРО»
№1 (13), 2011 г.

УДК 37.0
ББК 70.74.2

Печатается по решению редакционно-издательского совета ТОГИРРО.

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

АЛЕКСЕЕВ Н.А., к.психол.н., д.пед.н., профессор ТюмГУ
МИЛОВАНОВА Н.Г., д.пед.н., профессор, проректор по науке ТОГИРРО

Н.Д. Жаринова

**ДЕТИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАССЕ.
МОНОГРАФИЯ. ВЕСТНИК ТОГИРРО, №1(13). – ТЮМЕНЬ: ТОГИРРО, 2011. – 132 С
ISBN 978-5-89967-482-2**

УДК 37.0
ББК 70.74.2

В монографии обсуждаются вопросы разработки подходов к организации психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в общеобразовательных классах, приводится полное описание способов дифференциальной диагностики детей с ЗПР, вариантов коррекционных упражнений и техник.
Для широкого круга педагогической и родительской общественности.

ISBN 978-5-89967-482-2



© ЖАРИНОВА Н.Д., 2011
© АОУ ТОГИРРО, 2011

Введение

Одной из задач прогрессивного преобразования нашего общества является совершенствование всей системы обучения и воспитания подрастающего поколения, перестройка её на гуманистических основах, обеспечивающая одинаково широкие возможности как для детей с развитыми познавательными и личностными способностями так и для детей с недостатками и отклонениями в развитии.

Дети с нарушениями в развитии по статистическим данным ряда стран составляет от 4,5 до 11 % в зависимости от того, какие нарушения учитываются. Число таких детей из года в год возрастает, ибо возрастают факторы риска, среди которых наиболее опасны: отягощенная наследственность, патология беременности или родов у матери, хронические заболевания у родителей, неблагоприятные экологические ситуации, профессиональные вредности у родителей до рождения ребенка, курение матери во время беременности, алкоголизм родителей, неполная семья, неблагоприятный психологический микроклимат в семье и в школе.

По данным МО РФ, 85 % детей - воспитанников детских садов и учащихся школ нуждаются в помощи медицинского, психологического или коррекционно-педагогического характера. Около 25 % детей нуждаются в специализированной (коррекционной) помощи.

Особую тревогу вызывает значительный рост числа детей с задержкой психического развития (ЗПР). Для них нужны специальные условия обучения, которые могут быть обеспечены в специальных школах, где наряду с общими задачами решаются и задачи коррекции недостатков психического развития.

Психология и педагогика детей с задержкой психического развития (ЗПР) — научное направление, возникшее в нашей стране в 70-е годы XX века в рамках комплексного изучения причин и проблем школьной неуспеваемости, организованного в 1967 г. НИИ дефектологии АПН СССР (с 1993 г. — Институт коррекционной педагогики РАО).

Разработка системы обучения и воспитания детей с ЗПР осуществлялась поэтапно: от создания в системе специального образования школ-интернатов и классов выравнивания преимущественно для детей с более выраженными отклонениями в развитии до развертывания системы коррекционно-развивающего обучения детей с ЗПР в условиях общеобразовательных учреждений.

К началу 90-х годов было установлено, что обучение в специальных (коррекционных) школах или в классах выравнивания в общеобразовательной школе позволяет детям с ЗПР (даже при органической ее природе) успешно освоить образовательный стандарт (нижнюю границу требований к знаниям, умениям и навыкам учащихся) в объеме неполной средней школы и продолжить обучение

после 9-го класса в техникумах, училищах, других учреждениях, дающих среднее профессиональное образование. Это свидетельствовало о достаточно успешной социализации детей, имевших задержанное развитие и прошедших коррекционное обучение в условиях специального образования.

Следует подчеркнуть, что в специальные коррекционные учреждения VII вида и в классы выравнивания на основании Приказа № 103 Министерства просвещения СССР (1981 г.) преимущественно принимались дети с ЗПР церебрально-органического генеза. Детей с другими вариантами задержки (конституционального, соматогенного, психогенного происхождения) рекомендовалось оставлять в обычных условиях массового класса, т.к. временный характер этого состояния позволял прогнозировать через 1—2 года «выравнивание» темпа развития этой категории учащихся и их дальнейшее успешное обучение.

Однако традиционные условия обучения в массовом классе в силу общеизвестных недостатков (до сих пор остающаяся в школе ЗУНовская направленность обучения; интенсификация учебного процесса; доминирование вербально-репродуктивных форм обучения; авторитарная, стрессогенная тактика многих учителей, преобладание «безличного подхода к учащимся», ориентация на «среднего» ученика, нивелирование индивидуальности детей, недостаточная компетентность педагогов в вопросах обучения детей с трудностями в обучении и т. д.) не отвечали особым образовательным потребностям детей с ЗПР.

Поэтому такие школьники (оставленные в традиционных условиях) испытывали сильную перегрузку, теряли положительную мотивацию учения, а нередко, в случаях стойкой неуспеваемости, совсем отказывались от него. Это иногда приводило детей к поиску источников удовлетворения в других сферах деятельности и к дезадаптации их поведения.

Декларирование необходимости индивидуального подхода педагогов к таким учащимся и наличие в школе психолога и логопеда этой проблемы не снимали.

Первые шаги в ее решении были предприняты в 80-90-е годы. Создание нормативной базы, обеспечивающей функционирование двух видов классов: выравнивания и компенсирующего обучения (Приказы № 103 Совмина СССР от 3 июля 1981 г. и № 333 МО РФ от 8 сентября 1992 г.) позволило эффективно обучать детей с не резко выраженными отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной школы.

Так, в 1988 г. в школах были созданы классы выравнивания для устранения недостатков психического развития учащихся начальных классов, ликвидации пробелов в знаниях, развития сфер психиче-

ской деятельности, моторики, пространственной ориентации («О специальных классах выравнивания для детей с ЗПР» // Письмо Министра образования РСФСР от 06.07.88 №10/13/ 66).

В 90-е годы появляются классы коррекционно-развивающего обучения. Цель их организации - создание в общеобразовательном учреждении целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей с ЗПР в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья.

Говоря о составе классов КРО, следует подчеркнуть, что к категории детей с трудностями в обучении и адаптации к школе относились все варианты задержки психического развития детей. Кроме того, в классы КРО входили дети с парциальными нарушениями в развитии и с педагогической запущенностью, которые отказывались посещать общеобразовательные учреждения, дети из семей беженцев, вынужденных переселенцев, а также пострадавшие от стихийных бедствий, техногенных катастроф и др. Последние составляли в классах КРО около 15% (данные МКО и ИКП РАО, 2000 г.). Среди указанных категорий были дети, которые могли освоить базисный и коррекционный уровни образования. Однако все они нуждались в психолого-педагогической и медико-социальной помощи

Дальнейшая разработка проблемы обучения детей с ЗПР привела к созданию в 1993 г. «Концепции коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательной школы». Введение понятия «коррекционно-развивающее обучение», а затем и наименований дошкольных групп и классов — «группы, классы коррекционно-развивающего обучения (КРО)» связано с необходимостью точного обозначения психолого-педагогической сущности образовательного и воспитательного процесса, имеющего целью развитие общих способностей учащихся к учению и коррекцию индивидуальных недостатков развития.

Основные результаты научной разработки проблемы и ее практической реализации были представлены, обсуждены и одобрены на четырех всероссийских научно-практических конференциях по компенсирующему и коррекционно-развивающему обучению (1994, 1997, 2000, 2003 гг.). На конференции 2000 г. была принята резолюция с рекомендациями о внедрении во всех регионах страны системы коррекционно-развивающего обучения. Во все управления образования субъектов Федерации были направлены необходимые документы для внедрения этой системы: Концепция коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательной школы, Типовое положение о классах КРО и перечень учебно-методического оснащения.

Проведенное в 2002—2003 году изучение опыта реализации системы КРО (41 регион страны) показало, что соблюдение всех положений Концепции (от нормативно-правовых до методических и организационных) позволяет достаточно эффективно осуществлять диагностику, коррекцию и социализацию детей с трудностями в обучении, способствует их активной интеграции в массовые формы обучения. Особенно убедительно эффективность системы КРО доказывают результаты ее функционирования в Москве, Самаре, городах Самарской области, Пензе, Рязани, Уренгое, Мегионе, Ноябрьске. Анализ результативности системы КРО в различных моделях образовательных учреждений названных регионов показывает, что целенаправленная работа позволяет активно интегрировать в массовые формы обучения до 85% детей дошкольного возраста и от 65 до 82% учащихся младшего школьного возраста.

К сожалению, в последующие годы (начиная с 2006 г.) система КРО стала разрушаться из-за внедрения в школьное образование других, по преимуществу экономических, ориентиров и оценок деятельности школы и учителей. Современная «модернизация» образования, в частности в Тюменской области, привела к тому, что в школах практически перестали существовать классы КРО, даже на начальной ступени, а учащиеся с ЗПР распределены в общеобразовательные классы. В одном из интервью Е.А.Ямбург сказал: «Эта идея чрезвычайно притягательная в силу своей гуманистической направленности. В основе — благородное добросердечное стремление обучать всех детей вместе, не выделяя учащихся, дабы не сформировать у слабых детей комплекса неполноценности, сохраняя в неоднородном классе в лице сильных планку, к которой будут подтягиваться остальные, неуспешные. Учителю при таком подходе предлагается изощряться в своем педагогическом мастерстве, включая разработку индивидуальной программы развития для каждого ребенка...

Возможно, мне не повезло в учительской судьбе, но на сегодняшний день я знаю немногих педагогов, способных к такой филигранной работе.

При всем благородстве замысла интегрированного обучения в наших конкретных социокультурных и педагогических условиях здесь проступает некоторое невольное лукавство».

Тем не менее, пройденный этап в развитии теории и практики обучения детей с ЗПР позволил ученым и специалистам-практикам сформулировать классификацию задержки психического развития учащихся, включающую четыре ее основных варианта: церебрально-органического генеза, конституционального, соматогенного и психогенного происхождения (см. главу 1), определить организационно-

педагогические условия, разработать содержание обучения и создать методики отдельных учебных дисциплин¹.

Дети с ЗПР характеризуются замедленным и неравномерным созреванием высших психических функций, низкой познавательной активностью и, следовательно, недостаточно развитой мотивацией, быстрой истощаемостью при интеллектуальной деятельности, слабой волевой регуляцией поведения, незрелостью эмоционально-личностной сферы, нарушениями работоспособности из-за органической недостаточности центральной нервной системы, конституциональных особенностей и неблагоприятных социальных факторов, в связи с чем нуждаются в специально созданных педагогических условиях, что доказано в работах Т.А.Власовой [31; 32; 33; 34], М.С.Певзнер [130; 131], К.С.Лебединской [90], И.Ф.Марковской [110], В.И.Лубовского [93; 94; 95], Н.Л.Белопольской [12; 13; 14; 15; 16], У.В.Ульенковой [171; 172], Т.В.Егоровой [50; 51; 52; 53; 54; 55], Н.А.Никашиной [120; 121; 122; 123], Н.А.Цыпиной [183; 184], Р.Д. Триггер [167; 168; 169; 170], Г.М.Капустиной [77] и др.

Обучение детей с ЗПР требует существенной перестройки работы образовательного учреждения (ОУ). Во-первых, это необходимость создания в ОУ диагностико-консультативной службы, работающей на основе междисциплинарного взаимодействия. Основным ядром этой службы являются консилиумы образовательных учреждений (школьных и дошкольных), деятельность которых регламентируется примерным положением о психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПК) образовательного учреждения, в состав которого входят логопед, учитель-дефектолог, практический психолог, врач, учитель начальных классов или классный руководитель.

Во-вторых, это работа по вариативным учебным планам, образовательным и коррекционно-развивающим программам, в том числе разноуровневым по содержанию и срокам обучения.

Еще одной особенностью системы коррекционно-развивающего обучения является ее направленность на активную интеграцию учащихся в общеобразовательные классы массового типа из коррекционно-развивающих дошкольных групп после двух-трехлетнего пребывания или после одного-двух лет обучения в классах КРО, а также по окончании начальной ступени обучения. При необходимости коррекционно-развивающее обучение пролонгировалось на вторую ступень (5—9 классы).

¹ Например содержание коррекционно-развивающего начального образования представлено в предметных программах, разработанных коллективом авторов Р.Д.Триггер, Н.А.Цыпиной «Русский язык», С.Г.Шевченко «Окружающий мир», «Природоведение», Г.М.Капустиной «Математика», Г.И.Жа-ренковой «Трудовое обучение», Е.Н.Морсаковой «Физическая культура», Н.А.Цыпиной «Ритмика».

В целях профилактики трудностей в обучении было предусмотрено создание групп для подготовки к школе. Существенным фактором, влияющим на эффективность обучения в условиях его индивидуализации и дифференциации, является сокращение более чем в 2 раза наполняемости классов. Это способствует формированию благоприятного психологического климата, повышению комфортности в классе.

Организация учебно-воспитательного процесса в таких «особых» классах предъявляет особые требования и к самому учителю², который должен осознавать специфические трудности работы с этими детьми и уметь создавать атмосферу повышенного внимания и заботы. Его деятельность может быть успешной только в том случае, если он способен понимать внутренний мир другого человека, отождествлять себя с учеником, эмоционально сопереживать ему, владея системой знаний об этиологии, о механизмах и путях коррекции нарушений при отклонениях интеллектуального развития, а также методами психолого-педагогической коррекции в учебно-воспитательном процессе.

Основными коррекционными задачами образовательного процесса в такой системе являются:

- развитие познавательной активности детей, их общеинтеллектуальных умений, речи (в том числе логопедическая коррекция нарушений речи), нормализация учебной деятельности;
- психокоррекция поведения;
- формирование коммуникативных навыков.

Эти задачи определяют принципы построения содержания учебного материала:

- практической направленности изучаемого материала;
- опоры на жизненный опыт;
- выделения сущностных признаков изучаемых явлений и объективных внутренних связей в содержании обучения как в рамках одного предмета, так и между предметами;
- необходимости и достаточности при определении объема предъявляемого содержания;
- введения в содержание коррекционных разделов, обеспечивающих активизацию познавательной деятельности, актуализацию усвоенных ранее знаний и формирование общеинтеллектуальных умений и навыков.

Содержание образования в системе КРО, разработанное на основе перечисленных принципов, сохраняет базовый компонент, принятый для массовой школы, и отличается особенностями, от-

² К.Гиллебрандт [38] вслед за М.Френей говорит даже о специальной коррекционно-педагогической компетентности учителя

ражающими коррекционно-развивающую направленность обучения.

В содержании обучения в качестве равнозначных выступают предметы эстетического цикла (ритмика, музыка, изобразительное искусство, уроки трудового обучения, физического воспитания). В коррекционно-развивающем обучении повышается удельный вес знаний, черпаемых из окружающей действительности (из наблюдений за природными и социальными явлениями во время прогулок и различных экскурсий); придается большое значение знаниям, получаемым детьми на основе практического опыта. Эти знания привносятся в процесс обучения, обогащая его содержание. В программный материал включены знания о собственном «Я» ребенка, особая роль в нем отводится общеучебным и общепознавательным способам деятельности как важнейшим компонентам содержания: умениям наблюдать, анализировать, сравнивать, абстрагировать, обобщать, доказывать, классифицировать. Эти умения формируются на материале всех учебных дисциплин.

Поскольку сильнейшим мотивом, вызывающим желание учиться, является учебный успех, содержание обучения включает программный материал оптимальной степени сложности, требующей от ученика достаточного интеллектуального напряжения, но безусловно доступный как по темпу, так и по характеру деятельности.

Важными особенностями содержания обучения является выделение в каждой теме главного базового материала, подлежащего многократному закреплению, а также дифференциация учебных заданий в зависимости от коррекционных задач.

Содержание предусматривает обогащение и систематизацию словаря, развитие речи средствами всех учебных дисциплин.

Познавательные и эмоционально-личностные особенности детей с ЗПР обуславливают несколько иной подход к отбору содержания изучаемого материала при обучении грамоте, письму, математике, естествознанию, труду, музыке³. На первый план выдвигается то содержание, которое обеспечивает формирование положительных мотиваций к учению, яркие эмоциональные проявления, расширение кругозора, дополнительную подготовку к освоению родного языка и математики, знакомство с явлениями природы. Такое содержание дает возможность достаточно частого осуществления предметно-практической деятельности, усвоения теоретических зна-

³ При изучении любого предмета в любой стране на любом языке необходимо, чтобы информация хорошо воспринималась, осмысливалась и выдавалась. У каждого школьника должны быть хорошо развиты девять составляющих успешной учебы: чтение, устная речь, письмо, умение слушать, память, внимание, мышление, воображение и тезаурус (понятийный аппарат по каждому предмету). Исследования психологов показывают, что все эти девять факторов имеют свои особенности в каждом школьном предмете.

ний посредством обогащения чувственного опыта, организации наблюдений природных явлений, родного слова, математических отношений и т. д.

Возможен ли учет всего этого и создание соответствующих условий для 3-4-х учащихся, находящихся в общеобразовательном классе? Означает ли это, что они оказываются «потерянными» для образования (и для себя!) из-за невозможности тонкой нюансировки их индивидуальной траектории развития? На эти вопросы сегодня нельзя дать однозначный ответ

Но такова реальность и сегодня возникает специальная задача разработки системы адаптации детей с ЗПР к этим «новым» условиям. Настоящая книга адресована, прежде всего, учителям и всем тем, кто так или иначе связан с организацией образования детей с ЗПР в обычных общеобразовательных классах, наполняемость которых может достигать до 25-30 человек.

Логика отбора и организации содержания материала в данной книге определяется следующими задачами, которые мы поставили перед собой:

1. Собрать и вкратце напомнить (а кого-то - познакомить) читателю о самом феномене ЗПР, предполагая, что углубленное знакомство с проблемой он сможет продолжить, опираясь на достаточно большой список литературы в конце книги и целенаправленные ссылки по определенным обсуждаемым в книге вопросам..
2. Представить психолого-педагогические подходы к организации обучения детей с ЗПР, сложившиеся в практике работы коррекционно-развивающих классов и попытаться определить, что же из этого опыта применимо на практике в случае обучения детей с ЗПР в общеобразовательном классе.

Помня о том, что главной нашей задачей является разработка подходов к организации психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в общеобразовательных классах, мы, тем не менее, в разных частях книги даем более полное описание способов дифференциальной диагностики детей с ЗПР, вариантов коррекционных упражнений и техник, которые напрямую и не переносимы в условия общеобразовательного класса, но всегда должны иметься в виду учителем для использования их в индивидуальной работе или в работе с родителями.

Основной объект нашего обсуждения – младший школьник, поскольку именно на этом этапе развития личности во многом решается проблема оптимального интегрирования школьника в «нормальное» сообщество. Позднее сделать это намного сложнее, с одной стороны, а с другой – многие приемы коррекционной работы, которые доказали свою эффективность на младшем школьнике и ко-

торые именно на этом возрасте легче наглядно представить, могут быть пролонгированы в последующие возраста.

Глава 1.

Общая характеристика детей с задержкой психического развития

В самом общем виде (как говорилось во введении) сущность ЗПР состоит в следующем: развитие мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, эмоционально-волевой сферы личности происходит замедленно с отставанием от нормы. Ограничения психических и познавательных возможностей не позволяют ребенку успешно справиться с задачами и требованиями, которые предъявляет ему общество. Как правило, эти ограничения впервые отчетливо проявляются и замечаются взрослыми, когда ребенок приходит в школу.

У такого ребенка гораздо дольше (часто на протяжении всех лет обучения в начальной школе) остается ведущей игровой мотивация, с трудом и в минимальной степени формируются учебные интересы. Слабо развитая произвольная сфера (умение сосредотачиваться, переключать внимание, усидчивость, умение удерживать задание, работать по образцу) не позволяет младшему школьнику полноценно осуществить напряженную учебную деятельность: он очень быстро устает, истощается. Из-за недостаточного для его возраста умения сравнивать, обобщать, абстрагировать, классифицировать учащийся не в состоянии самостоятельно, без специальной педагогической помощи, усвоить содержательный минимум школьной программы и быстро попадает в ряды хронически успевающих. Часто трудности в учении усугубляются слабой способностью к звуковому и смысловому анализу речи, вследствие чего ребенок плохо овладевает навыками чтения, с трудом осваивает письменную речь.

Учебные трудности школьника, как правило, сопровождаются отклонениями в поведении. Из-за функциональной незрелости нервной системы процессы торможения и возбуждения мало сбалансированы. Ребенок либо очень возбудим, импульсивен, агрессивен, раздражителен, постоянно конфликтует с детьми, либо, наоборот, скован, заторможен, пуглив, в результате чего подвергается насмешкам со стороны детей. Из таких взаимоотношений со средой, характеризующихся как состояние хронической дезадаптации, ребенок самостоятельно, без педагогической помощи выйти не может.

Учитель в работе с такими детьми должен не только видеть указанные ограничения, но и правильно оценивать потенциальные возможности учащихся с ЗПР: при индивидуальной помощи (дополнительном объяснении) они правильно понимают учебную информацию, адекватно используют предлагаемую помощь. Школьники с ЗПР при условии систематической коррекционной поддержки, интеллек-

туальной стимуляции, общеукрепляющего оздоровления имеют благоприятный прогноз развития.

В результате многолетних клинико-психолого-педагогических исследований были определены сущность и структура данного дефекта, его симптоматика, этиология. Состояние ЗПР дифференцируется и по степени, и по характеру отклонений.

Клинические и психологические исследования, проведенные Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, К.С. Лебединской и др., позволили выделить четыре типа задержки психического развития по происхождению: конституциональный, соматогенный, психогенный, церебрально-органического происхождения.

1.1. ЗПР конституционального происхождения

Состояние задержки психического развития определяется наследственностью. Дети с данным типом ЗПР отличаются гармоничной незрелостью одновременно телосложения и психики, что дает основание обозначить такую форму задержки, как гармонический психофизический инфантилизм. У детей данной группы наблюдается значительное отставание психического развития от паспортного возраста, что проявляется преимущественно в эмоционально-волевой сфере при относительно сохраненной (хотя и замедленной по сравнению с нормой) познавательной деятельностью.

Такой ученик обращает на себя внимание с первых дней пребывания в школе, он с любопытством относится ко всему происходящему вокруг, быстро находит друзей и покровителей, которые опекают, защищают «маленького», пользуется всеобщей любовью из-за уживчивого веселого нрава. Основной фон его настроения преимущественно положительный: перепады в настроении бывают редко, обиды быстро забываются. Вместе с тем отмечается поверхностность эмоциональных реакций. Незрелость эмоционально-волевой сферы ведет к не-сформированности учебной мотивации. Быстро освоившись в школе, такие дети не принимают новых требований к поведению: постоянно опаздывают на уроки после перемены, во время урока встают, ходят по классу, разговаривают в полный голос с соседями, подходят к учителю. Непоседливые, болтливые, они не могут подчиняться необходимости выполнять какое-либо задание не отвлекаясь, превращают учебную деятельность в доступную им игровую, забывая взять необходимые школьные принадлежности, обязательно кладут в портфель игрушки. Играют на уроке сами, вовлекают в игру соседей по парте. Прописывая элементы букв, начинают дорисовывать их, превращая в цветы, елочки, домики, на тетрадном листе появляются сюжетные рисунки. Ребенок не дифференцирует «хорошие» и «пло-

хия» отметки. Его радует сам факт их наличия в тетради. Поведение такого ребенка дезорганизует работу класса.

Ребенок с первых месяцев обучения в школе становится стойко неуспевающим. К этому приводит ряд причин. С одной стороны, в силу незрелости эмоционально-волевой сферы он склонен выполнять лишь то, что непосредственно связано с его интересами (не может организовать свое поведение на уроке, но организован и инициативен в игре, слушании и воспроизведении сказок и рассказов, плохо прописывает элементы букв, но демонстрирует хорошие навыки в рисовании). С другой стороны, в силу незрелости предпосылок интеллектуального развития у таких детей отмечается недостаточный для данного возраста уровень сформированности мыслительных операций, памяти, речи, малый запас знаний и представлений об окружающей действительности.

Для конституциональной ЗПР характерен благоприятный прогноз при условии целенаправленного педагогического воздействия в доступной ребенку занимательной игровой форме. Выявление таких детей в дошкольном возрасте, раннее начало коррекционной работы, обучение не с 7, а с 8 лет могут полностью снять вышеописанные проблемы. Ребенок может быть также направлен по решению школьного психолого-педагогического консилиума в класс компенсирующего обучения. Если такого класса в школе нет, возможно дублирование первого класса. Второгодничество не травмирует детей с конституциональной ЗПР. Они легко вливаются в новый коллектив, быстро и безболезненно привыкают к новому учителю. Изменившийся за первый год обучения психофизический статус, индивидуальная психолого-педагогическая поддержка позволяют такому ребенку усвоить программу массовой общеобразовательной школы наравне с другими учащимися, и серьезных проблем в дальнейшем их обучении не наблюдается.

1.2. ЗПР соматогенного происхождения

Дети этой группы рождаются у здоровых родителей. Задержка развития - следствие перенесенных в раннем детстве заболеваний, влияющих на развитие мозговых функций: хронических инфекций, аллергии, дистрофии, стойкой астении, дизентерии. Длительные, тяжело протекающие, часто хронические заболевания резко снижают психический тонус детей. Несмотря на то, что первично интеллект не нарушен, они в силу своей истощаемости, рассеянности оказываются крайне непродуктивными в процессе школьных занятий. Таким образом, не резко выраженная мозговая дисфункция в сочетании со снижением психического тонуса к стойкой астении ведут к состоянию психического инфантилизма, при котором эмоционально-волевая

сфера отличается незрелостью при относительной сохранности интеллекта.

В школе дети данной категории прежде всего испытывают большие трудности в адаптации к новой сфере. Они долго не могут освоиться в школьном коллективе, часто плачут, скучают по дому. Отличаются пассивностью, бездеятельностью, безынициативностью. Защитить себя не умеют - ребята значительно младшего возраста могут легко их обидеть. Со взрослыми вежливы, адекватно учитывают ситуацию. Без руководящего воздействия неорганизованны, нецеленаправленны, беспомощны. Проблема данных детей в школе - трудности в обучении. Они возникают в связи со сниженной мотивацией достижения, отсутствием интереса к предлагаемым заданиям, неумением и нежеланием преодолевать возникающие при их выполнении трудности. В состоянии повышенного утомления ответы ребенка становятся необдуманными, нелепыми. Часто имеет место аффективное торможение: из-за боязни ответить неверно дети вообще отказываются отвечать, говоря «не знаю», «не могу». Отмечаются своеобразные изменения личности: дети вялые, неинициативные, склонны к повышенной фиксации на своем самочувствии.

Нарастающая при утомлении головная боль, понижение аппетита, болевые ощущения в области сердца и прочее используются такими детьми как повод для отказа от деятельности при встрече с трудностями, при нежелании выполнять какую-либо работу. Учителю сложно дифференцировать, когда состояние соматического дискомфорта истинное, а когда ложное. У данных детей наблюдается критическое отношение к своим затруднениям, неудачам, они осознают и болезненно переживают школьные неудачи, которые глубоко травмируют их.

Перечисленные особенности учащихся с соматогенной ЗПР являются серьезным препятствием в их обучении. Частые пропуски по болезни, «выключение» такого ребенка по мере нарастания утомления из учебного процесса, незаинтересованность в учебе приводят его в разряд стойко неуспевающих школьников. Дети с соматогенной ЗПР нуждаются в систематической лечебно-педагогической помощи. Наиболее целесообразно помещать такого ребенка в школы санаторного типа, при их отсутствии - в класс компенсирующего обучения, если такового нет, необходимо создать в условиях обычного класса охранительный медикаментозно-педагогический режим.

1.3. ЗПР психогенного происхождения

Дети этой группы имеют нормальное физическое развитие, соматически здоровы. По данным исследований, у большинства таких

детей имеется мозговая дисфункция. Их психический инфантилизм обусловлен социально-психологическим фактором - неблагоприятными условиями воспитания. Яркий пример - дети, воспитанные в Доме ребенка. Эмоциональная депривация (лишение материнского тепла, эмоционального богатства отношений), однообразие социальной среды и контактов, обделенность, слабая индивидуальная интеллектуальная стимуляция часто ведут к замедлению темпов психического развития ребенка; как результат - снижение интеллектуальной мотивации, поверхностность эмоций, несамостоятельность поведения, инфантильность установок и отношений.

Нередко очагом формирования данной детской аномалии являются неблагополучные семьи: асоциально-попустительские и авторитарно-конфликтные. В асоциально-попустительской семье ребенок растет в атмосфере полной безнадзорности, эмоционального отторжения в сочетании со вседозволенностью. Родители своим образом жизни (пьянство, распущенность, неустроенность, воровство) стимулируют аффективность (импульсивные, взрывные реакции), безвольное следование влечениям, непроизвольность поведения, гасят интеллектуальную активность. Такие условия воспитания становятся длительным психотравмирующим фактором, способствующим накоплению черт психического инфантилизма в аффектно неустойчивой возбудимой форме. Данное состояние часто является благоприятной почвой для формирования стойких асоциальных установок, т.е. педагогической запущенности. В авторитарно-конфликтной семье жизненная сфера ребенка пропитана ссорами, конфликтами между взрослыми. Основная форма родительского воздействия - подавление и наказание систематически травмирует психику ребенка, в ней накапливаются черты пассивности, несамостоятельности, забитости, повышенной тревожности. У ребенка формируется психический инфантилизм по астеническому тормозному типу, отмечается низкий уровень анализирующего наблюдения, они слабо разграничивают существенные и несущественные признаки, затрудняются при установлении признаков сходства, недостаточно используют обобщающие понятия. Они интеллектуально пассивны, продуктивной деятельностью не заинтересованы, их внимание неустойчиво. В их поведении проявляются индивидуализм, необъективность, повышенная агрессивность или, наоборот, чрезмерная покорность и приспособленчество. Закрепление негативных черт характера приводит к накоплению состояния хронической дезадаптации.

При заинтересованности со стороны учителя, индивидуальном подходе, достаточной интенсификации обучения эти дети сравнительно легко могут заполнить пробелы в своих знаниях в обычных условиях массовой школы.

1.4. ЗПР церебрально-органического происхождения

Нарушение темпа развития интеллекта и личности обусловлено в данном случае более грубым и стойким локальным нарушением созревания мозговых структур.

По данным электрофизиологических исследований функциональной организации мозга, у детей с ЗПР церебрально-органического генеза наряду с замедленным созреванием коры головного мозга выявляются признаки локального поражения структур преимущественно левого полушария, полученного в пре- или в постнатальный период. В патогенезе нарушений при этом варианте задержки психического развития определенная роль отводится наличию у детей ряда энцефалопатических расстройств: церебральной астении, неврозоподобным явлениям, аффективными нарушениями, апатико-динамическим расстройствам.

Причинами разнообразных отклонений в развитии мозга являются патология беременности, в том числе тяжелый токсикоз, перенесенный матерью вирусный грипп, малярия, гепатит, алкоголизм и наркомания матери или отца; родовые патологии, в том числе недоношенность, родовая травма, асфиксия (удушье плода), тяжелые заболевания на первом году жизни (нейроинфекция), тяжелые инфекционные заболевания.

У всех детей этой группы отмечаются явления церебральной астении, которая проявляется в повышенной утомляемости, непереносимости духоты, жары, езды на транспорте, снижении работоспособности, слабой концентрации внимания, снижении памяти. Познавательная деятельность у детей данного типа ЗПР значительно снижена. Мыслительные операции несовершенны и по показателям продуктивности приближаются к детям-олигофренам. Знания усваиваются фрагментарно, быстро забываются, в результате чего к концу первого года обучения учащиеся становятся стойко неуспевающими.

Стойкое отставание в развитии интеллектуальной деятельности сочетается у детей этой группы с незрелостью эмоционально-волевой сферы, проявления которой более глубокие и грубые, чем у детей с описанными выше ЗПР. В зависимости от соотношения этих факторов выделяют две категории детей с З П Р церебрально-органического генеза.

Первая категория характеризуется преобладанием черт незрелости эмоциональной сферы (по типу органического инфантилизма), негрубой энцефалопатической симптоматикой. Нарушения высших корковых функций обусловлены их недостаточной сформированно-

стью и повышенной истощаемостью и носят динамический характер. Регуляторные функции недостаточны в звене контроля.

Психическая незрелость проявляется в примитивности, поверхностности эмоциональных реакций, слабом понимании взаимоотношений, сниженной мотивации достижения, некритичности, несамостоятельности, внушаемости, пресыщаемости. Дети долго усваивают правила взаимоотношений, не умеют соотносить свои эмоциональные реакции с конкретной ситуацией, нечувствительны к собственным промахам. Ведущий мотив - игра, что ведет к постоянному внутреннему конфликту между «хочу» и «надо».

Для детей типичны дезадаптивные формы поведения возбужденного или заторможенного характера. При возбужденных формах поведения они конфликтны, агрессивны, раздражительны, драчливы. При заторможенном поведении - вялы, пассивны, медлительны, уклоняются от контактов, пугливы, тревожны, плаксивы.

У детей **второй категории** доминируют симптомы повреждения нервной системы, выражены дефицитность высших корковых функций и их парциальные нарушения, в структуре дефекта преобладают интеллектуальные нарушения. Задержка психического развития церебрально-органического генеза, характеризующаяся преобладанием в нарушении познавательной деятельности, является наиболее стойкой и представляет собой наиболее выраженную форму ЗПР. Данная категория детей в первую очередь нуждается в специализированной помощи учителя-дефектолога, комплексной медико-психолого-педагогической коррекции.

Обучение таких детей в обычном классе общеобразовательной школы, по мнению специалистов, малоперспективно. Им нужна систематическая компетентная коррекционно-педагогическая поддержка в социальных условиях обучения (школа для детей с ЗПР или коррекционные классы в общеобразовательной школе).

Таким образом, обзорная характеристика особенностей развития детей с ЗПР показывает, что явление задержки неоднородно как по патогенезу, так и по структуре дефекта. Вместе с тем для детей этой категории характерны типичные, отличающие их от нормы тенденции развития: незрелость эмоционально-волевой сферы, дезадаптивные формы общественного поведения, сниженный уровень познавательной деятельности, а следовательно, у них недостаточно сформирована готовность к усвоению знаний и предметных понятий.

Серьезные ограничения в социально-личностных и учебных возможностях определяют необходимость выделения этих детей в категорию учащихся с «особыми потребностями», нуждающихся в специальной коррекционно-педагогической поддержке.

В связи с этим нужна адаптация объема и характера учебного материала к познавательным возможностям учащихся, для чего необходимо систему изучения того или иного раздела программы значительно детализировать: учебный материал преподносить небольшими порциями, усложнять его следует постепенно, необходимо изыскивать способы облегчения трудных заданий:

- дополнительные наводящие вопросы;
- наглядность - картинные планы, опорные, обобщающие схемы, «программированные карточки», графические модели, карточки-помощницы, которые составляются в соответствии с характером затруднений при усвоении учебного материала;
- приемы-предписания с указанием последовательности операций, необходимых для решения задач;
- помощь в выполнении определенных операций;
- образцы решения задач;
- поэтапная проверка задач, примеров, упражнений.

Для успешного усвоения учебного материала детьми с ЗПР необходима коррекционная работа по нормализации их деятельности, которая осуществляется на уроках по любому предмету. Особое место должны занять уроки ручного труда, так как на них значительное место занимает деятельность по наглядно-предметному образцу, что позволяет формировать обобщенные приемы умственной работы. Особое внимание следует уделять обучению анализу образца: целенаправленное рассмотрение с вычленением существенных признаков, умение ориентироваться в задании, учить полному и самостоятельному описанию образца с указанием всех необходимых его признаков. При формировании умения анализировать образец необходимо соблюдать принцип постепенного усложнения подбираемых упражнений.

Следует уделять внимание обучению действию по словесному образцу, которое нужно начинать с объяснения основной функции образца, а затем научить вычленять его из текста. Для того, чтобы научить детей умению видеть (находить) образец в тексте, им нужно указать на то, что в разных упражнениях образец может иметь разное местонахождение: в начале упражнения, в конце его или в середине. Надо показать, что образец может быть разных типов: иногда он обозначен специальным словом «образец», иногда он выделен в тексте шрифтом. Но независимо от этого его функция всегда одна и та же: *как нужно выполнять*. Если в задании об этом сказано словами, то образец служит примером, иллюстрацией к этим словам.

Необходимо научить находить образец, соотнести его с инструкцией, разобрать, что показывает данный конкретный образец, т.е. проанализировать его.

Действия по образцу сначала следует отрабатывать на упражнениях с одним заданием, а затем постепенно вводить образец в упражнения с несколькими заданиями. Нужно, чтобы ученик возвращался к образцу на каждом этапе деятельности: «Правильно ли я сделал, так ли у меня получилось, как в образце?», - что позволит видеть возможные расхождения, находить и устранять их причины.

Одна из главных задач коррекционной педагогики - усиление регулирующей и направляющей роли речи, нормализация взаимосвязи речи и деятельности учащихся. Целесообразно в этом отношении использование уроков ручного труда, где ребенок, изготавливая определенную поделку, действует в системе наиболее развернутых и внешне выраженных требований. С помощью речи он может обдумать и спланировать ход предстоящей работы, вычленив отдельные ее типы, установить их последовательность, соотнести результат своей деятельности с образцом. Дети учатся адекватно оценивать свою работу, объяснять, почему ту или иную поделку они считают лучшей. Учитель добивается четких и правильных ответов, постепенно приучая учащихся к самостоятельности. Особенно важно учить их планировать свою деятельность при выполнении упражнений, задач с несколькими заданиями. На первых порах это достигается путем ответов учащихся на поставленные учителем вопросы. Ученик должен научиться вычленять отдельные этапы будущей деятельности, а для этого надо чаще пользоваться такими словами, как «сначала», «потом». Умение дать отчет о выполненной работе и рассказать о предстоящей способствует преодолению нерешительности, растерянности, укрепляет веру в собственные возможности. На основе широкого привлечения речи учитель добивается понимания учащимися смысла выполняемой деятельности, осознания правильности (или ошибочности) произведенных действий, адекватной оценки результата работы в соответствии с требованиями.

Коррекционная работа по формированию деятельности, связанной со словесными упражнениями (словесной инструкцией), прежде всего должна предусматривать обеспечение полного и адекватного понимания детьми формулировок заданий, которые часто содержат слова и сочетания, понимание которых (особенно при самостоятельном выполнении) затруднено для детей с ЗПР, из-за этого может быть неправильно понято все задание и соответственно неверно выполнено. Поэтому учитель, предвидя возможные затруднения, сначала сам объясняет детям трудные для их понимания слова, словосочетания, формулировки, а затем ставит вопрос, требующий самостоятельного ответа. Если инструкция сформулирована слож-

но, следует добиваться того, чтобы ученик смог своими словами рассказать о том, что требуется выполнить.

Значительное время необходимо отводить на обучение учащихся выполнять инструкцию с несколькими заданиями. У детей с ЗПР может иметь место потеря одного из звеньев инструкции, поэтому надо приучать их внимательно слушать инструкцию, пытаться представить ее себе и запомнить, что следует делать. Чтобы исключить потерю одного из звеньев, можно использовать на первоначальном этапе обучения следующий прием: около ученика выкладывают палочки в количестве, соответствующем количеству заданий. При выполнении одного задания одна палочка отодвигается в сторону.

Необходимо учить детей с ЗПР проверять качество своей работы, как по ходу ее выполнения, так и по конечному результату; одновременно нужно развивать потребность в самоконтроле, осознанное отношение к выполняемой работе, для чего на уроках следует отводить специальное время на самопроверку и взаимопроверку выполненного задания. Для коррекции внешней организации деятельности детей с ЗПР (особенно в первоначальный период обучения) необходима система четких требований к выполняемой работе.

Функциональная недостаточность мозговой структуры может быть относительно скомпенсирована при *адекватном педагогическом воздействии*, которое возможно при правильно организованных условиях, методах обучения, соответствующих индивидуальным особенностям ребенка, т.е. обучении, стимулирующем развитие и соответствующем реальным возможностям ребенка.

Ведение уроков в школах, в классах для детей с ЗПР требует от учителя большого внимания. В поле его зрения должны находиться все ученики класса. Учитель не может удовлетвориться правильным ответом одного-двух учеников; он обязан убедиться в том, что все ученики поняли материал, и только после этого переходить к новому. В случаях, когда по своему психическому состоянию ученик не в силах работать на данном уроке, материал объясняют ему на индивидуальных занятиях.

Обязательным условием урока является четкое обобщение каждого его этапа (проверка выполнения задания, объяснение нового, закрепление материала и т.д.). Новый учебный материал также следует объяснять по частям. Вопросы учителя должны быть сформулированы четко и ясно; необходимо уделять большое внимание работе по предупреждению ошибок: возникшие ошибки не просто исправлять, а обязательно разбирать совместно с учеником.

На каждом уроке обязательна словарная работа.

Каждого ученика следует стараться выслушать до конца; необходимо включать предметно-практические действия, цель которых - подготовить детей к усвоению или закреплению теоретического материала. Для предупреждения быстрой утомляемости или снятия ее целесообразно переключать детей с одного вида деятельности на другой, разнообразить виды занятий. Интерес к занятиям и хороший эмоциональный настрой учащихся поддерживают использованием красочного дидактического материала, введением в занятия игровых моментов. Исключительно важное значение имеют мягкий доброжелательный тон учителя, внимание к ребенку, поощрение его малейших успехов. Темп урока должен соответствовать возможностям ученика⁴.

Школьная дезадаптация

Во введении мы отмечали, что нередко в классы КРО попадали дети, в поведении которых определенно диагностировались признаки школьной дезадаптации, но отнесение их к ЗПР достаточно проблематично из-за ее генеза. Тем не менее, при общем обучении учебные мероприятия по отношению к ним очень близки к таковым по отношению к детям с ЗПР, поэтому в новых условиях, на наш взгляд, для всех этих детей необходимо искать некие общепедагогические условия организации их деятельности. Нередко для характеристики этих детей используют термин «группа риска»⁵.

В числе педагогических причин школьной дезадаптации детей группы риска чаще всего называют следующие причины:

- 1) несоответствие темпа учебной работы возможностям детей риска;
- 2) экстенсивный характер учебных нагрузок;
- 3) преобладание отрицательной оценочной стимуляции;
- 4) конфликтные отношения в семье, возникающие на основе учебных неудач школьников.

Механизмы дезадаптации проявляются на социальном (педагогическом), психологическом и физиологическом уровнях, отражая способы

⁴ К сожалению, многое из сказанного практически не осуществимо на уроках в общеобразовательном классе

⁵ Хотя по статистике наиболее распространенной причиной школьной дезадаптации оказались минимальные мозговые дисфункции (по сути – ЗПР «легкого» церебрально-органического происхождения) при которых наблюдается задержка в темпах развития тех или иных функциональных систем мозга, обеспечивающих такие сложные интегративные функции, как поведение, речь, внимание, память, восприятие и другие виды высшей психической деятельности. Вместе с тем, по мере взросления ребенка возрастает роль социально-психологических факторов и, в частности, обращает на себя внимание высокая частота двух негативных обстоятельств: воспитание в неполных семьях и проживание в условиях недостаточной материальной обеспеченности и/или неблагоприятных бытовых условиях. Другой детерминантой школьной дезадаптации являются неврозы, вызываемые острыми или хроническими психотравмирующими ситуациями, неблагоприятной обстановкой в семье, неправильными подходами к воспитанию ребенка, а также трудностями во взаимоотношениях с педагогами и одноклассниками.

реагирования ребенка на среду, ее агрессивность и способы защиты от этой агрессии. В зависимости от того, на каком уровне проявляются адаптационные нарушения, можно говорить о состояниях риска школьной дезадаптации, выделяя при этом состояния академического и социального риска, риска по здоровью и комплексного риска.

Возрастные психологи, психиатры рассматривают школьную дезадаптацию как одну из форм более широкого явления - дезадаптации социальной. Социальная адаптация - это приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами. Социальная адаптация предполагает адекватное восприятие окружающей действительности, адекватную систему отношений и общения с окружающими, способность к труду, обучению, организации досуга и отдыха, изменчивость поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других и так далее.

Социальный уровень школьной дезадаптации - это невозможность ребенка не только соответствовать требованиям ситуации обучения в общеобразовательной школе, но и адекватного взаимодействия ребенка с окружением в условиях, предъявляемых к нему социокультурной средой школы. Другими словами, он обнаруживает себя проблемами ребенка в обучении в деятельностном и отношенческом аспектах. В деятельностном плане при неблагоприятном для ребенка развитии событий его первичные трудности в обучении перерастают в пробелы в знаниях, отставание в усвоении материала по одному или нескольким предметам, неуспеваемость частичную или общую и как возможный крайний случай - в отказ от учебной деятельности. В отношенческом плане отрицательная динамика выражается в том, что первично возникшие на основе учебной неуспешности напряжения в отношениях ребенка с учителями и родителями перерастают в смысловые барьеры, в эпизодические и систематические конфликты и как крайний случай - в разрыв лично значимых отношений.

Психологический уровень дезадаптации характеризуется тем, что сначала у ребенка возникает чувство тревоги, незащищенности, уязвимости в ситуациях, связанных с учебной деятельностью. Первоначальное напряжение снижается благодаря изменению отношения к учебной деятельности, которая перестает рассматриваться как значимая. Проявляются и закрепляются различные психозащитные реакции. Ребенок ищет способ протеста против не престижного положения в социальной среде, при этом различают способы активного и пассивного протеста, соотносимые, вероятно, с сильным и слабым типом нервной системы.

На физиологическом уровне замыкаются переживания неуспешности в учебной деятельности, конфликтный характер отношений, непо-

мерное увеличение времени и сил, затрачиваемых на обучение. В настоящее время уже у первоклассников наблюдается отчетливый рост отклонений в нервно-психической сфере (до 54%), нарушение зрения (45%), нарушение осанки и стопы (38%), рост заболеваний органов пищеварения (до 30%). За девять лет обучения количество здоровых детей сокращается в 4-5 раз. На этапе выпуска из школы лишь 10% подростков могут считаться здоровыми.

Проведенное Глоzmanом Ж.М. и Самойловой В.М. [39] нейрорепсихологическое обследование на базе экспериментального комплекса социальной помощи детям и подросткам выявило значительную несформированность ряда высших психических функций. Из всего обследованного авторами контингента детей, которых по месту их бывшей учебы охарактеризовали как детей со школьной дезадаптацией или слабоуспевающие, лишь 12,5% могут считаться подростками без значимых нарушений высших психических функций и отстающими из-за педагогической запущенности. По полученным данным, наиболее распространенными нарушениями являются нарушения *мышления*, прежде всего его высших форм (68,7% всех обследованных). У 62,5% испытуемых выявлены нарушения грамматического строя речи, у стольких же отмечены трудности планирования и регулирования своей деятельности. Третью по величине группу (43,7%) составляют дети с семантическими нарушениями речи, выражающимися в бедности словаря, неадекватном, неточном понимании и употреблении слов. Как видно из приведенной характеристики дезадаптированные дети, при отсутствии диагноза ЗПР, очень близки детям с ЗПР по феноменологии поведения. Генез такого типа поведения в обобщенном виде представлен в таблице № 1.

Таблица № 1

Обобщенная характеристика феноменологии
школьной дезадаптации

	Педагогический		Психологический	Физиологический
	Деятельность	Отношения		
I	Первичные трудности в обучении	Напряженность в отношениях ребенка с учителями и родителями	Возникновение чувства тревоги, незащищенности, уязвимости в ситуациях, связанных с учебной деятельностью	На физиологическом уровне замыкаются переживания неуспешности в учебной деятельности, конфликт-
II	Пробелы в знаниях	Возникновение смысловых	Учебная деятельность перестает рассматриваться	

		барьеров	как значимая	ный характер отношений, непомерное увеличение времени и сил, затрачиваемых на обучение, что находит отражение в росте нервно-психических и соматических заболеваний.
III	Отставание в усвоении материала по одному или нескольким предметам	Эпизодические конфликты	Проявляются и закрепляются различные психозащитные реакции.	
IV	Неуспеваемость частичная или общая	Систематические конфликты	Возникает протест (активный или пассивный) против непрестижного и личностно неприятного положения в социальной среде	
V	Отказ от учебной деятельности	Разрыв личностно значимых отношений		

Условия, которые должны стать предметом особого внимания школьных администраторов для обеспечения учащихся с проблемами своевременной педагогической и психологической помощи, следующие: своевременное медико-психолого-педагогическое диагностирование предпосылок и признаков школьной дезадаптации, создание в образовательных учреждениях для детей риска и детей с ЗПР педагогической среды, учитывающей их индивидуально-типологические особенности, освоение педагогами технологии коррекционно-развивающего обучения.

Важно помнить и о том, что есть определенные «разночтения» учителей и учащихся в том, почему детям трудно осваивать тот или иной предмет. В частности, Рябов А.Е.[152], который изучал, как к проблеме трудности школьных предметов относятся школьные учителя (70 учителей школы, в основном это женщины в возрасте 30-50 лет, проработавшие в школе от 10 до 25 лет), приводит следующие данные:

1. отсутствие волевых качеств, необходимых для успешного овладения предметом (лень);
2. необходимость большой самостоятельной работы для овладения предметом;
3. неумение самостоятельно думать;
4. отсутствие способности к предмету;
5. большие проблемы в знаниях по предмету;
6. сомнения в пользе предмета для дальнейшей жизни;
7. боязнь неприятностей дома из-за плохих отметок;

8. невозможность сохранять работоспособность в течение целого урока;
9. большая загруженность вне школы;
10. плохо написанные учебники;
11. слишком быстрый темп подачи материала, большое число контрольных и проверочных работ;
12. застенчивость, не позволяющая проявить свои знания;
13. плохая дисциплина во время урока;
14. нелюбовь к учителю, преподающему предмет;
15. однообразие заданий, выполняемых в процессе изучения предмета;
16. отсутствие снисходительности со стороны учителя;
17. отсутствие необходимых физических качеств;
18. плохое преподавание учителем своего предмета.

Приблизительно те же причины указывают и ученики (правда, в меньшей степени рефлексировав по поводу своих способностей и возможностей), но ранжирование названных причин у них иное. Сравнение ответов школьников и учителей выявило, что учителя склонны приписывать основные причины трудностей в овладении учебным предметом дефектам целенаправленной регуляции поведения школьников. Школьники же объясняют трудности в учебе слишком быстрым темпом подачи материала, сомнениями в пользе учебного предмета для будущей жизни и однообразием заданий, выполняемых в процессе изучения предмета. Таким образом, идет своеобразное перекалывание ответственности друг на друга участников единого образовательного процесса.

Одной из причин этих различий может быть то, что обучение в школе ориентировано, по преимуществу, на изменение когнитивных структур школьников. Эмоциональные аспекты взаимодействия с учащимися недостаточно осознаются, учитываются и используются педагогами. Это затрагивает проблему профилактики педагогической компетенции особенно тех учителей, которые имеют дело с учащимися со школьной дезадаптацией разной этиологии.

Феномен школьной дезадаптации, негативное отношение к школе имеют далеко идущие последствия. У таких детей наблюдаются сниженные показатели осмысленности жизни и уровня самоактуализации, неуверенность в себе во всех сферах жизнедеятельности. По исследованиям, например, В.Д.Каширского [79], у подростков, обращавшихся за помощью к психологу, наблюдается такое проявление негативных личностных качеств:

- 1) неуверенность в себе, заниженная самооценка;
- 2) неумение вступить в контакт как со взрослыми, так и со сверстниками в силу стеснительности и пассивности;

- 3) недоверие к миру, скептическое отношение ко всему;
- 4) отсутствие смысла жизни;
- 5) высокий или средний интеллект;
- 6) высокий уровень тревожности;
- 7) повышенная раздражительность, вспыльчивость, утомляемость, жалобы на частые головные боли;
- 8) конфликты с родителями;
- 9) резко негативное отношение к обучению (особенно школьному), враждебное отношение к учителям;
- 10) акцентуации характера или психопатии (аутические (шизоидные), психастенические, астенические, эпилептические, возбудимые, сензитивные, застревающие (ригидные), тревожные, истероидные типы личности).

В целом оказывается, таким образом, что феноменология поведения школьно-дезадаптированных детей и детей с ЗПР очень похоже. Это делает дифференциально-диагностическую проблему чрезвычайно актуальной (от ее решения зависит способ работы с детьми) и требует более детальной психологической характеристики детей с ЗПР.

Глава 2.

Психологический статус детей с ЗПР

В первой главе была дана общая характеристика детей с ЗПР и детей со школьной дезадаптацией. В настоящей части работы дается детальное описание характера нарушений, свойственных этим учащимся, что необходимо для тонкой нюансировки методики их обучения в общеобразовательных классах.

2.1. Особенности высших психических функций

2.1.1. Мышление

Мышление - процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. В исследованиях Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, Г. С. Костюка, А. А. Люблинской и других авторов сформулирована теоретическая концепция, согласно которой выделяются три формы человеческого мышления: наглядно-действенная, наглядно-образная и понятийная (словесно-логическая), у взрослого нормального человека эти формы достигают достаточно высокого развития и сосуществуют как сложное диалектическое единство: в зависимости от характера решаемых задач и от условий, в которых протекает деятельность, на первый план могут выступать то одни, то другие формы мышления.

Превалирующая роль определенной формы мышления зависит не только от характера решаемых задач и их содержания. Существенное значение имеют также индивидуальные особенности человека, сложившиеся в его прошлом опыте, ставшие привычными способы и приемы мыслительной деятельности. Но несмотря на широкий диапазон существующих индивидуальных различий, формирование мыслительной деятельности у человека протекает как закономерный процесс перехода от простых форм ко все более сложным. На разных возрастных этапах эти формы мышления играют в познавательной деятельности человека неодинаковую роль. По этому вопросу в отечественной и зарубежной психологии проведено не одно исследование.

Отставание в развитии мышления - одна из основных черт, отличающих детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников. Отставания в развитии мыслительной деятельности у детей с ЗПР проявляется во всех компонентах структуры мышления (Т.В. Егорова, У.В. Ульяновская [171], Т.Д. Пускаева [146], В.И. Лубовской [94; 95] и др.), а именно:

- в дефиците мотивационного компонента, проявляющемся в

крайне низкой познавательной активности, избегании интеллектуального напряжения вплоть до отказа от задания;

- в **нерациональности регуляционно-целевого компонента**, обусловленной отсутствием потребности ставить цель, планировать действия методом эмпирических проб;
- в **длительной несформированности операционного компонента**, т.е. умственных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения;
- в **нарушении динамических сторон мыслительных процессов**.

У детей с ЗПР **неравномерно развиваются виды мышления**. Наиболее значительно выражено отставание в словесно-логическом мышлении, ближе к уровню нормального развития находится наглядно-действенное мышление (связанное с реальным физическим преобразованием предмета).

В клинических исследованиях детей с задержкой развития (Т. А. Власова, М. С. Певзнер [42; 43; 44]; Г.Е. Сухарева [164]; Т. А. Власова, К. С. Лебединская [31; 173]; М. Г. Рейдибойм [150]) указывается на недоразвитие у таких детей познавательной деятельности, на **более скудный по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками запас сведений об окружающей действительности**. Кроме того, часто отмечаются трудности, которые испытывают дети этой категории при решении задач на складывание объектов по образцу или по представлению. Например, им оказывается не по силам ряд задач из методики «Кубики Кооса», с которыми легко справляются нормально развивающиеся дети. Дети с ЗПР нередко испытывают трудности и при складывании разрезных картинок. Они **хуже своих нормально развивающихся сверстников решают многие наглядные задачи и особенно затрудняются при решении вербальных задач**.

Важное значение для понимания своеобразия мыслительной деятельности аномальных детей интересующей нас категории имеют многочисленные исследования по проблемам школьной неуспеваемости. Среди них особое место занимают работы, выполненные под руководством Н. А. Менчинской в лаборатории психологии учения и умственного развития НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР.

Среди этих работ для нас особый интерес представляют данные Л. Н. Цымбалюк [182] о познавательной активности детей с задержкой развития. Используя большой набор экспериментальных методик, она установила некоторые особенности, отличающие этих детей от нормально развивающихся сверстников. Вместе с тем была выявлена явная неоднородность изучавшейся группы, в которой выделились несколько подгрупп:

1. Школьники, по уровню продуктивности при решении экспериментальных задач и по некоторым проявлениям активности приближающиеся к нормально развивающимся сверстникам. Их специфической особенностью была более высокая результативность деятельности в индивидуальных экспериментах по сравнению с их работой в классе. У этих детей отмечается относительная сформированность основных мыслительных операций при сниженной познавательной активности.

2. Учащиеся с неравномерным проявлением познавательной активности и продуктивности в выполнении заданий.

3. Дети, для которых характерно сочетание низкого уровня продуктивности с почти полным отсутствием активности при выполнении интеллектуальных заданий.

Исследования З. И. Калмыковой [75; 76] раскрывают особенности владения операциями абстрагирования и обобщения у детей с задержкой развития, а также особенности становления у них продуктивного мышления. Используя проблемно-синтетическую методику диагностики обучаемости, З. И. Калмыкова убедительно показала **значительное отставание детей с ЗПР по умению решать задачи проблемного характера**. В исследовании подтвердилось положение о том, что учащиеся с ЗПР отличаются от своих сверстников по **возможностям абстрагировать и выделять существенное в материале**. Им свойственна поверхностность мышления, его направленность на случайные признаки, что особенно проявляется на словесно-логическом уровне. Интуитивно-практическое мышление, довольно низкое сначала, с возрастом несколько развивается, что обеспечивает к IV классу некоторый успех в решении практических задач.

Заметно отличались от сверстников дети с ЗПР и **неумением предвидеть результаты своих действий**, что свидетельствовало о несформированности у них антиципирующего анализа. Данные исследований говорят также о недостаточной подвижности у них образов-представлений, чем объясняются значительные трудности, испытываемые такими детьми при решении задач на установление симметричных отношений между объектами. Например, они не умели мысленно повернуть рисунок на 180° , что требовалось как при решении одного из типов матриц Равена, так и при построении силуэта по образцу. И если нормально развивающиеся дети решали такого рода задачи в мысленном плане на основе оперирования образами-представлениями и лишь в трудных случаях прибегали к манипулированию объектами, то у детей с ЗПР внешнее действие выполняло функцию одного из компонентов собственно мыслительной деятельности.

3. И. Калмыковой при исследовании генезиса продуктивного мышления у детей с ЗПР было выявлено своеобразие проявления у них возрастных закономерностей. Было установлено, что от II к IV классу повышение основных показателей развития данной стороны психики у таких детей выражено значительно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. При этом, как и у нормальных детей, наблюдается неравномерность развития разных видов мышления: более быстрый вначале темп развития интуитивно-практического мышления с возрастом замедляется. Однако характерного для подросткового периода значительного развития словесно-логического мышления у детей с задержкой развития не замечено. **Мышление подростков с задержкой развития остается по преимуществу конкретным.** Едва намечающаяся у подростков массовой школы тенденция к развитию некоторой инертности мышления у детей с задержкой развития выражена в большей степени.

Как показало изучение детей с устойчивой неуспеваемостью в школе, большинство из которых относятся к категории детей с задержкой развития, в процессе обучения инертность мышления проявляется у них в разных формах. При обучении у таких детей формируются малоподвижные, косные ассоциации, воспроизводимые ими в неизменном порядке. Подобные ассоциации не поддаются перестройке. При переходе от одной системы знаний и навыков к другой дети с ЗПР склонны применять старые, уже отработанные способы, не видоизменяя их. И даже если они усвоили различные системы знаний и способы действия с ними, то бывает достаточно повторного решения каких-то заданий, чтобы дети данной категории, получив новые задания, продолжали повторять примененные способы (несмотря на то что новые им хорошо известны). Подобные случаи свидетельствуют о трудности переключения с одного способа действия на другой и могут рассматриваться как симптомы инертности мышления. **Инертность мыслительной деятельности детей** с задержкой развития рассматривается исследователями как одна из черт, определяющих своеобразие познавательной деятельности младших школьников данной группы.

Таким образом, в ряде специальных экспериментальных исследований было обнаружено, что большая часть детей с ЗПР составляют учащиеся, у которых наблюдалась сниженная познавательная активность, проявлявшаяся в отсутствии интереса к экспериментальным заданиям, в отсутствии необходимого уровня психического напряжения, сосредоточенности, от чего в значительной мере зависит успешность интеллектуальной деятельности. Эти дети не могли в ходе решения контролировать свои действия.

Характерным для них было отсутствие этапа ориентировки в задаче. Испытуемые, как правило, не анализировали исходные условия задачи, не планировали своих действий, а сразу приступали к манипулированию объектами в случае наглядно-практических задач или предлагали в качестве решения неадекватный вариант.

У таких детей недостаточно сформирована аналитико-синтетическая деятельность, что отчетливо проявилось при решении геометрических головоломок и наглядно-образных заданий. Решая наглядно-образные задачи нахождение тождественных изображений, дети с задержкой развития часто не учитывали малозаметные детали рисунков, что свидетельствовало о недостаточной тонкости их анализа. Особенно беспомощными они оказывались при установлении отношений тождества, когда нужно было учесть несколько признаков или взаимное расположение нескольких элементов рисунка. Еще большие трудности испытывали первоклассники с задержкой развития при необходимости синтезировать, мысленно объединить определенные свойства объектов.

Проведенные исследования, в которых использовались разные по конкретному содержанию методики, показали, что обучение определенным приемам умственной деятельности, эффективное для нормально развивающихся детей, оказывается мало результативным для детей с задержкой развития. Например, такие дети совсем **не могли усвоить общий принцип решения задач на аналогию, хотя он заранее сообщался и разъяснялся испытуемым на конкретных примерах**, а подавляющее большинство 7-летних детей без отклонений в развитии при тех же условиях успешно справлялись с этими задачами. Подобные факты лишней раз подтверждают необходимость учить детей с задержкой психического развития в особых условиях и иными методами, чем те, которые используются в массовой школе.

2.1.2. Память и внимание

Одним из важнейших условий продуктивности познавательной деятельности являются достаточно развитые память и внимание.

Внимание активизирует сосредоточенность и избирательность познавательной деятельности, а память хранит добытые в ее результате сведения. Внимание - это особое состояние активного человека в виде направленной сосредоточенности на каком-то объекте. Внимание является одной из важных предпосылок всех видов сознательной деятельности, в первую очередь познавательной. Выделяют произвольное (нецеленаправленное) и произвольное (намеренное, целенаправленное) внимание. Рабочий уро-

вень внимания определяется комплексом основных его характеристик: объемом, концентрацией, переключаемостью.

Объем внимания - это его информационная емкость, т.е. количество одновременно отчетливо осознаваемых при восприятии объектов. Средненормативный объем внимания при одновременном восприятии не превышает пяти-семи не связанных одних с другими объектов. При восприятии чем-то связанных объектов (букв в слове, деталей конструкции) объем охватываемых вниманием объектов значительно возрастает.

Концентрация и устойчивость внимания - это способность не отклоняться от цели, от направленной психической активности, удерживать сосредоточенность на объекте внимания. Концентрация и устойчивость внимания являются важной энергетической базой умственной работоспособности школьника. Переключение внимания - способность перемещать его с одного объекта на другой - лежит в основе перехода от одного вида деятельности к другому.

Противоположным вниманию состоянием является рассеянность, которая характеризуется неустойчивостью, отвлекаемостью, несосредоточенностью внимания.

При задержке психического развития недостаточный уровень внимания - одна из существенных и заметных особенностей познавательной деятельности. Дети с ЗПР на уроках **крайне рассеяны, часто отвлекаются, не способны сосредоточенно слушать или работать более 5-10 мин.** Следует отметить, что динамика уровня внимания у детей с ЗПР неодинакова. У одних детей максимальное напряжение внимания наблюдается в начале урока, и по мере продолжения работы оно неуклонно снижается; у других - сосредоточение внимания наступает лишь после некоторой деятельности, для третьих характерна периодичность в сосредоточении внимания. Отвлечение внимания, снижение уровня его концентрации наблюдается при утомлении детей. Они перестают воспринимать учебный материал, в результате чего в знаниях образуются значительные пробелы.

Частые переходы от состояния активности внимания к полной пассивности, смена рабочих и нерабочих настроений тесно связаны с нервно-психическим состоянием детей и возникают порой без видимых причин. Но и внешние обстоятельства (сложность задания, большой объем работы) могут выводить школьника из равновесия, заставляют нервничать, снижают концентрацию внимания. Особенно резко проявляются нарушения внимания после занятий, требующих интенсивного умственного напряжения.

Собственное бессилие, невозможность сосредоточиться на задании вызывает у одних раздражение, у других - категорический отказ от работы, особенно если требуется усвоить новый

учебный материал. Как следствие, у детей развивается крайняя неуверенность в своих силах, неудовлетворенность учебной деятельностью. Для большинства детей с ЗПР характерно ослабленное внимание к вербальной (словесной) информации. Даже во время увлекательного, интересного, эмоционального рассказа такие дети начинают зевать, отвлекаться на посторонние дела, теряют нить повествования. Особенно ярко проявляются эти особенности, когда в окружающей среде присутствуют отвлекающие факторы. Неожиданный стук в дверь, посторонний человек в классе, упавший предмет - все это отвлекает внимание детей настолько, что они полностью забывают задание учителя. Педагогу потребуется немало усилий для возврата детей в рабочее состояние.

Память - психический процесс, обеспечивающий организацию, хранение и повторное использование прошлого опыта. Недостатки памяти заметно тормозят, снижают продуктивность познавательной деятельности.

У детей с ЗПР память значительно **ослаблена (ограничен объем запоминания, продолжительность запоминания смысловой информации)**. Дети с ЗПР склонны к механическому бездумному заучиванию материала. Но и этот способ мнемической деятельности для них труден, так как сами механизмы памяти ослаблены: уменьшены скорость, полнота, прочность и точность запоминания. Поэтому эти дети с трудом запоминают тексты, таблицу умножения, плохо удерживают в уме цель и условие задачи. Им свойственны резкие колебания продуктивности воспроизведения, они быстро забывают изученное. Дети с ЗПР значительно хуже воспроизводят словесный материал, тратят на припоминание заметно больше времени, при этом самостоятельно почти не предпринимают попыток добиться более полного припоминания, редко применяют для этого вспомогательные приемы.

Заметно страдает у детей с ЗПР самоорганизация мнемической деятельности. Они **не умеют использовать рациональные приемы** запоминания (например, классификацию материала), не могут и не стремятся контролировать свои действия и результаты запоминания.

2.1.3. Речь

Речь - ведущая форма общения и мышления, опосредованная языком. Готовность к школьному обучению включает определенный уровень речевого развития: правильное звукопроизношение, способность различать и дифференцировать акустические признаки звуков (звонкость и глухость, твердость и мягкость, шипящие-свистящие и др.), достаточный для полноценного общения с окружающими, уровень сформированности словаря и грамматического строя, умение логично, связно строить высказывание, речевую активность.

Речь детей с ЗПР в целом развивается с отставанием от возрастной нормы и обладает рядом особенностей, куда входят: **низкий уровень ориентировки в звуковой действительности речи; недостаточность произношения свистящих, шипящих звуков и звука «р», обусловленная вялостью артикулирования, приводящей к их неотчетливому звучанию, искажению (слабое осознание звукового строения слова); недостаточно сформированы фонематический слух и фонематическое восприятие - умственное действие по определению количества, последовательности, мест звуков.**

Для детей с ЗПР характерна недостаточность межанализаторного взаимодействия, т.е. они с трудом образуют слуходвигательные, зрительно-двигательные и слухозрительные связи. Поэтому им сложно **установить соответствие между фонемой и графемой**: они с трудом определяют связь между звуком и буквой, что значительно усложняет процесс обучения чтению и письму. Для них характерна **бедность, неточность, недифференцированность словаря**. Он представлен преимущественно бытовой, обиходной лексикой.

Имеют место случаи неверного понимания и **неточного употребления многих общеупотребительных слов**: «стакан» вместо «кружка», «цветы» вместо «клумба»; **смешение слов с разным лексическим значением, но близких по звуковому составу** (пояс - поезд); дети не улавливают различия в значении слов («вышивает» - «шьет», «поливает» - «льет», «выливает» - «льет»); **употребляют слова в приблизительном, неточном значении** («сад» - «деревья», «шляпа» - «шапка», «клевать» - «есть»); **называют целый предмет вместо части и наоборот** (посуда - тарелки, туфли - обувь, платье - одежда, одежда-рубашка); **наименование заменяют описанием ситуации или действия, связанных с обозначением предметов** (конура - «тут собака живет», дворник - «улицу метет», почтальон - «газеты, письма разносит»).

В словаре детей данной категории **преобладают слова с конкретным, хорошо им известным значением**. В основном они пользуются такими категориями, как существительное, глагол. Из прилагательных употребляют в основном качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки (цвет, форму, величину), недостаточно владеют антонимическими, синонимическими средствами языка.

В речи детей с ЗПР **недостаточно представлены местоимения, наречия**. Такие дети **замедленно включают в свою речь новые слова, понятия**, полученные в процессе обучения.

У детей с ЗПР отмечается неточное понимание и неадекватность **употребления сложных предлогов**; в связной речи встречаются аграмматизмы в виде ошибок в падежных окончаниях (маль-

чик наливает чай в чашке), неправильного **выбора формы и времени глаголов** (летом отдыхают и купались в реке, картофель росла в огороде), нарушения порядка слов в предложении (новую мама купила дочке куклу), ошибки согласования (черный тень).

Логическое построение связного высказывания также оказывается нарушенным: наблюдается «застревание» на второстепенных деталях и пропуск важного логического звена, неумение передать последовательность событий, ребенок легко «соскальзывает» с одной темы на другую.

В письменных работах дети с ЗПР делают специфические ошибки, которые можно подразделить, учитывая вызвавшие их причины, на следующие группы:

- отражающие несформированность фонематического слуха;
- связанные с недоразвитием навыков звукового анализа;
- вызванные недостатками развития лексико-грамматического строя речи.

При недоразвитии фонематического слуха наблюдаются стойкие, повторяющиеся ошибки, отражающие слабость дифференцирования звонкости - глухости, твердости - мягкости звуков. Реже встречаются смещение свистящих и шипящих, сонорных «р» - «л».

Низкая способность к проведению звукового анализа подлежащих написанию слов отражается в ошибках следующего типа: пропуск букв, перестановка букв и слогов (окно - онко), «лишние» буквы, чаще всего при стечении согласных (дружно - дуружно), слитное написание элементов нескольких слов, слитное написание предлога со словом, отдельное написание приставки и корня слова (на стене - настене, устала - у стала).

Дети с трудом усваивают **правила выделения границ предложения**.

Ошибки, обусловленные недоразвитием фонематического слуха и звукового анализа, **препятствуют полному усвоению орфографических правил**, так как в силу указанных нарушений применить их на практике ученик не может.

Лексико-грамматическое недоразвитие речи (бедность и недостаточная дифференцированность словаря, аграмматизмы) особенно ярко отражается при самостоятельном письме, а также, хотя и значительно реже, при письме под диктовку. Лексико-грамматические ошибки отражают бедность представлений об отражающей действительности, недостатки словаря и аграмматизмы, свойственные устной речи младших школьников с ЗПР.

Особенности речевого развития данной категории учащихся могут проявляться неравномерно: у одних преобладают фонетико-фонематические расстройства (нарушение звукопроизношения в со-

четании с дефектами звукоразличения), у других - лексико-грамматические.

Степень проявления дефекта может быть разной. В зависимости от этого по-разному будут вырисовываться проблемы обучения, а следовательно, потребуются разные меры дифференцированной помощи, предупреждения появления специфических трудностей.

2.2. Особенности моторики

Моторика относится к высшим психическим функциям. У детей с ЗПР наблюдаются отклонения в развитии двигательной сферы: **нарушение произвольной регуляции движений, недостаточная координированность и четкость произвольных движений, трудности переключения и автоматизации.** Наиболее страдает у детей данной категории моторика **кистей и пальцев рук.** Отклонения в развитии моторной сферы у детей с ЗПР создают определенные трудности в учебной деятельности, особенно неблагоприятно влияют на овладение навыками письма, рисования, ручного труда.

2.3. Учебная мотивация и познавательная активность

Сформированная мотивация - одна из основных движущих сил учения ребенка.

Учебная мотивация детей с ЗПР резко снижена. Для них длительное время **ведущей деятельностью продолжает оставаться игра** в ее элементарных формах: дети избегают приближающиеся к учебным сложные игры сюжетно-ролевого характера с правилами, запретами. Интеллектуальное отставание сильно тормозит развитие познавательного интереса. Чтобы избежать непосильной и неприятной для них ситуации учения, интеллектуального напряжения, дети с ЗПР прибегают в качестве защиты к отказу от заданий, от посещения школы.

Описанные выше особенности детей с задержкой развития обуславливают пониженную обучаемость, т. е. **пониженную способность к усвоению знаний и способов учебной деятельности** (Б. Г. Ананьев [5], определяя обучаемость, употреблял термин «восприимчивость к усвоению знаний»). Обучаемость, как и любая способность, может быть общей и частной. У детей с задержкой развития страдает, как правило, первая

Одним из важнейших компонентов обучаемости является познавательная активность. В связи с ней возникает целый ряд вопросов. Например, вполне закономерно спросить: какие проявления познавательной активности можно (а какие нельзя) обнаружить у детей с задержкой развития? Равномерно проявляется эта активность в разных психических процессах или ее характеристика различна? В какой степени поддается развитию позна-

вательная активность учащегося и его обучаемость в специальных условиях обучения?

Ответ на поставленные вопросы можно получить, лишь выделив показатели активности при осуществлении различных психических процессов — перцептивных, мнемических, мыслительных. Активность данных процессов напрямую связана с способностью учащегося регулировать их — саморегуляцией. О произвольности психических процессов, как важнейшем новообразовании в развитии ребенка, в свое время писал Л. С. Выготский [37].

Об отсутствии способности к саморегуляции (и как следствие — недостаточной познавательной активности) наглядно свидетельствует характер деятельности учащихся с ЗПР при работе с проблемными задачами, требующими самостоятельного поиска способов решения. Вместо осознания задачи (анализа и синтеза исходных данных и искомого результата), вместо поиска адекватных способов решения осуществляется репродуктивное использование наиболее привычных способов. Фактически происходит подмена задачи, а отчетливое осознание поставленной задачи и подчинение ей выполняемых действий является необходимой предпосылкой саморегуляции.

Систематическая подмена задач (более трудных легкими, привычными) свидетельствует не только об отсутствии у школьника регуляции собственных действий, но и об особенностях его мотивации — стремлении избежать трудностей и ошибок. Неумение мыслить сочетается в этих случаях с нежеланием мыслить. Уход от решения интеллектуальных задач лишает ребенка возможности упражнять свой ум, а тем самым отрицательно отражается на его развитии, усиливая феномен задержки. Умение осуществлять саморегуляцию должно проявляться не только в умении ученика подчинять свою деятельность поставленной задаче, но и в мысленном планировании своих действий с последующим их выполнением в соответствии с планом, в непрерывно осуществляемом самоконтроле, позволяющем в ходе работы исправлять ошибки, а после ее окончания проверить правильность полученного результата.

У детей с задержкой развития обычно наблюдается **ослабление регуляции во всех звеньях процесса учения**. Если даже задача «принята», то возникают трудности при ее решении, поскольку не анализируются ее условия в целом, не намечаются в умственном плане возможные ходы решения, полученные результаты не подвергаются контролю, а допущенные ошибки не исправляются. Не осуществляется **самоконтроль и после получения результата**. При требовании произвести проверку дети с ЗПР выполняют определенные внешние действия, не соотнося резуль-

тат и способы его получения с требованиями и данными предъявленной задачи

Осознавая свои затруднения в учебе, некоторые учащиеся пытаются самоутвердиться собственными путями: подчиняют себе более слабых физически товарищей, командуют ими, заставляют выполнять за себя неприятную работу (уборка в спальне, в классе), показывают свое «геройство», совершая рискованные поступки (прыгают с высоты, влезают по опасной лестнице и др.); могут сказать неправду, например похвастаться какими-либо делами, которых они не совершали. В то же время эти дети обычно чувствительны к несправедливым обвинениям, остро на них реагируют, с трудом успокаиваются. Физически более слабые школьники легко подчиняются таким «авторитетам» и могут поддерживать своих «вожаков» даже тогда, когда они явно не правы. Неправильное поведение, проявляющееся у младших школьников в сравнительно безобидных поступках, может перерасти в стойкие черты характера, если своевременно не принять соответствующих воспитательных мер.

2.4. Эмоциональная сфера

Эмоциональная сфера играет огромную роль в жизни человека. Она помогает внутренней регуляции поведения. Эмоции могут служить способом познания мира, общения, насыщают жизнь красотой и богатством переживаний.

Эмоциональное сочувствие - не только фактор развития личности, оно выполняет ряд важных функций в воспитательных отношениях. Эмоциональные переживания во многом определяют отношение школьника к воспитательной ситуации. С учетом этого в педагогической практике применяют специальную группу «эмоциональных стимуляторов»: игру, соревнование, средства литературы и искусства и другие разнообразные психотехнологии.

У детей с ЗПР эмоциональное развитие задержано: они постоянно испытывают трудности со средой адаптации, что нарушает их эмоциональный комфорт и психическое равновесие. Они более, чем обычные дети, нуждаются в снятии напряжения, педагогической помощи, в специальном расширении и обогащении сенсорного пространства. Одна из важных защитных и реабилитационных форм воспитательной работы с данными детьми - создание положительного эмоционального состояния посредством комплексной медико-психолого-педагогической поддержки детей:

- медицинской помощи, предполагающей для детей с хроническим тревожным отрицательным настроением необходимость врачебной помощи по реабилитации их психосоматического

здоровья;

- психокоррекционной помощи, предполагающей использование школьным психологом арсенала психотренинговых технологий для психокоррекции настроения учащихся;
- применения педагогических технологий, направленных на создание эмоционального благополучия каждого ребенка;
- гуманистического стиля педагогического общения: безоценочного принятия ученика, соучастного выслушивания его, искреннего самовыражения в общении с ним, тактичного проявления к настроению ребенка, ровного терпеливого отношения к проявлению отрицательных эмоций, чувств;
- совершенствования технологий обучения: насыщения учебного процесса и учебной среды эмоциональными стимуляторами - игрой, соревнованием, иллюстрациями, образностью изложения, положительными эмоциями уверенности, успеха, достижения;
- предупреждения и устранения причин эмоционального дискомфорта на уровне школы, оказания соответствующей помощи, многократных упражнений, напоминаний, указаний, сочетания подготовительных (практических) и основных (научных) разделов обучения;
- преподнесения учебного материала небольшими дозами, использования дополнительных способов облегчения трудных заданий;
- оценивания всех этапов в усвоении изучаемых тем; положительного восприятия даже самых незначительных успехов учащихся, эмоционального отношения к результатам труда ученика

Обязательно объяснить, за что ученик получил ту или иную отметку, а при опросе учащихся ориентироваться на индивидуализированные формы.

Необходимо больше времени отводить на опрос, применять «тихий опрос» по методу В.Д. Шаталова, давать задание с детальной инструкцией; предоставлять возможность повторно отвечать учебный материал малыми порциями; введения щадящего режима, особенно в начальных классах, четкого последовательного чередования умственного труда и отдыха, смены видов занятий на уроке, предупреждающей утомление и восстанавливающей работоспособность детей.

Диагностировать эмоциональное самочувствие детей с ЗПР в классе целесообразно систематическим обследованием эмоцио-

нального климата детского коллектива и эмоционального самочувствия конкретного ребенка в разных жизненных зонах.

2.5. Межличностные отношения

Межличностные отношения детей в классе - одна из ведущих форм реализации социальной сущности каждого ребенка и психологическая база для сплочения группы.

Выделяют два основных и разных по своей природе пласта межличностных отношений: формально извне организованные ролевые отношения на основе делового распределения ролей в совместной деятельности (роль старосты, санитаря, дежурного, ведущего в игре и так далее) и неформальные, эмоционально-личностные отношения, основанные на личных предпочтениях, симпатиях - антипатиях, взаимной приязни. Это известные отношения любви, дружбы, приятельства, интереса, отчуждения, вражды, ненависти. Эмоциональные контакты определяют эмоциональное благополучие каждого ученика, что, в свою очередь, во многом определяет положительный психологический потенциал коллектива в целом.

Социальная среда обладает в отношении личности огромным педагогическим и психологическим потенциалом. Детский коллектив воспитывает у ребенка социально-психологические качества (социальный интеллект, умение понимать партнера, тактичность, вежливость, умение вступать в контакт и поддерживать его, коллективистские качества, способность к кооперации и взаимодействию, разумного отношения личных и общественных интересов, к сопереживанию), навыки общественной дисциплины. Среда развивает у ребенка эмоционально-волевую сферу, именно межличностные отношения дают основную пищу чувствам, переживаниям, позволяют проявить эмоциональный отклик, помогают развить механизмы саморегуляции (самоконтроля, самообладания и т.д.). Духовное влияние коллектива и личности взаимно. Ребенок, овладевая фондом духовного богатства группы, сам обогащает ее.

Важна социально-психологическая атмосфера коллектива. Она должна (в идеале) создавать оптимальные психологические условия для развития личности: порождать чувство психологической защищенности, удовлетворять потребность ребенка в эмоциональном контакте, обеспечивать устойчивое состояние эмоционального благополучия, душевного комфорта, удовлетворять потребность быть личностью, т.е. стать значимым для других людей, быть социально компетентным.

Социальные возможности личности учащегося с ЗПР значительно ограничены из-за особенностей психического развития, что

находит отражение в своеобразии их межличностных взаимоотношений:

1. Эмоциональная незрелость детей с ЗПР ведет к эмоциональной поверхности контактов, слабому поддерживанию и сочувствию;

контакты таких детей мимолетны, ситуативны, неустойчивы.

2. Расторможенность психических процессов, повышенная возбудимость ведет к тому, что импульсивное поведение чаще всего превращается в цепочку реакций (крик, драки, ссоры, бурные обиды и т.п.) и неадекватных способов выхода из конфликтов. Аффективные реакции быстро закрепляются и могут повторяться уже без видимых причин, вне реальных конфликтов.

3. Общая незрелость (мотивационная, нравственная) определяет

тенденцию данных детей к примитивной зависимости от более зрелых и активных, волевых членов коллектива, подчиненности им.

4. Ввиду хронической учебной запущенности, тягостной и непосильной школьной ситуации дети с ЗПР часто прибегают к наиболее доступному способу - избеганию (убегают из школы, часто прогуливают), отчего психологические связи ребенка с ЗПР и детского коллектива становятся еще более ослабленными.

5. У детей с ЗПР нет развитой самооценки, устойчивости и критичности, что обуславливает у них проявление склонности к преувеличению своих возможностей, к переоценке своего обаяния и влияния. Ребенок с ЗПР не может правильно уловить смысл оценки окружающих, поэтому не регулирует свое поведение, а значит, воспитывающая сила коллектива весьма невелика.

6. Большинство детей с ЗПР психически неустойчивы. Это определяет особенности их общественного поведения: оно непоследовательно, неровно, часто нелогично, конфликтно, мало предсказуемо.

7. Адаптивные механизмы у ребенка с ЗПР также своеобразны. Он не имеет достаточно развитых интеллектуальных и эмоционально-волевых возможностей для самостоятельного и продуктивного устранения недостатков. Способы самокоррекции, доступные ему: избегание, побеги, прогулы, конфликты не требуют труда, длительного волевого усилия. Желание добиться похвалы удовлетворяется путем хвастовства, обмана; стремление иметь какую-нибудь вещь - воровства, жажда получения удовольствия - бродяжничества. Такие формы поведения учащихся вызывают негативную реакцию окружающих, тормозят социализацию ребенка.

В работе с детьми с ЗПР необходимы добрые, терпимые, способные умело сочетать настойчивость с доброжелательным, чутким и заботливым отношением к детям педагоги, умеющие насытить атмосферу класса спокойствием, бодростью, дружелюбием,

что предупредит и снимет агрессивность. Гуманизация жизненного пространства ребенка с ЗПР предполагает не столько руководство и манипулирование его поведением, сколько создание условий для реализации и раскрытия сущности человеческих взаимоотношений.

2.6. Особенности поведения

Поведение в широком смысле слова - система взаимосвязанных реакций, осуществляемых живыми организмами для приспособления в среде. В психологии человека поведение рассматривается как внешнее проявление его деятельности, т.е. динамической системы взаимодействия субъекта с миром.

Поведение регулируется общественными условиями (нормами, традициями, запретами и так далее), но определяется и индивидуальными особенностями человека, зрелостью эмоционально-волевой сферы, психическим здоровьем, системой отношений личности и действительности, а также особенностями центральной нервной системы, темпераментом. Правосообразное культурное поведение - одна из важнейших целей воспитательного процесса и одновременно условие для успешной деятельности и социализации ребенка.

Поведение - наиболее интегральный внешний показатель внутреннего состояния личности учащегося (адаптации - дезадаптации, эмоционального благополучия, настроения, мотивационных и нравственных установок и так далее). Произвольную саморегуляцию личности в ее взаимодействии со средой обеспечивает аффективно-волевая сфера, которая обеспечивает силу, сбалансированность и волевою подконтрольность эмоций и психических состояний.

В норме аффективно-волевые механизмы обеспечивают уравновешенность поведения, самоконтроль, саморегуляцию эмоций, баланс процесса возбуждения и торможения, устойчивость к вовлечению в состояние аффекта. Расстройства в аффективной сфере заключаются в снижении возможности произвольной регуляции поведения, что проявляется либо в повышенной возбудимости, либо заторможенности.

У детей с ЗПР аффективно-волевая сфера нарушена, в силу чего нарушен и весь рисунок поведения. Длительные наблюдения за учащимися с ЗПР (Т.А. Власова, М.С. Певзнер) позволяют выделить несколько групп учащихся в зависимости от их психических особенностей и поведения - уравновешенные, заторможенные и возбудимые.

К первой группе можно отнести детей, поведение которых относительно спокойно и уравновешенно. Они достаточно активны, у них не обнаруживается больших отклонений в эмоционально-волевой сфере, в поведении. Внутри этой группы можно выделить две подгруппы: часть детей наиболее активна, исполнительна, ответственно относится

к своим обязанностям, проявляет некоторую инициативность. Они пользуются уважением товарищей, могут организовать одноклассников. Другая часть - менее активные учащиеся, но они от общественных поручений не отказываются. В детском коллективе они не могут выполнять функции организаторов и не стремятся к этому. Круг их общения мал.

В процессе воспитания данной группы детей наиболее эффективны методы воздействия - убеждение, беседы, порицание. Они прислушиваются к замечаниям педагога и стараются исправиться. На замечания реагируют спокойно, могут признать свою вину, хотя и не всегда сразу. В затруднительных ситуациях сами просят помощи.

Несмотря на многие положительные качества таких детей, упускать их из-под контроля нельзя, так как они не обладают устойчивыми положительными навыками и привычками, могут внести разлад в коллектив, пойдя по неправильному пути, увлечь за собой остальных и т. д. Не следует часто использовать похвалу для этой категории, что может сформировать завышенную самооценку. Похвалу следует адресовать одновременно нескольким ученикам, что предупредит появление чувства превосходства над одноклассниками.

Дети второй группы обычно вялы, инертны, заторможены, не общительны, безынициативны, не уверены в себе, не исполнительны. Среди этих детей встречаются эмоционально обделенные, равнодушные к окружающему миру; они слабо реагируют на замечания педагога, товарищей. Не хотят принимать участия в общественных делах, но от выполнения задания, как правило, не отказываются.

Часть детей отличается неадекватными эмоциональными реакциями. Они обидчивы, плачут по малейшему поводу, болезненно переживают свои неудачи, уединяются, замыкаются в себе. В работе с ними педагогу необходимо развивать общественную активность и потребность в общении, помочь преодолеть безразличное отношение к товарищам, к делам коллектива, развить интерес к поручаемым заданиям, воспитывать адекватные эмоциональные реакции, уверенность в своих силах.

Эти дети постоянно нуждаются в дополнительной стимуляции: более частых вызовах к доске и обращениях к ним, индивидуальных заданиях, связанных с необходимостью обращаться к одноклассникам, вовлечении в игры, постоянном одобрении и эмоциональной оценке их успехов, хотя бы и не очень больших, посильных заданиях с учетом интересов и склонностей ребенка.

Третью группу составляют легковозбудимые дети. В их поведении преобладают стойкая (повышенная) аффективная возбудимость, расторможенность, психическая неустойчивость. Для психически неустойчивых детей характерно сочетание импульсивности с повышенной внушаемостью, заражаемостью. Основные мотивы по-

веденческих реакций у психически неустойчивых детей - получение удовольствия или подражание, неспособность противостоять внешнему влиянию: они легко и бездумно поддаются любому совету, примеру, образцу, призыву; быстро оказываются в подчинении у лидеров с более сильным характером; отличаются повышенной энергетикой; физически неутомимы, двигательны активны, назойливы и болтливы. Их поведение характеризуется также повышенной зависимостью от сиюминутного настроения, как правило, неустойчивого; они некритичны к своим поступкам, не могут сопротивляться вредному влиянию в силу не-сформированного самосознания.

Развитие психически неустойчивых детей имеет неблагоприятный прогноз: негативные проявления сохраняются до 16-17 лет, с трудом или незначительно компенсируется воспитанием (Лебединская К.С, Майская М.М., Грибанова Г.В. , 1988). Для детей с повышенной аффективной возбудимостью характерно стойкое преобладание таких психических состояний, как импульсивность, бурные реакции (слезы, гневливость, ярость, резкие движения), склонность к агрессии (физическая и словесная), конфликтность, драчливость, грубая реакция протеста, отказ от контакта с педагогом.

В связи с тем, что у большинства детей с ЗПР имеются недостатки развития нервной системы, аффективные вспышки нередко оканчиваются головной болью, повышением температуры, состоянием усталости.

Дети с данным типом поведения часто являются лидерами в классе, подчиняют и ведут за собой психически неустойчивых и пассивно заторможенных сверстников. Нередко аффективное поведение сочетается со склонностью к асоциальным поступкам.

У детей со стойкой аффективной возбудимостью необходимо: выработать определенный охранительный режим, предполагающий медикаментозную терапию и целенаправленное воспитание; активно формировать навыки самоконтроля, саморегуляции. В работе с ними наиболее эффективны не прямые задания-требования, а косвенные: требование-одобрение, требование-просьба и др., они нуждаются в постоянном поощрении, что укрепляет их уверенность.

Расторможенность влечений как вариант возбудимого поведения проявляется в том, что учащийся не может сдерживать инстинкты и агрессивные наклонности. У детей с расторможенными влечениями наблюдаются онанизм, ранние проявления сексуальности, тяги к алкоголю, курению, проявление жестокости вплоть до садизма, склонность к побегам и бродяжничеству, страсть к воровству.

У детей с ЗПР при врожденных нарушениях аффективно-волевой сферы социализация инстинктов и влечений осуществляет-

ся менее успешно. Благоприятной почвой для патологического развития сферы влечений являются незрелость психики, инфантилизм мотивации, дефицитность механизмов регуляции. Дети с ЗПР особенно зависимы от неблагоприятных внешних факторов: асоциальная среда, условия безнадзорности, ослабленное воспитательное поведение, а ничем и никем не контролируемые и не подавляемые импульсы закрепляются как привычная форма поведения.

Из инстинктивных влечений наиболее трудно поддаются воспитательной коррекции сексуальные отклонения, алкоголизация, агрессивность и бродяжничество.

Школьник с ЗПР самостоятельно без поддержки взрослых оттормаживать, подавлять, контролировать свои повышенные патологические влечения не может. Он нуждается, во-первых, в медикаментозной терапии для снятия напряжения влечений; во-вторых, в систематической мягкой коррекции импульсивных проявлений, упреждающем контроле, формировании четких представлений о должном, общепринятом, правильном, приличном поведении.

Прогноз развития указанной аномалии целиком и полностью зависит от внешних обстоятельств воспитания: от степени массирования воспитательных воздействий, от характера социальной сферы, в которой живет ребенок. В своей повседневной работе педагог изучает и оценивает особенность поведения школьника методом наблюдения.

Для преодоления субъективности при оценке поведения учащегося необходимо прибегать к расширению диапазона компетентных лиц, знающих ученика, с просьбой охарактеризовать его поведение.

Вывод о преобладающем типе поведения учитель может сделать на следующей ориентировочной основе:

1. Уравновешенное поведение: ровное настроение, не склонен к конфликтам, аффективные реакции носят эпизодический характер, нет стойких проявлений патологических влечений, в меру подвижен и активен, положительно восприимчив к педагогическому воздействию.

2. Возбудимый тип поведения: двигательная расторможенность, повышенная двигательная активность, агрессивные вспышки (раздражение, ярость, гнев), готовность к конфликтам, немотивированные перепады настроения, плаксивость, бурные слезы, плач по незначительному поводу, аффективные вспышки агрессии, заражаемость, повышенная внушаемость, патологические влечения (курение, алкоголизация, ранняя сексуальность, склонность к побегам, бродяжничеству, воровству, жестокость).

3. Заторможенный тип поведения: замедленный темп деятельности, повышенная истошаемость, быстрая пресыщаемость в ходе

выполнения задания, игры, дела; безынициативность, застенчивость, замкнутость, необщительность.

Представленные в данной главе характеристики психологического статуса детей с ЗПР показывают, что чем детальнее мы пытаемся описать особенности их поведения, тем сложнее, с одной стороны, провести их дифференциацию, а с другой – выбирать на недостаточной дифференцированной основе способы работы с ними. В связи с этим актуализируется проблема методологии и методики дифференциальной диагностики.

Глава 3.

Методология и методы диагностики учащихся с ЗПР

3.1. Единицы самосознания как основа оценки развитости личности ребенка

Особую сложность при диагностике детей с ЗПР представляет выбор того звена в развитии учащегося (мышление, внимание, память, эмоции, поведение и т.п.), потянув за которое можно было с большой уверенностью достоверно размотать весь клубок взаимозависимостей особенностей их развития и, соответственно, разработать для них адекватную коррекционную программу.

Большинство исследователей, на наш взгляд, видят это звено в особенностях развития когнитивной сферы ребенка. По-видимому, это связано отчасти с относительно большей легкостью ее диагностирования, а отчасти с тем, что обучение в школе во многом опирается именно на когнитивную сферу. В диагнозах, в частности дефектологов, степень недоразвития познавательных процессов кладется в основу соответствующего диагноза, определяет социально-психологический статус ребенка и форму обучения.

Определение уровня интеллектуального развития у детей имеет свою историю и продолжает вызывать интерес исследователей, в чем немаловажную роль играют и запросы практики обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. С этой проблемой тесно связана разработка кратких диагностических испытаний (тестов) и шкал измерения интеллекта, позволяющих количественно описать отдельные интеллектуальные структуры и весь интеллект в целом. Интересно, что с самого начала тесты были ориентированы на обнаружение интеллектуальной недостаточности у детей. Среди них самые известные — это варианты тестов Бине-Термена, Стэнфорд-Бине и др.

Кроме интеллектуальных тестов этой группы большое распространение получил детский тест Д. Векслера, имеющий ряд преимуществ: большее разнообразие заданий и более удобный способ обработки результатов.

Известны также многочисленные модификации и адаптации этих тестов: адаптированный вариант методики Векслера, разработанный А. Ю. Панасюком, адаптация некоторых заданий из теста Амтхауэра, проведенная З. Ф. Замбацявичене [66] и др.

Не давая оценок тестам как методу диагностики, следует лишь отметить, что результаты тестирования имеют в основном констатирующую, а не объяснительную значимость. Длительный опыт

применения тестовых обследований привел многих специалистов к выводу, что низкие показатели в интеллектуальных тестах еще не всегда свидетельствуют о плохих способностях испытуемого: часто это означает лишь то, что он не сумел ими воспользоваться. Другими словами, если ребенок не выполнил тестовое задание, необходимо быть очень осторожным с выводом о состоянии его интеллекта и не делать категорических заключений о неспособности выполнить им такое или сходное задание.

В отечественной дефектологии и специальной психологии названные тесты применяются ограниченно. Недостатки чисто количественного подхода и отказ от признания ведущей роли тестов привели к созданию комплексного подхода к диагностике нарушений умственного развития, где психологическое исследование составляет органичную часть диагностической медико-психолого-педагогической системы. В рамках психологического обследования ребенку предлагается выполнить ряд заданий и ответить на вопросы, направленные на исследование его памяти, внимания, мышления и работоспособности, а результаты подвергаются качественному или качественно-количественному анализу. Этот подход достаточно подробно описан в работах М. П. Кононовой [83], С. Я. Рубинштейн [151], С. Д. Забрамной [61] и др.. При оценке интеллекта школьников большое значение придается также педагогическому обследованию школьных знаний и навыков; при оценке уровня интеллектуального развития дошкольников предпочтение отдается психологическим методикам и беседе. В рамках такого обследования акцент делается не только на результат выполнения задания (правильно — неправильно), но и на способы его достижения, аргументацию ответов, поведенческие реакции ребенка и т. д. Сильной стороной такой процедуры является отсутствие жесткой последовательности и количества предлагаемых ребенку заданий, непосредственная регистрация хода их выполнения и возможность оперативной корректировки процедуры обследования. Это позволяет строить диагностический процесс более гибко, учитывая результаты деятельности ребенка, и получать ответы на возникающие в ходе обследования вопросы. Важно подчеркнуть, что цель такого обследования — не только получить психологические выводы об уровне и особенностях интеллектуального развития, но и поставить диагноз, сформулировать рекомендации по обучению и воспитанию.

Понятно, что проведение такого диагностического обследования основывается в значительной степени на опыте, поскольку имеющихся теоретических знаний о структуре разнообразных, часто сочетанных, интеллектуальных нарушений бывает явно недостаточно для прогнозирования их проявлений в конкретных заданиях и ситуациях. Тем не менее, были предприняты попытки по системати-

зации эмпирических данных, накопленных в ходе практической работы по отбору детей во вспомогательные школы. Как результат такой работы медико-педагогическим комиссиям и консультациям предлагались наборы методик с кратким описанием типичных вариантов выполнения их детьми с различного рода нарушениями развития.

Все же, признавая важность психологического диагностического обследования, нужно указать и на ряд его недостатков. Одним из наиболее существенных из них является то, что оценка уровня интеллектуального развития ребенка довольно субъективна вследствие самой «техники» обследования и слишком зависима от опыта и мастерства исследователя. Недостаточно разработанными являются и конкретные диагностические методики, которые не только не стандартизированы, но даже не унифицированы. Наконец, то общее, что сближает его с методом интеллектуальных тестов, состоит в доминировании абстрактно-познавательного материала среди предъявляемых ребенку заданий и приближении процедуры обследования (тестирования) к занятию учебного типа. Последнее утверждение требует дополнительных комментариев.

Контроль знаний и умений ребенка, на который фактически направлена традиционная психологическая диагностика интеллектуального развития, предполагает определенную организацию этой процедуры, включающую форму подачи инструкции, способ предъявления заданий, временные ограничения на их выполнение и т. п. Конечно, и сами задания, и всю процедуру в целом пытаются адаптировать к определенному возрасту обследуемого. Но все же доминирующим является акцент на операционально-продуктивной стороне его деятельности. Диагностическая процедура рассчитана на однократное прохождение батареи тестов или диагностических методик, причем надо иметь в виду, что, например, ребенок-дошкольник или младший школьник, как правило, впервые попадает в ситуацию тестирования.

Как неоднократно отмечалось во многих исследованиях, психологическая диагностика детей с интеллектуальной недостаточностью сопряжена со значительными трудностями, обусловленными индивидуально-личностными характеристиками обследуемых. Так, страх неудачи по понижает оценку интеллекта на несколько пунктов. Трудности вступления в контакт при экспериментально-психологическом исследовании или в условиях прохождения медико-педагогической комиссии не позволяют сделать выводы о состоянии интеллекта после одного обследования; неадекватные реакции на неуспех мешают оценить особенности интеллектуального развития и дать обоснованные психолого-педагогические рекомендации. Закономерно встает вопрос: в какой степени полученные в таких услови-

ях результаты обеспечивают адекватную оценку состояния интеллекта, тем более, если речь идет о детях с ЗПР.

Может ли психологическая диагностика интеллектуальной недостаточности абстрагироваться от личности конкретного ребенка, его социальной ситуации, эмоционально-волевого склада, развития мотивационной сферы?

С особой остротой недостатки традиционного подхода проявляются при дифференциально-психологической диагностике интеллектуального развития детей. Условия социальной жизни детей четко определяют возраст, в котором крайне желательно выявить наличие интеллектуальной недостаточности и определить ее форму. Это — дошкольный возраст, то есть период подготовки ребенка к систематическому обучению по определенной программе и в специальном, общем для всех детей, режиме. Даже в норме психологические предпосылки готовности ребенка к школе формируются только к 6—7 годам, а иногда и позже, и сопровождаются большой индивидуальной вариативностью. Еще большее разнообразие вариантов личностного развития можно наблюдать у детей со сниженным интеллектом. Во многих исследованиях [4; 27; 46; 56; 101; 102; 129; 149; 187; 188 и др.] было убедительно показано, что уровень познавательной направленности ребенка, его социальная адаптивность, эмоциональные реакции на успех и неудачу, работоспособность, способность к волевой регуляции, другие личностные особенности, а также ситуационные обстоятельства существенно влияют на выполнение им интеллектуальных заданий.

Важным вкладом в развитие психологической диагностики явились представления Л. С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития ребенка. Опираясь на эти представления, были сконструированы психологические методики по типу обучающего эксперимента, которые давали возможность более полно представить интеллектуальный потенциал испытуемого. Вывод об уровне интеллектуального развития ребенка делался не только на основе того, как ребенок справился с тем или иным заданием, но и с учетом количества «уроков», помощи, необходимой для выполнения задания, лежащего в зоне его ближайшего развития.

Несмотря на несомненные преимущества этого подхода, исследование зоны ближайшего развития ребенка было ограничено его интеллектуальной сферой. Таким образом, можно констатировать явный разрыв между исследованиями познавательной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью и исследованиями личности аномальных детей.

Положение Л. С. Выготского о единстве интеллекта и аффекта послужило толчком для работ, в которых психологи ставили перед собой задачу преодолеть разрыв между исследованиями умствен-

ного развития и развития личности ребенка. Серьезная теоретическая попытка соединения этих двух планов представлена в концепции возрастной периодизации Д. Б. Эльконина [194], общий смысл которой — в направленности на изучение взаимосвязи между личностно-мотивационной и «операционно-технической» сторонами развития. Широко известны циклы работ отечественных психологов, посвященные влиянию мотивов деятельности и ситуации общения на выполнение познавательных (мнемических, интеллектуальных) операций и действий. В исследованиях Н. И. Непомнящей [119; 128] была сделана попытка преодолеть существующий разрыв между диагностическим исследованием интеллекта и аффекта. Результаты ее исследований, выполненных в рамках структурного подхода, показали, что типы и уровни развития компонентов структуры личности определяют существенные особенности умственного развития детей и их успешность в учебной деятельности. В области же психологической диагностики детей с интеллектуальной недостаточностью взаимосвязь интеллектуальных и личностных особенностей, за редким исключением, пока специально не исследовалась. Существующие зарубежные личностные опросники, в какой-то степени отражающие не только потребности, установки и мотивы ребенка, но и его интеллектуальный уровень, во-первых, не адаптированы и не применяются у нас в диагностических целях, и, во-вторых, не раскрывают механизма эмоциональной регуляции интеллектуальной деятельности детей.

Все это подводит нас к вопросу о единицах анализа психики ребенка, в которых были бы представлены как личностные (эмоционально-смысловые), так и интеллектуальные (операционно-когнитивные) компоненты. Ориентиром для нас является здесь идея Л. С. Выготского о том, что каждый возрастной период характеризуется особым строением сознания в целом. Иллюстрируя эту мысль, он приводил примеры, показывающие, как по-разному реагируют дети разного возраста на одни и те же ситуации (болезнь матери, опоздание на поезд и т. д.). На возрастные этапы развития с последовательным доминированием перцептивных, мнемических, интеллектуальных операций накладывается и своеобразие «социальной ситуации развития», слагающейся из внешних условий и внутренних процессов развития. В качестве единицы анализа «социальной ситуации развития» Л. С. Выготский предложил переживание как синтез аффективного отношения к среде ребенка, обладающего определенным жизненным опытом. Сам Л. С. Выготский, к сожалению, не успел полностью раскрыть это понятие, хотя и высказал целый ряд существенных соображений о психологических факторах, определяющих содержание переживаний на разных этапах психического развития. Так, он попытался описать отличие пе-

реживаний умственно отсталого и нормального ребенка одних и тех же событий, хотя, как справедливо указала Л. И. Божович [21] не смог полностью избавиться от интеллектуалистического детерминизма.

В методологическом плане предложенный Л. С. Выготским подход представляется перспективным. Психическое развитие ребенка, в том числе интеллектуального компонента, должно изучаться в контексте развития его сознания. Изучение системного строения сознания может дать в диагностическом плане значительно больше, чем попытки оценить уровень сформированности отдельных навыков. Конечно, реализация такого подхода требует серьезной проработки как основных понятий, так и методов анализа. По-видимому, нельзя ограничиться только одной единицей сознания — переживанием. Возможно, таких единиц несколько и их набор и системная организация в разных возрастах не совпадают. Ответы на эти вопросы должны дать конкретные исследования, проведенные с определенных методологических позиций.

Вариант реализации идей Л.С. Выготского представили в своем исследовании Н. Л. Белопольская В. И. Лубовской [12; 15]. В их исследовании участвовали 6—7-летние дошкольники, наблюдавшиеся в медико-педагогической консультации при Институте дефектологии АПН СССР. При первичном обследовании им были поставлены следующие диагнозы:

- задержка психического развития церебро-органического генеза (50 чел.),
- олигофрения в степени дебильности (50 чел.),
- дифференциальный диагноз — задержка психического развития/дебильность (50 чел.),
- парциальный дефект при фенилкетонурии (32 чел.),
- умственная отсталость при фенилкетонурии (24 чел.).

В качестве контрольной группы обследовались дети с нормальным ходом психического развития (50 человек). Все здоровые ребята и 30 детей с разными видами интеллектуальной недостаточности участвовали во всех экспериментальных сериях. На протяжении пяти последующих лет проводились лонгитюдные наблюдения за успешностью обучения и ходом школьной адаптации этих детей. Остальные участвовали только в одном или двух экспериментах.

Изучались следующие единицы детского самосознания:

- половозрастная идентификация,
- понимание смысла рассказов,
- личностно-аффективные реакции на трудности в работе.

Результаты исследования показали следующее.

1. Половозрастная идентификация. В исследовании выдвигалась гипотеза о том, что возможность ребенка идентифицировать себя с образом человека определенного пола и возраста зависит от уровня его психического развития — как интеллектуального, так и эмоционального. Для исследования половозрастной идентификации была создана оригинальная методика, которая представляла собой два набора рисунков, на которых один и тот же персонаж мужского или женского пола был изображен в разные (всего 6) периоды жизни от младенчества до старости.

Было установлено, что некоторые умственно отсталые дети не могли идентифицировать свой возраст и пол с каким-либо рисунком, соотнести свое «зеркальное» изображение с одним из образов персонажа. Остальные умственно отсталые дети идентифицировали себя с образом дошкольника, но не понимали смены возрастных образов на протяжении жизни человека. Шестилетние дети с задержкой психического развития успешно справились с заданием построения последовательной половозрастной идентификации, то есть показали на картинке, какими они являются сейчас, были раньше и будут потом. Единственное, чего они не могли, — идентифицировать свой будущий образ со старостью. Именно этим они отличались от здоровых детей, которые выстраивали полную половозрастную последовательность.

Диагностически значимым оказались ответы обследуемых детей на вопрос о привлекательном для них возрастном образе. Здоровые дети и некоторые дети с задержкой психического развития (оказавшиеся наиболее перспективными в плане коррекционной работы) обнаружили четкую тенденцию к ориентации на будущий возрастной образ младшего школьника либо старшеклассника. Остальные дети с задержкой психического развития и умственно отсталые в качестве привлекательного образа выбирали либо дошкольника, либо младенца.

2. Понимание смысла рассказов. Понимание смысла вербально предъявленной ситуации предполагает как определенный уровень осмысления, так и определенное отношение к ситуации, описанной в рассказе. Для детей с интеллектуальной недостаточностью наиболее подходящим материалом являются короткие рассказы, на понимании которых в меньшей степени сказываются недостатки внимания, умственной работоспособности и памяти.

Для оценки уровней понимания была разработана шкала в баллах: 4 — самостоятельное полное понимание рассказа, 3 — частичное понимание или понимание с эмоциональной помощью, 2 — понимание с эмоциональной и рациональной помощью, 1 — эгоцентрическая точка зрения, 0 — молчание, отказ или неадекватный ответ.

В эксперименте использовалось 3 варианта предъявления рассказов: стандартный, персонифицированный (ребенок выступает действующим лицом рассказа) и драматизированный (разыгрывание сюжета рассказа в виде сценки).

При стандартном предъявлении рассказов здоровые дети без труда понимали их смысл и качество их ответов оценивалось в 3-4 балла. Дети с задержкой психического развития разделились на группы: 1) с преобладанием эгоцентрической точки зрения, 2) потребностью в оказании эмоциональной и рациональной помощи и 3) потребностью в эмоциональной поддержке. Дети с олигофренией в степени дебильности также разделились на группы: 1) с потребностью в эмоциональной и рациональной помощи, 2) эгоцентрической точкой зрения, 3) неадекватными ответами.

Принципиальным диагностическим моментом для дифференциации легкой задержки развития явилась способность этих детей к полному пониманию рассказов при персонифицированном способе предъявления. У детей с выраженной задержкой психического развития полное понимание смысла достигалось при однократном драматизированном предъявлении рассказов. Умственно отсталые дети тоже могли полностью понять рассказы, но при условии многократного драматизированного предъявления с обсуждением отдельных фрагментов ситуации.

Данный эксперимент позволил выявить специфические особенности самосознания детей с фенилкетонурией, вне зависимости от их первичного диагноза. Они сохраняют эгоцентрическую точку зрения как при стандартном, так и при персонифицированном предъявлении рассказов. Содержание некоторых из предъявленных рассказов затрагивают эмоционально значимые для этих детей ситуации, связанные с оценкой здоровья, с питанием и др., так как эти дети в силу специфики заболевания (фенилкетонурией) вынуждены соблюдать строгую диету и получать ежедневное лечение. Это обуславливает тесную связь между уровнем понимания рассказов и конкретной социальной ситуацией развития этих детей.

3. Личностно-аффективные реакции на трудности в работе. Известно, что эмоции играют роль регулятора деятельности и в значительной степени определяют ход и успешность ее выполнения. Одной из важных особенностей детей с интеллектуальной недостаточностью при диагностическом обследовании являются реакции на трудности, когда дети отказываются отвечать или выполнять задание, дают нелепые ответы, проявляют аффективные вегетативные реакции. Часто эти реакции вызываются даже не реальными трудностями, а ожиданием возможных неудач, что затрудняет или делает невозможным оценку уровня их интеллектуального развития. По наблюдениям авторов исследования, это связано с тем, что

дети с интеллектуальной недостаточностью в своей повседневной жизни гораздо чаще, чем дети с нормальным интеллектом, получают отрицательные оценки окружающих. Особенно это относится к заданиям, требующим определенных умственных усилий.

Проведенный анализ показал необходимость расширения традиционных подходов к психологической диагностике детей с интеллектуальной недостаточностью за счет более полного учета их аффективно-личностных характеристик. Авторы пришли к выводу, что, проводя дифференциально-психологическую диагностику детей с интеллектуальной недостаточностью, нельзя оценить их умственные возможности вне сферы развивающегося самосознания в дошкольном возрасте. Решение интеллектуальных задач у дошкольника всегда включено в более широкий контекст его жизнедеятельности, общения. Особенно важно иметь это в виду, когда рассматривается деятельность детей со снижением интеллекта. Поэтому, например, оценка уровня понимания смысла ситуации, в которой ребенок находится или которую себе представляет, дает больше информации о его интеллектуальных возможностях, чем результат выполнения тестового задания. А понимание смысла ситуации непосредственно связано с деятельностью эмоционального воображения дошкольника и через него с эмоциональным предвосхищением ситуации и способностью к идентификации.

Результаты выполненных исследователями экспериментальных работ действительно подтвердили продуктивность такого подхода. Следует подчеркнуть, что исследованные нами единицы детского самосознания, даже взятые по отдельности, содержали большое количество диагностической информации. Особый интерес представляют те случаи, когда одни и те же дети участвовали во всех экспериментах, то есть у них оценивали и способности к идентификации, и уровень понимания, и личностно-аффективные реакции на трудности в работе, лежащие в основе формирующейся самооценки. Почти полное совпадение диагностических выводов по отдельным экспериментам показало высокую надежность предложенных методов исследования. Они сформулировали вывод о том, в основе сложной феноменологии поведения детей с ЗПР лежит системная организация выделенных единиц детского самосознания. Важным подтверждением данного вывода явились и результаты пролонгированного наблюдения за этой группой детей после их поступления в школу.

Таким образом, предлагаемый подход позволяет решить многие сложные проблемы дифференциально-психологической диагностики детей с интеллектуальной недостаточностью. Тем не менее, реально он осуществим только в специальных экспериментальных условиях, с одной стороны, а с другой – сегодня пока не ясно как

ориентацию на единицы детского самосознания использовать в выборе педагогической технологии работы с детьми с ЗПР. Поэтому во многом педагогическая работа с детьми с ЗПР строится на основе данных диагностического исследования когнитивных, эмоциональных, поведенческих и т.д. особенностей детского развития. О способах оценки этих сторон развития личности дальше и пойдет речь.

3.2. Дифференциально-диагностические методики изучения особенностей развития детей

Методика по определению способности обобщать, абстрагировать и классифицировать

Пример. Изготавливаются комплекты по 5 карточек, на которых изображены: *мебель, транспорт, цветы, животные, люди, овощи.*

Инструкция: «Взгляни, здесь много карточек. Тебе нужно внимательно посмотреть их и разложить по группам так, чтобы каждую группу можно было назвать одним словом». Если ребенок не понял инструкцию, то повторите еще раз, сопровождая показом.

Оценка: 10 баллов за выполнение задания без предварительного показа; 8 баллов за выполнение задания после показа. За каждую несобранную группу снимается 2 балла.

Методика по определению мыслительных способностей детей

Пример. Изготавливаются 10 комплектов (по 5 рисунков):

- 1) 4 рисунка - животные, 1 рисунок - дерево;
- 2) 4 рисунка - мебель, 1 рисунок - транспорт;
- 3) 4 рисунка - игры, 1 рисунок - работа;
- 4) 4 рисунка - транспорт, 1 рисунок - дерево;
- 5) 4 рисунка - собачки, 1 рисунок - кошка;
- 6) 4 рисунка - кружки с одним сегментом, 1 рисунок - с двумя сегментами;
- 7) 4 рисунка - квадраты с двумя диагоналями, 1 рисунок - квадрат с одной диагональю;
- 8) 4 рисунка по три красные фигуры, 1 рисунок - квадрат с одной диагональю;
- 9) 4 рисунка по три большие фигуры, 1 рисунок - три маленькие фигуры;
- 10) 4 рисунка по два треугольника, 1 рисунок - два квадрата.

Инструкция: «Здесь нарисованы 5 рисунков. Посмотри внимательно каждый из них и найди тот рисунок, которого там не должно быть, который не подходит к остальным».

Ребенок должен работать в удобном для него темпе. Когда он справится с первым заданием, дайте ему второе и последующие. Если ребенок не понял, как выполнять задание, повторите инструкцию еще раз и объясните, что нужно делать.

Оценка: 10 баллов за каждое выполненное задание; за каждое невыполненное задание снимается балл.

В ходе выполнения задания учитель оказывает трех видов помощь (по степени нарастания): минимальную - указание на ошибку без раскрытия ее сути («нет, этот предмет не подходит»), побуждение к сравнению фигур без указания признаков; помощь-образец: показ учителем одного верного решения («вот эти две фигуры похожи») без указания на признак цвета и формы, сопровождающийся побуждением к сравнению; максимальную - прямое указание на признаки сходства (цвет и форму).

Методики по определению способности понимания переносного смысла пословиц и метафор

Данные методики применяются для исследования особенностей мышления - его уровня, целенаправленности и критичности.

1. Осмысленное истолкование метафор и пословиц. Испытуемому называют несколько часто употребляемых метафор и пословиц и просят объяснить их отвлеченный, переносный смысл. Можно предложить испытуемому привести соответствующие примеры из своей жизни или из прочитанного. Буквальное истолкование пословицы или метафоры свидетельствует о недостаточности уровня обобщения. Если испытуемый верно объясняет переносный смысл пословицы, это еще не означает, что мышление у него совершенно не нарушено, так как при объяснении пословиц испытуемый репродуцирует имеющиеся у него знания - в этом случае не требуется обобщения нового материала.

Золотые руки. - Настоящий умелец, мастер, каких поискать.

Железный характер. - Волевой, стойкий в своих убеждениях человек.

Каменное сердце. - Бесчувственный, не способный к состраданию.

Глухая ночь. - Тихая, темная непроглядная ночь.

Не зная броду, не суйся в воду. - Если не знаешь дела, не берись за него.

Поспешишь - людей насмешишь. - Излишняя торопливость, суета всегда вредят делу.

Сделал дело - гуляй смело. - Если выполнил работу хорошо, можешь отдохнуть.

Семь раз отмерь, один раз отрежь. - Прежде чем что-то сделать, хорошенько* подумай.

2. Сравнение пословиц. С помощью этой методики исследуется процесс обобщения нового материала. Испытуемому дают карточки, на которых написаны специально подобранные пословицы, и предлагают сгруппировать аналогичные по смыслу. При этом испытуемые обнаруживают не только понимание переносного смысла отдельных пословиц; сопоставляя их, они отделяют существенные признаки от второстепенных, случайных. Результаты исследования с помощью этого варианта методики в определенной мере свидетельствуют об особенностях ассоциативных связей, в частности, способствуют выявлению ассоциаций по «слабому» признаку.

Что посеешь, то и пожнешь. - Как аукнется, так и откликнется. Каков поп, таков и приход.

Не в свои сани не садись. - Руби дерево по себе. По Сеньке и шапка. Всяк сверчок знай свой шесток.

В гостях хорошо, а дома лучше. - На чужой сторонушке рад своей воронушке. На чужбине родная земля во сне снится. Дома и солома съедома.

3. Отнесение фраз к пословицам. Вариант предложен Б.В. Зейгарник. Испытуемому предлагают серию табличек, на которых написаны пословицы или метафоры, и значительно большее количество карточек с фразами. Среди фраз имеются такие, которые соответствуют переносному смыслу пословиц, и такие, которые сходны лишь в формально-лексическом отношении. Вначале убеждаются, что испытуемый понимает переносный смысл пословиц, а затем ему предлагают подобрать к каждой пословице соответствующую по смыслу фразу. Например, к пословице «Куй железо, пока горячо» даются на выбор три фразы: «Золото тяжелее железа», «Железо кует кузнец», «Не откладывай дело в долгий ящик». Трудность заключается не столько в истолковании переносного смысла пословицы, сколько в возможности «соскальзывания» на приблизительный смысл. Выполняя это задание, испытуемый вначале уясняет переносный смысл пословицы, а затем сопоставляет ее с фразами, и таким образом как бы переносит усвоенный принцип работы на материал, содержащий новое. Этот вариант задания требует более высокого уровня обобщения, чем просто объяснение переносного смысла пословиц и метафор.

Не все то золото, что блестит. - И медный браслет блестит, как золотой. Не всегда внешний блеск сочетается с хорошим качеством. «В багрец и золото одетые леса».

Цыплят по осени считают. - Результаты труда порой видны не сразу. Цыплята крепнут и вырастают к осени. Посадив сад, **не** спеши радоваться - дождись плодов.

Нечего на зеркало пенять, коли рожа крива. - Изображение в зеркале зависит от качества стекла. Не ссылайся на обстоятельства, если дело в тебе самом. Зеркало висит криво - надо поправить.

Любишь кататься - люби и саночки возить. - Мы на саночках с дружком с горки мчимся с ветерком. Собираясь в поход, помни, что свой рюкзак ты понесешь сам. Поработал, поиграл, все вокруг разбросал - тут же быстро - раз, два, три - за собою убери

Методика А. Р. Лурия по определению состояния кратковременной памяти

Подберите 10 простых, не связанных непосредственно слов. Например, *игла, лес, вода, чашка, стол, гриб, полка, нож, булка, пол, бутылка.*

Инструкция: «Я прочту тебе слова, а потом ты повторишь все, что запомнил. Слушай меня внимательно. Начинай повторять сразу же, как только я кончу читать. Готов? Читаю». Затем следует четко произнести 10 слов, после чего предложить повторить их в любом порядке. Такую процедуру совершать пять раз, каждый раз под названными словами ставить крестики, заносить результаты в протокол.

Выявите, на каком повторении ребенок воспроизводит наибольшее число слов.

Обратите внимание и на следующие характеристики ребенка:

1. Если воспроизведение начинает сначала увеличиваться, а потом уменьшаться, то это говорит об истощаемости внимания, забывчивости.

2. Зигзагообразная форма «кривой» указывает на рассеянность, неустойчивость внимания.

3. «Кривая» в форме «плато» наблюдается при эмоциональной вялости, отсутствии заинтересованности.

Методика Джекобсона по определению способности к запоминанию

Названные вами слова или цифры ребенок должен повторить в том же порядке.

Инструкция: «Я назову тебе слова (цифры), ты их постарайся запомнить, а потом мне их в том же порядке повторишь». Вы называете три слова (цифры). После повторения учеником называете четыре слова (цифры)... и т.д. до семи слов (цифр).

При воспроизведении слов (цифр) выполнение задания оценивается следующим образом:

строка из 7 знаков - в 10 баллов («отлично»);

строка из 6 знаков - в 9 баллов («очень хорошо»);

строка из 5 знаков - в 7 баллов («хорошо»);

строка из 4 знаков - в 4 балла («удовлетворительно»);

строка из 3 знаков - в 1 балл («неудовлетворитель»).

Методика по определению состояния долговременной памяти

Попросите ребенка назвать ранее заученные слова через 1 час. Инструкция: «Вспомни те слова, которые я тебе читал». Оценка 10 баллов - если ребенок вспомнил все слова, которые он воспроизводил в лучшем для себя варианте. Каждое невоспроизведенное слово уменьшает оценку на 1 балл.

Методика по определению концентрации и распределения внимания

Начертите квадрат 10x10 клеток. В эти 100 клеток поместите в произвольном порядке по 16-17 разных изображений: круг, полукруг, квадрат, прямоугольник, звездочка, флажок.

При определении концентрации внимания ребенок должен ставить на заданной вами фигуре крестик. А при определении переключаемости внимания в одну фигуру ставить крестик, а в другую - черточку.

Инструкция: «Здесь нарисованы разные фигуры. Сейчас ты будешь ставить на звездочках крестик, а на остальных ничего ставить не будешь». При определении переключаемости™ внимания в инструкцию включается задание ставить на одной выбранной вами фигуре крестик, а на другой - черточку. В остальные ничего не ставить. Правильность, полноту выполнения задания оценивают по 10-балльной системе, снижая по 0,5 балла за каждую ошибку. Обратите внимание на то, насколько быстро и уверенно выполняется задание.

Программа общепринятой методики обследования речи у младших школьников с ЗПР

Обследование состояния звукопроизношения

1. Ученику предлагают назвать предметы, изображенные на картинке, в названии которых исследуемый звук находится в начале, в середине и в конце слова. (Предметные картинки: шапка, кошка, мыш; скамейка, колос, васильки.)

2. Воспроизведение предложений:

Саша шел по шоссе. Лариса разбила тарелку. В траве слышится шелест сухого камыша. Часовщик чинит часики. У наседки шесть цыплят. Пушистые снежинки закрыли землю. В чаще щебечут птицы. Носильщик тащит вещи. Лора пьет горькое лекарство. Зимой часто трещат морозы.

Дефекты произношения могут быть следующие:

- отсутствие звука (например, «таелка» вместо «тарелка»);
- искажение звука (горловое, «французское» произношение «р», межзубное произношение свистящих и шипящих звуков, при этом у говорящих высовывается кончик языка между зубами и др.);

- замена одного звука на другой («тлава» вместо «трава», «Шаша» вместо «Саша»);
- смешение звуков, когда правильно произносимые звуки используются в речи неадекватно («Лора пьет горькое рекалство»).

Обследование фонематического слуха

1. Оpozнание фонем:

Подними руку, если услышишь гласный звук **а** среди гласных - **а, у, ы, о, уа, ыо**

Хлопни в ладоши, если услышишь звук **м** среди звуков **п, к, м, н, л, т, м, р.**

2. Повторение за учителем слогового ряда со звонкими и глухими звуками: **са-за, за-са, са-за-са, ба-па, па-ба, ба-па-ба, са-ша, ша-са, ша-са-ша, са-заша, ша-ча~ша, ра-ла-ла, ра-ла-ра.**

3. Выделение звука в слогах. (Подними руку, если услышишь слог со звуком **с** (**ла, ка, ша, со, ны, а, жу, сы, га, си.**))

4. Выделение звука в слове. (Хлопни в ладоши, если услышишь слово со звуком/?). **Лужа, рука, живот, дыра, молоток, жук, кровать, ножницы.**)

5. Подбор слов с заданным звуком. (Вспомни слова со звуком **з**.)

6. Различение звуков в словах-паронимах. (Назови картинки и скажи, чем отличаются названия: **Бочка- почка, точка-дочка, уточка - удочка, коза - коса.**)

7. Определение места звука: в начале, конце, середине слова. (Где находится звук **ч** в словах **чайник, мяч, ручка?**)

Обследование навыков звукового анализа слова

1. Определить качество звуков в словах: **ус, мак, лужа, ромашка.**

2. Выделить последовательно каждый звук в словах: **дом, зонт, крыша, самолет, танкист.**

3. Назвать первый ударный гласный звук в словах: **Оля, Юра, Аня, уши, осы, Яша.**

4. Определить последний согласный звук в словах: **ус, кот, сыр, стакан, щенок, стол.**

5. Выделить согласный звук в начале слова: **сон, шуба, магазин, щука, чай.**

6. Назвать ударный согласный звук в конце слова: **рука, грибы, ведро, мячи.**

7. Закончить слово: **бара_, пету_, самолe_.**

8. Определить, какими звуками отличаются слова: **Оля - Коля, крыша - крыса, трава - дрова.**

Обследование активного словаря

1. Назвать слова, обозначающие бытовые предметы, изображенные на картинках.

2. Самостоятельно дополнить данный тематический ряд слов: **корова, собака, коза...**

3. Назвать предмет по его описанию. («Как называется помещение, где читают, выдают и получают книги?»; «Кто косой, слабый, трусливый?»; «Что светит, сияет, греет?» и т.д.)

4. Назвать детенышей кошки, собаки, коровы, козы, лошади, курицы, утки, волка, лисы, медведя.

5. Подобрать обобщающее слово: стол - мебель, а чашка - что? Сапоги - обувь, а шуба - что? Земляника - ягода, а сыроежка - что? Комар - насекомое, а карась - кто?

Назвать обобщающим словом группу однородных предметов (предъявляются специально подобранные картинки, например, пальто, платье, шуба, рубашка).

6. Назвать признаки предметов: небо какое, елка какая, лимон какой?

- Морковь сладкая, а редька какая?

- Ручей узкий, а река какая?

- Трава низкая, а дерево какое?

7. Назвать действия людей и животных:

- Повар что делает?

- А почтальон, сапожник, учитель? И т.д.

- Кто как передвигается: воробей летает, а лягушка, змея? И т.д.

- Кто как голос подает? (петух кукарекает, а ворона, воробей, сорока?)

8. Назвать действия по картинкам (входит, заходит, переходит, выходит и т.п.).

9. Назвать времена года, их последовательность и признаки.

10. Подобрать слова, противоположные по значению (большой - маленький) холодный, чистый, твердый, мокрый.

11. Подобрать синонимы к словам: высокий, радость, врач, тайна, громкий и т.п.

Исследование грамматического строя речи

1. Составление предложений по сюжетной картинке и по серии сюжетных картинок (задаются вопросы, требующие ответов сложными предложениями).

2. Составление предложений по опорным словам (например, дети, лес, корзина, земляника, цветы, спелая, сладкая).

3. Составление предложений из слов, расположенных в беспорядке (лыжах, на, кататься, Саша).

4. Подбор недостающего предлога в предложении (Книга лежит ... столе).

5. Пересказ текста (знакомого, незнакомого) после прослушивания.

6. Составление рассказа исходя из собственного опыта (о любимой игрушке, книге, о животном, о празднике и т.п.).

Исследование словоизменения

- употребление имен существительных в единственном и мно-

жественном числе в разных падежах (предъявляются сюжетные картинки и задаются вопросы: чем покрыт стол? чем режут хлеб? кого кормит девочка? зачем дети ходили в лес?);

- образование формы родительного падежа множественного числа имен существительных (дается инструкция «Я буду говорить про один предмет, а ты - про много; называются слова: коса, глаз, стул, отряд, лоб, ухо, рот, дерево, билет, перо, окно, рукав, воробей, болото, лев, хлеб, сторож, завод);
- употребление предлогов (предлагается ответить на вопросы по демонстрации действий: где лежат карандаши? (в коробке), а теперь? (на столе), откуда я взяла карандаши? (из коробки), откуда упал карандаш? (со стола), откуда я достаю карандаши? (из-под коробки, из-за коробки);
- согласование имен прилагательных и числительных с существительными (предлагается производить пересчет предметов, каждый раз называя числительное, прилагательное и существительное (две красные палочки, пять синих карандашей, три зеленых яблока).

Исследование словообразования

- образование имен прилагательных от существительных (можно задать вопрос: «Из чего сделан стул? Значит, он какой?») Предлагаются слова: снег, бумага, стекло, дерево, мех, шерсть, пух);
- образование сложных слов (из двух слов образовать одно: камень, дробить - камнедробилка; сено, косить - сенокосилка; землю черпать - землечерпалка).

Учебная мотивация

Способ оценки школьной мотивации включает схему анализа детских рисунков на школьную тему и краткую анкету из 10 вопросов, отражающих отношение детей к школе, учебному процессу.

Для дифференциации детей по уровню школьной мотивации используют систему балльных оценок по единой 30-балльной шкале, что позволяет сравнивать полученные результаты.

Рекомендуется следующая тематика рисунков для младших школьников:

- «Что мне нравится в школе»,
- «Что мне нравится дома»,
- «Моя семья»,
- «Мое любимое занятие»,
- «Мои желания»,
- «Мои друзья и я»,
- «Что такое хорошо и что такое плохо»,
- «Добро и зло»,
- «Самое красивое»,

«Самое интересное»,
«Как я провел каникулы»,
«Какой мне хотелось бы видеть школу»,
«Что мне не нравится в школе».

При анализе рисунков следует оценивать:

- соответствие заданной теме (если рисунок был не на свободную тему),
- сюжет (что именно изображено),
- размеры рисунка и отдельных деталей,
- цветовое решение,
- динамика изображения,
- правильность рисунка,
- законченность рисунка.

Примерная схема оценки детских рисунков на тему: «Что мне нравится в школе»:

25-30 баллов (максимально высокий уровень) - высокий уровень школьной мотивации, учебной активности. Дети отличаются высокими познавательными мотивами, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, огорчаются, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога. На школьную тематику изображают учителя у доски, процесс урока, учебный материал и тому подобное.

20-24 балла - хорошая школьная мотивация. Подобные показатели имеет большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. В рисунках на школьную тему они также изображают учебные ситуации, при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

15-19 баллов - положительное отношение к школе, школа привлекает больше внеучебными сторонами. Дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, куда, однако, чаще приходят, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у них сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает. В рисунках на школьную тему такие дети изображают, как правило, школьные, но не учебные ситуации.

10-14 баллов - низкая школьная мотивация. Дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебе. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. В рисунках на школьную тему изображают игровые сюжеты, косвенно связанные со школой.

Ниже 10 баллов - негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Такие дети испытывают серьезные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой невыносимо. Маленькие дети часто плачут, просят домой. В других случаях могут проявлять агрессивные реакции, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у таких школьников отмечаются нарушения нервно-психического здоровья. Рисунки таких детей, как правило, не соответствуют предложенной школьной теме, а отражают индивидуальные пристрастия ребенка.

Все эти количественные оценки сопоставлялись с другими показателями психического развития ребенка, а также сравнивались с такими объективными показателями, как успеваемость по разным предметам, положение ребенка в группе и особенности его взаимоотношений с детьми и педагогом, поведенческие характеристики, динамика состояния здоровья и прочее.

Анкета по оценке уровня школьной мотивации

Чтобы дифференцировать детей по уровням школьной мотивации, можно использовать следующую балльную систему: ответ ребенка, свидетельствующий о его положительном отношении к школе и предпочтении им учебных ситуаций, оценивается в 3 балла; нейтральные ответы («не знаю», «бывает по-разному») оцениваются в 1 балл; ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении ребенка к той или иной школьной ситуации, оценивается в 0 баллов.

Вопросы анкеты и варианты ответов на них:

1. Тебе нравится в школе или не очень?

- не очень,
- нравится,
- не нравится;

2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?

- чаще хочется остаться дома,
- бывает по-разному,
- иду с радостью;

3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам и желающие могут остаться дома, ты бы пошел в школу или остался дома?

- не знаю,
- остался бы дома,
- пошел бы в школу;

4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?
- не нравится,
 - бывает по-разному,
 - нравится;
5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?
- хотел бы,
 - не хотел бы,
 - не знаю;
- 6 Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?
- не знаю,
 - не хотел бы,
 - хотел бы;
7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?
- часто,
 - редко,
 - не рассказываю;
8. Ты бы хотел, чтобы у тебя был менее строгий учитель?
- точно не знаю,
 - хотел бы,
 - не хотел бы;
9. У тебя в классе много друзей?
- все;
 - много,
 - нет друзей;
10. Тебе нравятся твои одноклассники?
- нравятся,
 - не очень,
 - не нравятся.

Ответы на вопросы анкеты расположены в случайном порядке, поэтому для упрощения оценки может быть использован «ключ»:

Вопрос	Оценка за ответ		
	1-й	2-й	3-й
1-й	1	3	0
2-й	0	1	3
3-й	1	0	3
4-й	3	1	0
5-й	0	3	1
6-й	1	3	0
7-й	3	1	0
8-й	1	0	3
9-й	1	3	0

10-й	3	1	0
------	---	---	---

Анкета допускает повторные опросы, что позволяет оценить динамику школьной мотивации. Снижение уровня школьной мотивации может служить критерием школьной дезадаптации ребенка, а его повышение - положительной динамики в обучении и развитии.

Оценка уровня развитости моторики

1. Несоввершенство функций двигательной сферы, степень развития ручной ловкости у детей 7-9 лет можно определить по числу бросков мяча диаметром 10 см в стену с расстояния 1 м. Если в течение 30 с ребенок бросил мяч более 20 раз, координация его рук хорошая, от 20 до 15 - удовлетворительная, менее 15 раз - плохая. Используют и другие приемы.

2. Ребенок выполняет следующие задания:

- Поочередное прикосновение кончиком большого пальца к кончикам других пальцев той же руки, начиная с мизинца: предложить
- С наибольшей скоростью прикоснуться по очереди кончиком большого пальца к кончикам пальцев 4-, 3-, 2-го той же руки, потом проделать это же в обратном порядке - 2-, 3-, 4-й в течение 5 с.
- Одновременное чередование кулака и ладони.
- Отстукивание ритма 1-11-1-11.
- Лабиринт: по сигналу провести непрерывную линию до выхода из лабиринта.
- Удерживание в течение 10 с положения на корточках с горизонтально вытянутыми руками.
- Стояние с закрытыми глазами в течение 10с попеременно на правой и левой ноге.
- При максимальном прыжке вверх ударить в ладони не менее трех раз.

Каждое задание оценивается экспериментатором по такой системе:

3 балла – правильное выполнение задание.

2 балла – выполнение с ошибками или непродолжительное время,

1 балл - правильное выполнение только один раз, затем требуется дополнительный инструктаж

0 баллов – ребенок не способен выполнить задание.

Интерпретация:

17-24 баллов – норма

9 -16 баллов - пограничное значение

0 – 8 баллов – симптомы ЗПР

Оценка межличностных отношений

Для исследования межличностных отношений детей с ЗПР можно использовать модифицированный вариант социометрической методики Р. Жилля.

Вариант 1. Ребенку дают бланк с изображением стола и стульев и предлагают посадить за праздничный стол тех одноклассников, которых он пригласил бы на свой день рождения, а отдельно — тех, кого бы не хотел пригласить.

Целесообразно не ограничивать детей в числе выборов, это поможет глубже выявить социовалентность, т.е. потребность в общении, но в то же время необходимо подробно разъяснить, что нужно выбирать только самых близких, хороших друзей и отсаживать самых неприятных, тем самым предупредить эмоциональную экспансивность и исполнительность.

Вариант 2. Кому из детей в классе ты написал бы поздравительную открытку? Кому не написал бы?

Вариант 3. Ты переходишь в новый класс. Кого возьмешь с собой? Кого оставишь?

Вариант 4. С кем бы ты хотел сидеть за одной партой и с кем бы не хотел? По данным опросных бланков (листов) заполняется социоматрица и строится социограмма. Социоматрица - таблица, в которой отражены данные социометрического опроса.

Предложенная методика дает возможность определить следующие психологические характеристики межличностных отношений:

- социовалентность (степень включенности во взаимоотношения);
- статус детей и статусную структуру группы - сплоченность группы и взаимность контактов - уровень конфликтности (агрессивности) группы -детей, которые являются объектами групповой агрессии.

Целесообразно начинать анализ социометрических данных с социовалентности детей, свидетельствующей о степени и характере включенности школьника в систему взаимоотношений в классе. По социовалентности можно судить о потребности ребенка в общении и о его установке на удовлетворение этой потребности именно в данной группе, что, в свою очередь, позволит опосредованно судить о привлекательности коллектива для ребенка. Определяется социовалентность по количеству и характеру сделанных учащимися выборов. Социовалентность будет положительной, если у ребенка преобладают положительные выборы, и отрицательной - если преобладают негативные выборы.

Статусная структура группы - социально-психологический показатель, отражающий положение детей в системе межличностных отношений. Социально-психологический статус определяется числом выборов, полученных от сверстников, и свидетельствует о степени признания в группе. Необходимо отличать понятие «Социально-психологический статус» от понятия «социальный статус», обозначающий позицию человека в обществе, его права, обязанности, привилегии, престиж, определяемый родом занятий, уровнем образования. По социально-психологическому статусу дети в небольшом классе могут распределяться следующим образом: самые популярные (получавшие большее число положительных выборов), предпочитаемые (два – три выбора), принятие (один выбор), изолированные (не получившие ни положительных, ни отрицательных выборов), отвергаемые (получившие преобладающее количество отрицательных выборов). По традиции социометрические статусы делятся на высокие (звезды и предпочитаемые) и низкие (принятые, изолированные, отвергаемые).

Вычислив удельный вес каждой статусной группы, педагог получает статусный портрет класса. Статусная структура класса оценивается следующим образом: чем больше в коллективе высокостатусных детей, тем он благополучней, т.к. высокий статус является благоприятным фактором развития личности, поскольку он предоставляет ребенку признание сверстников, положительную оценку окружающих, формирующую высокую самооценку, интенсивность и разнообразие контактов, эмоционально обогащающих социальную жизнь ребенка. Низкий статус тормозит, делает противоречивым и неблагоприятным развитие личности. Дефицит общения у принятого и изолированного ребенка обедняет его эмоциональную жизнь. Он лишен возможности приобретать личный опыт разнообразного общения, наращивать социальную компетентность. У ребенка, лишённого достаточного признания в классе, формируется заниженная самооценка. Особенно опасно положение отверженных, как правило, они - объекты групповой агрессии, что создает для личности хронически стрессовую ситуацию, лишает возможности самоутвердиться; постепенно складывается и становится привычным конфликтный стиль взаимоотношений со средой как единственно доступный для ребенка. Психологи отмечают, что в длительно действующей ситуации отвержения вступают в силу защитные механизмы личности: неизбежно созревает состояние внутреннего взрыва, приводящего к самоизоляции личности, коллектив становится для ребенка незаметным, он игнорирует жизнь класса, его мнение. Изолированные и отвергаемые дети, не имея возможности удовлетворить базовую социальную потребность в общении, ищут признания на стороне, уходят в неблагоприятные криминальные компании.

Диагностическим показателем уровня социального самочувствия личности является статусная структура: если доля высоких ста-

тусов превышает долю низких, а число изолированных и отверженных детей минимально (один - два человека), то статусная структура считается благополучной; если эти доли равны, а число изолированных и отверженных составляет два - три человека - среднеблагополучной; если же преобладают низкие статусы и число изолированных и отверженных более трех - неблагополучной. Исследования статусной структуры в коррекционных классах говорят о том, что большинство детей с ЗПР находятся в неблагоприятной социально-психологической ситуации развития.

Взаимность - важный социально-психологический показатель, по которому учитель судит о наличии отношений взаимного расположения - нерасположения. Уровень положительной взаимности коллективных отношений отражает психологическую совместимость детей в классе, наличие развитых дружеских, приятельских отношений. Определяется этот показатель по процентному содержанию взаимных выборов в общем количестве положительных выборов:

$$V_z = \frac{\text{Число взаимных выборов}}{\text{Число положительных выборов}} * 100\%$$

Исследования, проведенные в коррекционных классах, показали, что уровень взаимности не превышает 35 %, это относительно низкий показатель, свидетельствующий об ограниченных коммуникативных и духовных возможностях детей с ЗПР. Показатели общеобразовательных классов обыкновенной школы находятся в диапазоне 40-45 %.

Анализ диагностических приемов оценки развитости отдельных сторон личности детей с ЗПР позволяет уточнить степень «коррекционной операционализированности» отдельных феноменов их поведения, т.е. уточнить возможности выбора соответствующих коррекционных средств.

Глава 4.

Техники коррекции развития детей с ЗПР и применимость их в общеобразовательном классе

Педагогическое изучение детей с ЗПР, осуществляемое в комплексе с клиническими, патофизиологическими и психологическими исследованиями, помогает глубже раскрыть закономерности и своеобразие их развития и на этой основе определить направление и средства коррекционного воздействия.

В контексте деятельности классов КРО (компенсирующих, выравнивания) или специализированных образовательных учреждений стратегия и тактика работы с детьми с ЗПР сегодня определилась. Учащиеся этой категории требуют особого подхода к ним (учебный процесс предусматривает несколько растянутые сроки обучения, щадящий режим - уменьшение продолжительности уроков в начальных классах, дневной сон, меньшую наполняемость классов), а их обучение необходимо сочетать с лечебно-оздоровительными мероприятиями, включающими в себя специальную психоневрологическую помощь, обеспечивающую "поддерживающую" медикаментозную терапию, снимающую повышенную истощаемость, психомоторную расторможенность либо вялость, другие энцефалопатические расстройства.

Характерная для учащихся с ЗПР недостаточная познавательная активность в сочетании с быстрой утомляемостью и истощаемостью серьезно тормозит их обучение и развитие. Быстро наступающее утомление приводит к потере работоспособности, вследствие чего у учащихся возникают затруднения в усвоении учебного материала: они не удерживают в памяти условия задачи, продиктованное предложение, забывают слова, допускают нелепые ошибки в письменных работах, нередко вместо решения задачи просто механически манипулируют с цифрами, оказываются неспособными оценить результаты своих действий, их представления об окружающем мире недостаточно широки. Дети с ЗПР не могут сосредоточиться на задании, не умеют подчиняться школьным правилам, у многих из них преобладают игровые мотивы.

Особенности детей с ЗПР не остаются незамеченными, и учителя пытаются оказать каждому из таких детей индивидуальную помощь:

- стараются выявить пробелы в их знаниях и восполнить их теми или иными способами;

- объясняют им заново учебный материал и дают дополнительные упражнения;
- чаще, чем в работе с нормально развивающимися детьми, используют наглядные дидактические пособия и разнообразные карточки, помогающие ребенку сосредоточиться на основном материале урока и освобождающие его от работы, не имеющей прямого отношения к изучаемой теме;
- разными путями организуют внимание таких детей и привлекают их к коллективной работе класса и т.д.

Все это, безусловно, приводят к положительным результатам, позволяют достигнуть определенных успехов, что дает возможность учителю считать ученика не умственно отсталым, а лишь отстающим в развитии, медленно усваивающим учебный материал.

Но насколько все это реально и эффективно реализовать не в специализированном классе, а в общеобразовательном?

Для ответа на этот вопрос мы в самом общем виде систематизируем имеющийся опыт по организации коррекционной работы в классах КРО.

Исходными положениями организации работы педагога с учащими с ЗПР являются:

- 1) комплексность и единство диагностики и коррекции;
- 2) построение коррекционно-педагогической работы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка на основе максимальной активизации «зоны ближайшего развития»;
- 3) осуществление этиопатогенетического подхода к анализу нарушений;
- 4) моделирование вариантов взаимодействия специалистов в соответствии со структурой нарушения и первоочередными задачами коррекционного воздействия;
- 5) осуществление коррелятивного анализа состояния сформированности учебных знаний, умений, навыков и психофизического развития ребенка

Основные направления коррекционной работы с учащимися с ЗПР можно условно обозначить так:

- сенсорное и сенсомоторное развитие (развитие тонкой моторики);
- умственное развитие (мотивационный, операционный и регуляционный компоненты; формирование соответствующих возрасту общеинтеллектуальных умений, развитие наглядных и словесных форм мышления; формирование пространственно-временных

отношений);

- нормализация ведущей деятельности возраста: формирование учебной мотивации и познавательной активности;
- формирование разносторонних представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, обогащение словаря, развитие связной речи, формирование навыков беглого и осознанного чтения, письменной речи;
- формирование необходимых для усвоения программного материала умений и навыков;

4.1. Педагогическая характеристика детей с ЗПР

Наблюдения за учащимися классов КРО, проводившиеся в классной и внеклассной обстановке, показали, что их поведение, как и учебная деятельность, характеризуется неравномерностью проявлений. В какие-то периоды дети могут работать достаточно заинтересованно, сосредоточенно и продуктивно, а в другое время вдруг обнаруживаются их полная неработоспособность и весьма низкие возможности усвоения учебного материала.

Клинические и педагогические наблюдения показывают, что частые переходы от состояния активности к полной или частичной пассивности, смена рабочих и нерабочих настроений тесно связаны с нервно-психическими состояниями и возникают порой без видимых причин. Однако и внешние обстоятельства, например такие, как сложность задания, необходимость выполнения большого объема работы, выводят ребенка из равновесия, заставляют нервничать и иногда надолго выбивают его из рабочего состояния.

В периоды нормальной работоспособности у детей с ЗПР обнаруживается целый ряд положительных сторон их деятельности, характеризующих сохранность многих личностных и интеллектуальных качеств. Эти «сильные» стороны проявляются чаще всего при выполнении детьми доступных и интересных заданий, не требующих длительного умственного напряжения и протекающих в спокойной доброжелательной обстановке.

В таком состоянии при индивидуальной работе с ними дети оказываются способными самостоятельно или с незначительной помощью решать интеллектуальные задачи почти на уровне нормально развивающихся сверстников (производить группировку предметов, устанавливать причинно-следственные связи в рассказах со скрытым смыслом, понимать переносный смысл пословиц). Аналогичная картина наблюдается и на уроках. Дети могут сравнительно быстро понять учебный материал, правильно выполнить упражнения и, руководствуясь образцом или целью задания,

исправить ошибки в работе. О стремлении учащихся понять учебный материал как можно лучше и глубже свидетельствуют задаваемые ими вопросы, внимательное выслушивание объяснений, попытки воспользоваться изучавшимися формулировками, правилами, определениями, желание самостоятельно сделать вывод или определить, какое из знакомых правил следует применить в конкретном случае. Стремление понять задание нередко заставляет учащихся неоднократно обращаться к учителю с просьбой повторить его. Правда, повторять приходится не один раз. Дети бывают довольны, если им удастся самостоятельно выполнить задание, найти ошибку, подобрать рациональный способ решения.

Как показал опрос детей, а также наблюдения за ними учителей специальных классов, преобладающее большинство детей с ЗПР наибольший интерес проявляет к математике и в усвоении этого предмета их успехи наиболее заметны, хотя, конечно, они не столь высоки, как у их нормально развивающихся сверстников. Проявление интереса к математике, усвоение которой наиболее тесно связано с развитием способности к абстрагированию, с формированием логического мышления, свидетельствует о значительных возможностях обучения и развития учащихся данной категории. К их положительным качествам можно отнести и проявление в определенные моменты осторожности в ответах на вопросы, желание получить подтверждение правильности своих действий или одобрение их.

К III—IV классам у некоторых детей с ЗПР работа с учителями и воспитателями развивает желание читать. В состоянии относительно хорошей работоспособности многие из них последовательно и подробно пересказывают доступный текст, правильно отвечают на вопросы по прочитанному, оказываются в состоянии при помощи взрослого выделить в нем главное. Интересные детям рассказы нередко вызывают у них бурные и глубокие эмоциональные реакции. Некоторые персонажи книг, особенно веселые, комические, вызывают у учащихся живые ассоциации, поступки героев сравниваются с поступками товарищей. В то же время, как отмечает Н. А. Цыпина (1972; 1974), новую незнакомую информацию, содержащуюся в тексте, дети усваивают редко, без помощи взрослых они проходят мимо нее, фиксируя свое внимание на известных им фактах.

Во всех работах, посвященных детям с ЗПР, отмечается, что такие дети значительно эффективнее, чем умственно отсталые, принимают и используют помощь в своей деятельности, причем не отказываются от нее и даже проявляют заинтересованность там, где не могут справиться с заданием самостоятельно.

В зависимости от степени задержки психического развития и материала, с которым ребенку приходится работать, помощь по своему характеру может быть разной. Иногда бывает достаточно лишь изменить условия работы ученика. Так, учителя отмечают случаи, когда ученик самостоятельно не может справиться с задачей, но если его вызвать к доске и предложить записать ее содержание, рассуждая при этом вслух, то ту же задачу он решает успешно. Очевидно, подобные действия оказываются для детей с ЗПР стимулирующими, повышают их активность. В других случаях учителю приходится прибегать к наводящим вопросам, аналогиям, дополнительному наглядному материалу. Нередко дети с ЗПР сами проявляют активность в поисках средств, облегчающих решение поставленной задачи: несколько раз прочитывают задание, по ходу решения задачи рассуждают вслух, просят разрешения записать исходные данные, используют различные ими найденные вспомогательные средства (например, пишут каждое предложение диктуемого текста с новой строки).

Дети с ЗПР не остаются равнодушными к оценке результатов их работы: ищут у учителя подтверждения правильности своих решений, одобрения и поддержки, проявляют большую заинтересованность в хороших оценках и очень огорчаются своими неудачами, а подчас и неудачами товарищей.

Во внеклассной жизни дети обычно активны, интересы их, как и у нормально развивающихся детей, разнообразны. Некоторые из них предпочитают тихие спокойные занятия — лепку, рисование, конструирование, с увлечением работают со строительным материалом и разрезными картинками. Но таких детей меньшинство. Большинство отдает предпочтение подвижным играм, любит побегать, повозиться. К сожалению, и у «тихих», и у «шумных» детей фантазии и выдумки в самостоятельных играх, как правило, бывает мало. Их игры отличаются примитивным содержанием, трафаретностью. Чаще всего дети устраивают возню, валяются по полу, по земле, бегают. При этом не щадят друг друга, нередко умышленно стараются причинить боль. Лишь при непосредственном руководстве взрослых удается организовать детей, подчинить их игру цели и правилам, придать ей смысл.

Все дети с ЗПР любят разного рода экскурсии, посещение театров, кинотеатров и музеев. В то же время все эти мероприятия очень утомляют детей, многие из них не в состоянии выдержать их до конца, начинают отвлекаться, играть, зевать.

Все, без исключения, дети этой категории любят также занятия физкультурой и спортивные игры, и, хотя у них обнаруживается явная двигательная неловкость, недостаточная координированность движений, неумение подчиняться заданному (музы-

кальному или словесному) ритму, со временем, в процессе обучения они достигают значительных успехов. С большим желанием и ответственностью они готовятся к спортивным соревнованиям, интересуются спортивной жизнью страны, многие дети хорошо знают имена чемпионов.

Обычно дети с ЗПР проявляют исполнительность и аккуратность при выполнении работ по уборке помещения и территории, по уходу за растениями и животными, но только в том случае, если эти работы не требуют от них длительного напряжения и разнообразны. Такие дети любят участвовать в самодеятельности, причем именно в этом случае весьма отчетливо проявляются их интересы и возможности. Так, одни дети любят участвовать в спектаклях, читать стихотворения, словом, выступать. При этом тексты и стихотворения заучивают легче, чем аналогичный материал из обязательной учебной программы. Многие хорошо танцуют, поют. Другие дети предпочитают готовить поделки и костюмы к праздникам. Третьи с большим увлечением готовятся к тематическим утренникам, например загадок, сказок. Как в классной, так и во внеклассной обстановке наиболее активизирует деятельность детей тот материал, с которым они имеют или имели дело непосредственно сами. Чужой опыт, чужая работа оставляют их равнодушными.

Дети с ЗПР дорожат доверием взрослых, но это не избавляет их от срывов, часто происходящих помимо их воли и сознания без достаточных на то оснований. Потом они с трудом приходят в себя и еще долго чувствуют неловкость, угнетенность, извиняются перед взрослыми (перед товарищами — редко), но через некоторое время срыв может повториться. Описанные выше особенности поведения детей с ЗПР при недостаточном знакомстве с ними (например, при одноразовом посещении урока) могут создать впечатление, что к ним вполне применимы все условия и требования обучения, предусмотренные для учеников общеобразовательной школы. Однако комплексное (клиническое и психолого-педагогическое) изучение учащихся данной категории показывает, что это далеко не так. Их психофизиологические особенности, своеобразие познавательной деятельности и поведения приводят к тому, что содержание и методы обучения, темп работы и требования общеобразовательной школы оказываются для них непосильными.

К сожалению, рабочие состояния детей с ЗПР, во время которых они способны усвоить учебный материал и правильно решать те или иные задачи, кратковременные. Как отмечают учителя, нередко дети способны работать на уроке всего 15—20 мин, а затем наступает утомление и истощение, интерес к занятиям про-

падает, работа прекращается. В состоянии утомления у них резко снижается внимание, возникают импульсивные, необдуманные действия, в работах появляется множество ошибок и исправлений. У некоторых детей собственное бессилие вызывает раздражение, другие категорически отказываются работать, особенно если требуется усвоить новый учебный материал.

Тот небольшой объем знаний, который детям удается приобрести в период нормальной работоспособности, как бы повисает в воздухе, не связывается с последующим материалом, недостаточно закрепляется. Знания во многих случаях остаются неполными, отрывочными, не систематизируются. Вслед за этим у детей развивается крайняя неуверенность в своих силах, неудовлетворенность учебной деятельностью. В самостоятельной работе дети теряются, начинают нервничать и тогда не могут выполнить даже элементарных заданий. Резко выраженное утомление возникает после занятий, требующих интенсивного умственного напряжения. Так, после контрольного диктанта один ученик II класса никак не мог написать слово «родные», вместо этого у него получался нечитаемый набор букв.

В целом дети с ЗПР тяготеют к механической работе, не требующей умственных усилий: заполнение готовых форм, изготовление несложных поделок, составление задач по образцу с изменением лишь предметных и числовых данных и т. д. Любой новый вид работы или способ действия, даже такой простой, как, например, переход, при письме в тетради с иным расположением линеек, вызывает неудовольствие, а иногда и протест. Даже элементарные новые навыки вырабатываются крайне медленно, для их закрепления требуются многократные указания и упражнения. Так, например, младшие школьники долгое время не могут запомнить, как следует оформлять записи в тетради, постоянно спрашивают, сколько клеточек следует отступить, не могут выдержать такое простое требование, как запись каждого следующего задания с новой строки.

Дети с ЗПР тяжело переключаются с одного вида деятельности на другой.

Иными словами, знания, приобретаемые учащимися с ЗПР в условиях общеобразовательной школы, не удовлетворяют требованиям школьной программы. Особенно слабо усвоенными (или вообще не усвоенными) оказываются те разделы программы, которые требуют значительной умственной работы или многоступенчатого последовательного установления зависимостей между изучаемыми объектами или явлениями. Следовательно, принцип систематичности обучения, предусматривающий усвоение детьми с ЗПР основ наук в виде системы знаний, умений и навыков, оста-

ется нереализованным. Столь же нереализованным остается для них и принцип сознательности и активности в обучении. Отдельные правила, положения, законы дети часто запоминают механически и поэтому не могут применить их при самостоятельной работе. Заметим также, что при выполнении письменных работ обнаруживаются весьма характерные для детей рассматриваемой категории просчеты в действиях, необходимых для правильного выполнения задания, о чем свидетельствуют многочисленные исправления, производимые ребенком по ходу работы, большое количество ошибок, остающихся неисправленными, частое нарушение последовательности действий и опускание отдельных звеньев задания. Подобные недостатки во многих случаях можно объяснить импульсивностью таких учеников, недостаточной сформированностью их деятельности.

Низкий уровень учебных знаний служит доказательством малой продуктивности обучения детей данной категории в условиях общеобразовательной школы. Но поиск эффективных средств обучения необходимо вести не только в связи с разработкой приемов и методов работы, адекватных особенностям развития таких детей. Само содержание обучения должно приобрести коррекционную направленность. Известно, что обучение в школе опирается на тот жизненный опыт, те наблюдения и знания об окружающей действительности, которыми ребенок овладевает в дошкольном возрасте. К обучению в школе ребенок должен быть не только готов психологически, но и владеть определенным запасом элементарных, в основном практических, знаний, которые служат предпосылкой для овладения основами наук. Отсутствие этих знаний лишает обучение в начальных классах прочной наглядно-действенной опоры.

Так, для овладения русским языком⁶ в школе необходимо, чтобы у ребенка уже в дошкольном возрасте создались определенные предпосылки к его усвоению в виде элементарных практических обобщений в области языка: звуковых, морфологических, лексических, грамматических; сформировались элементарные фонематические представления; сложилось умение производить несложный звуковой анализ: дифференцировать звуки речи, различать и выделять их в словах, определять их число и последовательность в простых словах. Для овладения школьной программой по математике ребенок должен иметь практические знания о количестве, величине, форме предметов, уметь сравнивать, уравнивать, уменьшать и увеличивать их. Все это дети специально учат в детском саду.

⁶ См. 6; 35; 36; 58; 59; 60; 63; 89; 104; 113; 118; 122; 123; 124; 137; 153; 160; 163; 174; 180; 184; 195

Возникает вопрос: готовы ли дети с ЗПР по объему и качеству элементарных знаний к обучению в школе? Проверка показала, что устная речь детей указанной категории, проучившихся год в общеобразовательной школе, отличается бедностью словаря и примитивностью грамматических конструкций, хотя она удовлетворяет потребности повседневного общения ребенка, в ней нет грубых нарушений произношения, грамматического строя. Практические языковые обобщения у таких детей сформированы в значительно меньшей степени, чем у их нормально развивающихся сверстников. Обнаруживается диффузность фонематических представлений и слабая ориентация в звуковом и слоговом составе слов, недостаточная вариативность и гибкость в использовании грамматических средств. К усвоению математических знаний⁷ дети с ЗПР также подготовлены слабее своих нормально развивающихся одноклассников. Их представления о предметно-количественных отношениях и практические измерительные навыки также оказались недостаточно сформированными. Следовательно, и в этом отношении школьники рассматриваемой категории в первый год обучения в массовой школе были менее развитыми.

Из сказанного видно, сколь важна специальная коррекционная работа по восполнению пробелов в элементарных знаниях и практическом опыте детей для создания у них готовности к усвоению основ научных знаний. Соответствующая работа должна войти в содержание первоначального обучения школьников с ЗПР и осуществляться на протяжении ряда лет, поскольку изучение каждого нового раздела учебной программы должно опираться на практические знания и опыт, которых, как показали исследования, у рассматриваемой категории детей обычно недостает. Те практические действия с предметами, которые предусматриваются методиками общеобразовательной школы, не могут восполнить пробелов в знаниях учеников с ЗПР, поскольку при этом не актуализируются их представления о реальных предметах и их отношениях. Ведь очень часто представления этих детей о довольно распространенных предметах и явлениях окружающей жизни неполны и недифференцированы, а иногда и неправильны. Например, второклассники с ЗПР считали, что ель и елка — разные породы деревьев, что крутая гора — это крепкая гора, которая сделана из камней, и т. д. И если нормально развивающиеся младшие школьники, работая с условным наглядным материалом, могут опереться на примеры из собственного жизненного опыта и свои представления, то для детей с ЗПР такая работа нередко остается конкретным видом

⁷ См.: 17; 72; 73; 156; 161;

учебной деятельности, которая далеко не всегда переносится на явления реальной действительности.

Наблюдения и специально проведенные исследования показали, что во многих случаях принятые для общеобразовательной школы системы изучения тех или иных разделов предмета, например имени прилагательного (русский язык) или понятия об увеличении — уменьшении числа на несколько единиц (математика), оказываются не всегда или не полностью пригодными для обучения детей с ЗПР. Например, при изучении проверяемых безударных гласных в корне слова обычно учат детей находить ударный гласный, остальные гласные в слове, естественно, являются безударными, и, чтобы уточнить их написание, надо подобрать проверочное слово. Для детей с ЗПР, по наблюдению Р. Д. Триггер (1971), здесь кроются, по крайней мере, две трудности. Первая состоит в том, что эти дети не всегда обращают внимание на безударную гласную и не всегда понимают, что в написании ее следует (или не следует) усомниться. Вторая трудность связана с их малым словарным запасом, что не позволяет им найти проверочное однокоренное слово. Чтобы предупредить первую трудность, надо специально учить детей с ЗПР находить безударные гласные в корне слова и определять, нуждаются они в проверке или их написание не вызывает сомнения. Это особый этап в системе изучения безударных гласных, и при слаборазвитом у школьников этой категории чувстве языка он нередко оказывается достаточно длительным.

Для предупреждения второй трудности необходимо осуществить работу по накоплению однокоренных слов и развитию практического умения у детей пользоваться способами словообразования. Для этого необходимо обогащать детей с ЗПР разнообразными знаниями об окружающем мире, развивать у них наблюдательность и опыт практического обобщения, формировать умение самостоятельно добывать знания и пользоваться ими. Такая работа должна быть начата задолго до изучения соответствующего раздела грамматики, так как при непосредственном изучении безударных гласных осуществить ее в нужном объеме не удастся. Аналогичные примеры можно привести и в отношении других тем по другим предметам — чтению, математике и т. д. В этом случае может помочь коррекционный курс «Знакомство с окружающим миром и развитие речи». Не по всем разделам учебного материала требуется заново создавать особую систему работы или вносить изменения в уже имеющуюся, но наиболее трудные из них все же следует пересмотреть с позиции их детализации и предварительной подготовки данной категории учащихся к усвоению знаний.

В прямой зависимости от конкретного содержания учебного предмета (практические предварительные знания или научно-теоретическое обобщение) стоят и используемые при этом методы работы: **практические действия с предметами, активные эпизодические и долговременные наблюдения за различными явлениями природы, экскурсии, воссоздание определенных ситуаций, использование уже усвоенных способов решения той или иной задачи, работы по картинкам, по наглядному образцу, по учебнику, по инструкции учителя и т. д.** Каким из этих методов воспользоваться учителю, определяется тем, насколько они обеспечивают развитие у детей наблюдательности, внимания и интереса к изучаемым предметам, умения разносторонне анализировать и сравнивать объекты по одному и нескольким признакам, обобщать явления, делать соответствующие выводы и заключения. Важнейшей задачей специального обучения детей с ЗПР является развитие у них **познавательных процессов анализа, синтеза, сравнения и обобщения.**

Известно, что нормально развивающийся ребенок начинает овладевать умственными операциями и способами мыслительной деятельности уже в дошкольном возрасте. Несформированность этих операций и способов действий у детей с ЗПР приводит к тому, что даже в школьном возрасте они оказываются привязанными к конкретной ситуации, в силу чего приобретаемые знания остаются разрозненными, часто ограничиваются непосредственным чувственным опытом. Такие знания не обеспечивают развития детей в полном объеме. Лишь приведенные в единую логическую систему, они становятся основой умственного роста учащихся и средством активизации познавательной деятельности. В связи с этим весьма существенным представляется при обучении детей с ЗПР подведение их к обобщению не только по материалу всего урока, но и по отдельным его этапам. Необходимость поэтапного обобщения проделанной на уроке работы вызывается тем, что таким детям трудно удерживать в памяти весь материал урока и связывать предыдущее с последующим. Выделение узловых моментов способствует образованию логических связей в изучаемом материале.

Неотъемлемой частью коррекционного обучения детей с ЗПР является **нормализация их деятельности, и в частности учебной, которая характеризуется крайней неорганизованностью, импульсивностью, низкой продуктивностью.** Исследованиями установлено [10; 19; 22; 25; 40; 41; 47; 62; 67; 68; 71; 80; 87; 105; 106; 126; 144; 158; 193], что учащиеся данной категории не умеют планировать свои действия, контролировать их, не руководствуются в своей деятельности конечной целью, часто «перескакивают» с одного на другое, не завершив начатое, и т. д. Обнаружи-

лись недочеты и своеобразие в использовании детьми наглядного образца и словесных указаний, т. е. того основного арсенала средств обучения, которым учитель пользуется для объяснения учебного материала.

Нарушения деятельности детей с ЗПР — существенный компонент в структуре дефекта, они тормозят обучение и развитие учащихся. Нормализация деятельности составляет важную часть коррекционного обучения таких детей, которая осуществляется на всех уроках и во внеурочное время, но преодоление некоторых сторон этого нарушения может явиться содержанием специальных занятий.

Таким образом, целый ряд особенностей детей с ЗПР определяет общий подход к ребенку, специфику содержания, системы и методов коррекционного обучения. При соблюдении специфических условий обучения дети этой категории способны овладевать учебным материалом значительной сложности, рассчитанным на нормально развивающихся учащихся общеобразовательной школы. Это подтверждается опытом экспериментального обучения детей в специальных классах и успешностью последующего обучения большинства из них в общеобразовательной школе.

4.2. Специфика учебной деятельности детей с ЗПР

Наблюдения за детьми с ЗПР во время учебных занятий показали, что ответы их часто необдуманно, импульсивно, непоследовательны; дети не учитывают всех требований, заключенных в поставленном учителем вопросе, обращают внимание лишь на отдельные звенья предложенного задания. Подобные наблюдения подтверждаются данными других исследователей, указывающих на недостаточную сформированность учебной деятельности этих детей, что является одной из причин их стойкой неуспеваемости в условиях массовой школы.

Выявленные в ряде исследований особенности учебной деятельности детей с ЗПР препятствуют реализации их интеллектуальных возможностей, создают дополнительные трудности при усвоении учебного материала, поэтому в общей системе специального обучения этих учащихся коррекция указанных отклонений должна занять определенное место. Коррекционная работа по формированию учебной деятельности может осуществляться на уроках по любому школьному предмету, но преимущественное положение в этом отношении (особенно в начальный период обучения) занимают уроки труда, на которых учащиеся рассматриваемой категории действуют в системе наиболее развер-

нутых и внешне зафиксированных требований. Важным является и то обстоятельство, что эти уроки позволяют формировать у детей переход от наглядно-практических действий к мыслительным операциям, т. е. идти по пути постепенного свертывания, сокращения действий с реальными предметами через этап внешне-го речевого их проговаривания к действиям в уме.

На уроках труда при формировании действий по наглядному образцу можно наиболее эффективным способом осуществлять одну из важных задач коррекционной работы — усиление взаимосвязи речи и деятельности учащихся. Проговаривание ребенком отдельных этапов своей деятельности способствует более точному и полному анализу образца, проведению сравнения с ним своей работы, приучает к обдумыванию и планированию предстоящих действий, к поиску рациональных приемов. Формирование умения рассказать о выполненной и предстоящей работе способствует преодолению нерешительности, растерянности, укрепляет веру детей в собственные силы. Необдуманность, хаотичность деятельности уступает место целенаправленным действиям. Высказывания детей помогают осмыслению выполняемой работы, вычленению учебной задачи, осознанию правильности или ошибочности произведенных действий, адекватному оцениванию результата работы соответственно установленным требованиям.

Значительное место в коррекционной работе должно занимать обучение учащихся выполнению словесных инструкций с несколькими заданиями. Дети должны научиться внимательно слушать (читать) инструкцию, уметь пересказать ее своими словами, четко представлять число звеньев работы и их последовательность. Они должны уметь возвращаться к прочитанной инструкции, поэтапно проверяя правильность ее выполнения.

Формирование учебной деятельности — «процесса постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без вмешательства учителя» (Д. Б. Эльконин, 1974) — является насущным вопросом и для массовой школы. При обучении детей с ЗПР, имеющих ослабленную память, неустойчивое внимание, импульсивную, недостаточно целенаправленную деятельность, этот вопрос становится еще более актуальным. Вместе с тем, коррекций самих по себе высших психических функций является залогом успешного формирования учебной деятельности.

4.3. Коррекция высших психических функций

Мышление

Перечислим основные технологические требования для формирования индивидуально-коррекционного подхода к учащимся при развитии у них мыслительной деятельности.

1. Общая коррекционная направленность всего процесса обучения, обеспечивающая учащимся режим жизнедеятельности (увеличенный срок обучения, малая наполняемость класса, щадящий режим); соответствующий учебный план (увеличенное число часов на трудные разделы программы, введение специального предмета «Ознакомление с окружающим миром»; индивидуальные и групповые коррекционные занятия (по исправлению недостатков развития и восполнения пробелов в знаниях, логопедические). Развитие у учащихся воспроизводящих способов мышления, которые являются основой для усвоения знаний, использование при этом опор, позволяющих приучать к аналитической обработке информации, к логической последовательности, к рациональным способам деятельности.

2. Использование проблемных заданий, которые всегда предполагают частично-поисковый метод обучения (создание микропроблемной ситуации, вместе с учащимися поиск нового задания, помогающего решить эту ситуацию). Совместная поисковая деятельность стимулирует познавательную активность и самостоятельность мышления, помогает активизировать инертные и малоподвижные мыслительные процессы, активизирует все виды мыслительных операций, расширяет личный опыт ребенка по выявлению причинно-следственных связей и временных отношений, формирует потребность в преодолении ситуации незнания.

4. Целенаправленное развитие конкретных мыслительных операций и способов действия на основе их речевого опосредования, проговаривания. Оречевление умственных действий (цели, плана, способа, результата деятельности) способствует развитию высшей словесно-логической формы мышления.

5. Формирование у ребенка рефлексии, которая в первую очередь связана с мотивацией учения, осознанием действий и контролем за ходом выполнения действий.

Учитель создает условия, способствующие следующему: принятию ребенком целей предстоящей работы, формированию алгоритма аналитического обобщения информации, созданию ситуации для переноса знаний в измененные условия; погружению учащихся в ситуацию частично самостоятельного выбора способа решения, развитию самоконтроля - сравнение с образцом, возвращение к повторному осмыслению задания, аргументация самооценки, взаимооценка.

Коррекция памяти

Практика показывает высокую отзывчивость детей с ЗПР на коррекционную работу, которая определяет следующие пути и средства педагогической поддержки детей с ослабленным вниманием, памятью:

- микроалгоритмическая организация деятельности учащихся на уроке (выслушать устное задание еще раз);
- дополнительный контроль за занятостью ребенка; при признаках истощения внимания смена деятельности на другую, более легкую;
- использование разнообразных видов занятий, игровых моментов;
- применение красочного наглядного дидактического материала вместо комплексных занятий, сложных инструкций, требующих переключения внимания на последовательную постановку одноцелевых заданий;
- организация самопланирования и самопроверки как обязательных этапов любой самостоятельной работы ученика на уроке, оречевление учеником своей деятельности.

При организации обучения, адаптированного для детей с ослабленной памятью, возможны следующие направления:

- учет и опора на ведущий зрительный или слуховой тип памяти (дополнительное привлечение наглядности или повторного проговаривания вслух);
- организация смыслового запоминания на основе выделения главного;
- визуализация (зрительное) запоминаемой информации (на основе ярких и несложных таблиц, схем, конспектов);
- многократное повторение подлежащего запоминанию материала с расчленением его на несложную информацию; определение рационального объема запоминаемого материала с постепенным усложнением (в зависимости от особенностей развития и по годам обучения);
- обеспечение эмоционального богатства передаваемой информации для привлечения резервов эмоциональной памяти

Коррекция речи

Дети с ЗПР нуждаются в специализированной помощи по восполнению пробелов в речевом развитии по трем основным направлениям:

- коррекция фонетико-фонематического недоразвития речи;
- уточнение, обогащение и активизация словаря;

- коррекция грамматического строя речи.

Звуковой анализ как компонент готовности
к владению письмом и чтением

Решающее значение для систематического изучения родного языка в школе имеет осознание ребенком языковой действительности. Осознание звуков языка, вычленение слов и предложений из общего потока речи выступают для ребенка как выделение новой для него области объективных явлений. На этой основе речевые навыки и умения переводятся из «автоматического плана в план произвольный, намеренный и сознательный» (Л. С. Выготский), что обеспечивает большую эффективность речевого общения, дальнейшего овладения языком. Вычленение новой для ребенка области объективных явлений, представляющее собой важный момент умственного развития дошкольника, возможно при довольно высоком уровне развития устной речи.

Устная речь детей с ЗПР не содержит грубых нарушений как произношения, так и грамматического строя. Недостаточность звукопроизношения выражается в не совсем четком произношении звуков в потоке речи, в общей вялости артикуляции. При этом по отдельности дети произносят звуки в большинстве случаев правильно. Некоторые из детей нечетко произносят шипящие и свистящие (межзубный, боковой и призубный сигматизм), у них отсутствует или ими неправильно произносится звук «р». При повторении групп из 3—4 слогов со сходными звуками дети иногда смешивают глухие и звонкие, твердые и мягкие согласные и расщепляют аффрикаты. Смещения некоторыми детьми звуков, близких по акустическим или артикуляционным свойствам, как правило, не стойки.

«Узловым образованием», связывающим разные формы речевой деятельности — звукопроизношение, чтение, письмо, является звуковой анализ. Осознание звуковой структуры слова — необходимая предпосылка обучения грамоте. Звуковой анализ представляет собой сложную и тонкую мыслительную деятельность. Его состояние свидетельствует не только об объеме знаний в определенной области действительности, но и об уровне мыслительных операций (Р. Е. Левина, 1968; Д. Б. Эльконин, 1958). Звуковой анализ предполагает умение дифференцировать звуки на слух и в произношении, выделять в многообразии звуков речи фонемы, характерные для данного языка. Кроме того, звуковой анализ включает в себя умение устанавливать точное место каждого звука в слове, выложенном «Труд человека кормит, а лень портит». Среди испытуемых с ЗПР лишь 24 школьника (53,3%) справились с заданием, остальные дети выписывали не отдель-

ные глаголы, а их сочетания: *сварили уху, отряд добрался, отдал сестре, крупные отдал, пришла снежная*.

Очевидно, в представлениях учащихся этой группы действие не может существовать изолированно от предмета, с которым что-то происходит. Словесные ассоциации учеников отражают наглядно воспринимаемое единство предмета и действия. В работах нормально развивающихся школьников подобные словосочетания отсутствуют. А. Р. Лурия (1928), С. Н. Карповой (1967) было установлено, что словесные ассоциации, в которых «предметное» слово связывается со словом, обозначающим действие или качество, свойственны дошкольникам, а к школьному возрасту эти типы связей сменяются ассоциациями двух предметных значений. Следовательно, у школьников с ЗПР сохранились словесные связи, характерные для более раннего возраста.

Более половины (26 человек) учащихся с ЗПР смешивают существительные с глаголами, прилагательными, местоимениями, а глаголы — с существительными и прилагательными. Смешение существительных с другими частями речи отмечено лишь у 8 нормально развивающихся школьников (17,4%).

Индивидуальные беседы, проведенные после окончания эксперимента, помогли выявить способ выполнения задания испытуемыми. При этом выяснилось, что степень осознания детьми критериев, по которым они опознают части речи, различна. Некоторые ученики вообще не могли объяснить, по каким признакам они выделяют различные части речи. Большинство учащихся используют в качестве таких критериев грамматические вопросы. Но развернутое и последовательное применение этого критерия наблюдалось в единичных случаях. Обычно знания детей с ЗПР о грамматических вопросах неточны и хаотичны. Часто учащиеся не понимают, что грамматический вопрос, на который отвечают глаголы, состоит из двух слов: «Существительные отвечают на вопрос *кто?* Глагол отвечает на вопрос *что?*» Иногда учащиеся ориентируются на звучание вопроса: «Существительные отвечают на вопросы *кто? что?* Глаголы отвечают на вопросы *что?*» Экспериментатор уточняет: «Как же так, имена существительные и глаголы отвечают на один и тот же вопрос — *что?*» На это ученик возражает: «Это разные вопросы. У существительных — *что?* А у глагола — *што?*» Нередко от учащихся можно слышать следующие высказывания: «Существительные отвечают на вопросы *кто? что?* А глаголы обозначают *бежит, идет*», т. е. одну часть речи учащиеся определяют через грамматические вопросы, а другую через перечисление конкретных слов. Отдельные ученики пытаются ориентироваться на семантику слов, а то и на два признака — семантику слов и на грамматический вопрос. На в этих случаях они или вы-

деляют признаки, не существенные для производимой классификации, или определяют имена существительные. и глаголы по разным основаниям: «Существительные — это живое. Например: ребята, животные. Неживое — это глаголы», «Косит — это действие, глагол. Существительное — это *кто? что?*»

Таким образом, дети с ЗПР, выделяя части речи, ориентируются в основном на грамматические вопросы начальной формы. Поэтому в экспериментальном задании все слова, отвечающие на вопросы *кто?* или *что?*, опознаются учащимися. Существительные в форме косвенных падежей не отвечают на указанные вопросы, поэтому учащиеся не относят их к именам существительным. Очевидно, именно однозначностью установленных связей, склонностью к стереотипности мыслительных операций следует объяснить успешное выделение школьниками с ЗПР абстрактных существительных. Ученик ориентирован на определенные вопросы. Используя их, он правильно выделяет формы именительного падежа. Нормально развивающийся ребенок, очевидно, подходит к анализу слова с разных сторон. Он также ориентируется на грамматические вопросы. Слова «радость», «веселье» отвечают на нормативный вопрос *что?*, но сомнения вызывает семантика слов — близость с обозначением действия, в результате нормально развивающиеся дети не выделяют их как существительные.

Итак, изучение дограмматических и грамматических знаний и умений детей с ЗПР выявило их значительное сходство с соответствующими знаниями нормально развивающихся детей. Вместе с тем у младших школьников с ЗПР обнаружено своеобразие речи, недостаточная сформированность звукового анализа, позднее появление и использование неологизмов, проявления синкретичности в оперировании некоторыми грамматическими категориями, трудности в синтаксическом оформлении предложений. Обобщая изложенное, можно сделать вывод о том, что у нормально развивающихся младших школьников и у их ровесников с ЗПР различны зоны актуального и ближайшего речевого развития. Зона ближайшего развития отстающих учащихся приближается к зоне актуального развития успевающих школьников. Опыт речевого общения, дограмматические обобщения, сформировавшиеся в дошкольный период, позволяют нормально развивающимся детям актуализировать необходимые знания непосредственно в процессе изучения грамматических тем. У учащихся с ЗПР таких знаний недостаточно, их приходится специально формировать до изучения грамматических тем. Предварительная подготовка состоит в накоплении речевого материала, практических языковых наблюдений и обобщений, в отработке ряда умений и навыков. Указан-

ные направления коррекционно-педагогической работы имеют большое значение не только для усвоения синтаксиса, грамматики и правописания, но и для общего развития детей.

Рекомендации по коррекции устной речи

Учитель в процессе обучения должен постоянно следить за качеством произношений звуков детьми, требовать от них утрированного, четкого произношения корригирующих звуков.

Учитель должен привлекать внимание учащихся к механизму образования звуков, фиксировать их внимание на артикуляционных ощущениях при произношении.

Необходимо формировать навыки звукового анализа: умение узнавать звуки в разных положениях в слове, вычленять на слух, сравнивать данный звук с другими парными, упражняться в определении количества, последовательности звуков в слове и др.

Учитель должен фиксировать внимание детей на уточнении смысла слов, на возможности смысловых связей между словами, своевременно предупреждать неточное или ошибочное употребление какого-либо слова, реагировать на него; следует упражнять детей в многократном использовании новой лексики в разнообразных контекстах, использовать предметные и сюжетные картинки, практическую деятельность.

Необходимо обратить внимание детей на смыслообразительную функцию словообразования и словоизменения, сравнивать смысловую и морфологическую сторону родственных слов, упражнять детей в моделировании слов с заданным смысловым признаком построения предложений из заданного набора слов, по заданной схеме, по предметно-практической демонстрации и др.

Несформированность связной речи снижает познавательные возможности учащихся, их мыслительную и речевую активность. Процесс формирования связной речи детей с ЗПР длителен и осуществляется в рамках каждого учебного предмета. Необходимо обратить внимание:

- на целенаправленное обучение построению связного высказывания на практическом уровне в подготовительный период для создания необходимой базы для дальнейшей работы;
- на развитие представления о слове и предложении (составление предложений из 2-3 слов) с опорой на предметы, а затем сюжетные картинки с помощью установки связи слов в предложении; составление графической схемы предложения;
- на формирование практических представлений в связном высказывании (рассказе), для чего используются сравнения: рассказа и набора не связанных между собой предложений; рассказа и отдельной его части; рассказа и набора слов из него.

Для формирования связной речи используются картинки, сюжет рассказа и сюжет отдельных предложений, графические схемы и предметные картинки (В.К.Воробьева и др. 1989). Схема помогает учащимся целенаправленно воспринимать, затем анализировать и воспроизводить рассказ.

Рассказ: Таня шла в аптеку. Около аптеки она увидела щенка. Щенок подбежал к Тане. Она взяла щенка домой.

Задание: расположить представленные на наборном полотне картинки в той последовательности, в какой рассказывается о событии

Девочка	—	Аптека
Аптека	—	Щенок
Щенок	—	Девочка
Девочка	—	Дом

На схеме показана смысловая организация. Весьма эффективно использовать упражнения, поданные в занимательной форме, например, такие:

1. «Найти ошибку». На наборном полотне выставлены в определенном порядке сюжетные картинки. Дети вместе с учителем устанавливают правильность расположения картинок. Затем учитель читает рассказ и «допускает ошибку» в изложении последовательности событий. Дети должны обнаружить эту «ошибку». Затем рассказ воспроизводится детьми.

2. «Найти лишнюю картинку». На наборном полотне устанавливают две-три сюжетные картинки, объединенные единой темой, а также одну лишнюю. Предлагается найти лишнюю, восстановить последовательность событий и составить рассказ по ним.

3. Имеются два набора сюжетных картинок, которые смешаны. Детям предлагается разделить картинки на две группы по сюжету (что к нему относится) и составить по одному из наборов рассказ, восстановив порядок картинок.

4. На наборном полотне выставлена серия сюжетных картинок. Дети восстанавливают их последовательность.

5. В один столбик написаны отдельные слова, например, Катя, дети, Миша. В другой - предложения, в которых отсутствует подлежащее: _____ пошли в лес; _____ увидела белку _____ собирал ягоды.

Задание: пользуясь словами из первого столбика, составить целое предложение.

6. Незаконченные предложения дополнить с помощью сюжетных картинок.

Наступила ____. Выпало много ____. Катя и Коля лепили ____
 _____ Саша и Маша катались _____

7. В первом столбике помещены незаконченные предложения,

например:

Около дома _____ ; У Жени ____ ; На столе ; В лесу _____.

В другом столбике даны слова: лыжи, ножи, лужи, ежи.

Задание: подобрать по смыслу недостающие слова.

8. Даны три-четыре предлога, например: под, над, около и отдельно предложения с пропущенными предлогами:

___ куста Ваня нашел гриб; _____ кустами сидел ежик; ___ кустами летали осы.

Задание: к каждому предложению подобрать предлог.

Систематическая работа над оформлением высказываний, требование доказательности, обоснованности ответов позволяют достичь значительных результатов в развитии устной речи учащихся, в обогащении ее сложными синтаксическими конструкциями.

Чрезвычайно важно приучать детей к точности в употреблении слов. Приемы работы над расширением словарного запаса, уточнение представлений учащихся о свойствах и действиях разнообразны, например:

1. Всеми классу предлагается подобрать подходящее слово, наиболее точно выражающее свойство или действие предмета.

2. Учитель называет несколько свойств, качеств или действий, характерных для какого-либо предмета или явления. Учащиеся должны назвать это явление, указать его свойства или рассказать, какие действия оно производит. Например: вой, свист, дует, срывает, поднимает и т.д. - ветер.

3. Выбрать из списка слов те, которые наиболее точно выражают действия или состояние наблюдаемого объекта, например: дождь - моросит, идет, льет; снег - пошел, сыпал, повалил; снежинки - падают, порхают, кружат, вьются.

4. Подобрать слова, соответствующие таким явлениям природы, как дождь, ветер, снег, метель: колючий, проливной, порывистый, сильный, сыплет, льет, кружит, дует.

5. Учитель дает начало рассказа, а дети его заканчивают, отвечая на поставленные вопросы.

6. В процессе составления коллективного рассказа перед каждым учеником должна стоять задача дать свой, отличающийся от других ответ на вопрос учителя. Учитель должен предложить учащимся уточнить, дополнить предшествующий ответ, сказать о том же, но выразительнее, образнее, полнее, построить свой ответ по-иному, т.е. формировать у учащихся способность отбирать для коллективного рассказа наиболее подходящий вариант предложения (фразы) или

целого высказывания. Учитель выбирает лучший вариант ответа, при этом приучает детей сравнивать с ним свой собственный ответ, что позволит им осознать, что одну и ту же мысль можно выразить разными словами, но в то же время более или менее точно, полно, логично, при этом учитель обязательно должен объяснить учащимся, почему выбранный ответ лучше, предложить поправить неудачный ответ, распространив предложение, подобрав эпитеты, синонимы, антонимы и т.п. Наиболее удачные высказывания можно использовать как образцы.

К ответам детей следует относиться бережно, каждого выслушивать до конца. Даже в неполных и неточных ответах нужно найти что-то положительное и дать ребенку почувствовать, что его усилия не были напрасны. Такое отношение стимулирует у детей дальнейшую активность и уверенность в себе. При выборе заданий необходим индивидуальный подход с учетом уровня речевой подготовки учащихся. При прослушивании подготовленных рассказов необходимо предложить учащимся высказать свои замечания: соблюдена ли правильная последовательность, интересный ли получился рассказ, а если его было трудно слушать, то почему.

При обобщении и систематизации знаний об объекте, явлениях природы и т.д. полезно использовать сюжетные картинки, таблицы, содержащие план рассказа или раскрывающие его основное содержание. Такие таблицы обычно учащиеся составляют совместно с учителем. В процессе работы над составлением наглядного пособия (таблицы) у учащихся формируются умения наблюдать, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы по результатам наблюдений - все это совершенствует навыки построения высказывания и связного последовательного рассказа

Интересный опыт по коррекции речевой деятельности описан Аристовой Т.А. [6], которая работала с детьми, которые непосредственно не относятся к ЗПР, но имеют сходную феноменологию нарушений речи. Причину школьной неуспеваемости, и в частности неразвитой речевой функции, таких детей автор видит в индивидуальных особенностях развития головного мозга.

Большинство неуспевающих школьников имеют неврологические симптомы, свидетельствующие о неблагополучии в нервной системе. К таким симптомам могут быть отнесены расторможенность, частые головные боли, недостаточность внимания, неумение контролировать свое поведение, непослушание, несобранность. Сразу отметим, что эти проявления не свидетельствуют о наличии отклонений от нормы в психическом развитии ребенка. Такие симптомы известны как *минимальные мозговые дисфункции*. Они проявляются лишь при увеличении нагрузок на нервную систему, когда ребенок начинает учиться. Происходит разбалансировка

психических процессов, негативно отражающаяся на процессе обучения.

В основе минимальных мозговых дисфункций лежат физиологические нарушения, к которым могут быть отнесены точечные кровоизлияния или нарушения деятельности отдельных групп клеток головного мозга. Причиной таких отклонений могут быть различные травмы, осложнения беременности, нарушения в процессе родов (асфиксия плода, раннее отхождение околоплодных вод, кесарево сечение, родовые травмы), генетическая предрасположенность, влияние экологической ситуации.

В результате указанных факторов (гетерохронности развития и минимальных мозговых дисфункций) большинство детей, поступающих в школу, не обладают необходимой степенью зрелости отдельных психических процессов. Еще раз подчеркнем, что такие дети практически ничем не отличаются от своих сверстников, трудности возникают по мере увеличения нагрузки на нервную систему.

В настоящее время на основе практического опыта исследователи выделяют следующие группы детей, страдающих различного рода расстройствами, возникающими на основе минимальных мозговых дисфункций.

1. Дети, у которых нарушено восприятие звуков. Это не значит, что ребенок плохо слышит, он обладает нормальным слухом, вполне достаточным для обычной жизнедеятельности. Из-за своей минимальности нарушение проявится, только когда ребенок начнет учиться читать и писать. Как известно, звук является сочетанием тонов и полутонов различной высоты. В потоке речи звуки под влиянием друг друга модифицируются и сливаются. Для адекватного восприятия звука необходимо четко улавливать все его оттенки. Дети, обладающие нарушением восприятия звуков, не способны это сделать. В результате воспринятые звуки смешиваются в их сознании, не могут быть правильно соотнесены с изучаемыми понятиями и записаны. Как правило, такие дети не могут писать диктанты на слух, хотя списывают с книги достаточно хорошо.

2. Вторая группа детей — это дети с нарушенной моторикой речи. Для таких детей характерны небольшие изменения артикуляции, которые также могут быть незаметны для окружающих. В потоке речи ребенок воспроизводит все звуки, и слушающий его человек правильно их воспринимает, тогда как в сознании самого ребенка из-за нечеткой артикуляции отдельные звуки смешиваются и не осознаются. Подобные нарушения артикуляции могут быть вызваны гипо- или гипертонусом мышц артикуляционного аппарата.

3. Дети с нарушениями понятийного аппарата. Это означает,

что у ребенка по каким-либо причинам (плохая память, скудный жизненный опыт, наличие других типов расстройств, недостаток общения в семье и др.) обеднен понятийный аппарат. Такие дети не могут понять смысл читаемых и записываемых слов, т.е. слова остаются для них просто бессмысленным набором букв. Естественно, что такой ребенок не сможет пересказать прочитанное и будет допускать на письме ошибки, связанные с непониманием смысла слов.

4. Еще одна группа — это дети, у которых нарушены представления о пространственном строении мира. Пространственная организация мира человека имеет три основных составляющих: 1) реальное пространство, 2) пространство внутреннего мира человека, сходное по своей структуре с реальным, 3) квазипространство, т.е. упорядоченность знаков и символов, выработанных человечеством. Последний вид пространства не имеет аналогов в реальном мире и потому является самым сложным для восприятия. Когда мы говорим, что у ребенка нарушен пространственный фактор, мы имеем в виду, что нарушается именно восприятие квазипространства. Ребенок с таким расстройством не сможет воспринимать последовательности букв, цифр и т.д. На письме это проявится в виде пропуска или бессмысленного повтора букв, перестановки слогов, невыделения границ предложения и других подобных ошибок.

До середины XIX в. использовался буквослагательный метод; К.Д. Ушинский предложил использовать в обучении звуковой аналитико-синтетический метод, являющийся несомненно прогрессивным по сравнению с буквослагательным. При использовании звукового метода в обучении учитель, показывая букву, произносит звук, ей соответствующий. Этот метод лежит в основе современной традиционной методики обучения грамоте.

В методиках развивающего обучения применяется модификация звукового аналитико-синтетического метода — звуко-фонематический метод. Данные методики опираются на сформированные в процессе обучения у ребенка понятия слов, т.е. ребенок должен понять смысл слова и по смыслу выбрать букву для записи. На сегодняшний день эти методики считаются наиболее прогрессивными, однако при обучении по любой из них учащиеся, имеющие перечисленные выше нарушения, неизбежно будут сталкиваться с трудностями.

Дети, у которых нарушены восприятие звука и моторика речи, будут испытывать трудности при соотнесении услышанных слов с понятиями. Те, у кого нарушен понятийный аппарат, будут испытывать такие же трудности. Дети с нарушениями квазипространственного фактора восприятия не смогут одновременно со сверстниками освоить те разделы, где необходимо четко следить за последова-

тельностью звуков, букв, слов, определять границы предложений, не допускать пунктуационных ошибок.

Имеющиеся у детей нарушения лишь усугубляются из-за несоответствия предъявляемых требований возможностям школьников.

Причина этого кроется в том, что используемый подход к обучению нарушает естественный процесс развития психических функций, которые формируются по принципу «от низшего уровня к высшему». Как известно, ребенок запоминает и воспринимает в первую очередь то, что дано ему в ощущениях; у шести—семилетнего ребенка функция абстрактного мышления еще только начинает формироваться. Понятийный аппарат младшего школьника находится в состоянии развития, ребенок еще не может свободно оперировать понятиями (устанавливать связи, выделять существенные общие признаки). Следовательно, данная функция не может быть положена в основу обучения.

Обучение ребенка должно идти параллельно его физическому и психическому развитию, а не противоречить ему. В основу обучения должна быть положена та психическая функция, которая наиболее доступна и является ведущей на данном возрастном этапе. В период обучения чтению и письму такой функцией является чувственное восприятие. Следовательно, процесс обучения необходимо строить в направлении от чувственного познания к абстрактному пониманию.

При обучении чтению и письму ребенок с первых же дней сталкивается с огромным количеством абстрактных понятий (звук, буква, согласный, гласный, ударный — безударный гласный, твердый — мягкий согласный, звонкий — глухой согласный). Без опоры на собственные мышечные ощущения ребенок не сможет усвоить все эти понятия, что приведет к дополнительным трудностям в процессе обучения.

Обучение чтению и письму должно строиться с опорой на артикуляционные кинестезии (ощущения работы и положения мышц), которые занимают в сознании ребенка, в отличие от взрослого, достаточно много места.

В настоящее время автором разработан чувственный аналитико-синтетический метод обучения грамотному чтению и письму, который успешно применяется на практике. Его основные положения таковы:

1. Построение процесса обучения с учетом протекания психофизиологических процессов развития ребенка.

2. Опора на чувственное познание звука, т.е. фиксация внимания учащихся на положении артикуляторного аппарата во время произнесения каждого звука.

3. Использование правил, в основе которых лежит не смысло-

вое значение слова, а его фонемное звучание.

4. Исправление с помощью специального лечебно-педагогического воздействия имеющихся нарушений.

При использовании данного метода в обучении внимание учащихся в первую очередь фиксируется на артикуляционных кинестезиях.

С этой точки зрения основное различие между двумя группами речевых звуков, т.е. согласными и гласными, заключается в том, что при образовании гласных большую роль играют лицевые мышцы, тогда как при образовании согласных доминантными являются мышцы языка. И согласные, и гласные образуются в результате сокращений мышц-антагонистов (губ, языка, полости рта и гортани), поэтому речевой звук или фонема будут рассматриваться как артикуляционная функционально значимая единица звуковой системы.

Обычно младшие школьники умеют правильно произносить гласные фонемы, но в потоке речи наблюдается их нечистое произношение: смазанное, невнятное, сквозь зубы, не оформленное артикуляторами — мышцами губ, языка. Часто первичный соматический дефект (гипертонус мышц или их вялость) ведет к снижению полноты, точности и дифференцированности чувственного отражения речи, т.е. к нарушению структурного построения письменной речи.

Умение правильно произносить слоги-слияния с опорой на артикуляцию гласной фонемы относится к механической стороне чтения. Его необходимо отрабатывать при чтении вслух простых слов по артикуляторным единицам в медленном темпе, когда учитель имеет возможность следить за правильностью артикуляции читаемых фонем. В этот период ребенок осваивает правильное положение артикуляционного аппарата при произнесении каждой фонемы и осознает мышечные ощущения (кинестезии), им соответствующие; в дальнейшем такие же мышечные ощущения будут возникать при чтении про себя. Только на основе четкого различения кинестезии и сформированного навыка совмещения зрительной и артикуляционной моторик возможно психофизиологическое развитие ребенка.

Такая связь, формирующаяся на психофизиологическом уровне, обеспечит ритмичное, четкое произношение звуков, что в дальнейшем может помочь ребенку избежать при записи слов ошибок, связанных с пропуском или заменой букв. Кроме этого, в дальнейшем артикуляция будет выполнять функцию контроля в процессе письма, поэтому формирование процесса чтения сначала должно идти медленно с четким орфографическим проговариванием. Орфографическое проговаривание во время чтения слу-

жит временным средством для выработки правильной артикуляции, дикции и фонематического слуха.

Сначала ребенок учится вычленять артикуляторные единицы из слога-слияния на основе мышечных ощущений (кинестезии). Под артикуляторной единицей нами понимается звук или сочетание звуков, произносимых одним выдохательным толчком. Слог-слияние является постоянным выдохательным толчком.

Орфографический слог, во-первых, может произноситься на одном выдохательном толчке, как, например, в слове «грибы»: орфографический слог [гри] — один мощный толчок; во-вторых, может передаваться несколькими выдохательными толчками, как, например, в слове «следы», где орфографический слог [с] [ле] является двумя выдохательными толчками (артикуляторными единицами).

Порядок изучения букв ориентирует учеников на осознание доминантности лицевых мышц при произнесении гласных и доминантности мышц языка при произнесении согласных фонем.

Такой подход к порядку изучения букв и мышечно-двигательные представления напряжения и расслабления в зависимости от преобладания нервного возбуждения той или иной группы мышц развивает двигательную память, необходимую для формирования правильного плавного чтения.

В конце этого этапа учащиеся учатся читать по артикуляторной программе с четким соблюдением всех артикуляторных единиц.

В этот период дети на коротких простых по смыслу словах осваивают способ чтения по артикуляторной программе, которая формирует у ребенка гимнопедию (темпо-ритм). Под артикуляторной программой нами понимается такая программа, при которой ребенок обучается выдерживать паузу после произнесения каждой артикуляторной единицы и за время этой паузы изменять положение артикуляционного аппарата для произнесения следующей. На данном этапе обучения большую роль играет ритмичное произношение артикуляторных единиц, так как именно ритм даст ребенку возможность со временем сокращать паузы между единицами чтения, тем самым, увеличивая скорость. Кроме этого, ритмичное чтение артикуляторных единиц подготовит учащихся к ритмичному чтению слов, предложений, текстов, необходимому для усвоения смысла читаемого и развития навыка выразительного чтения. Таким образом, отрабатываемый на данном этапе ритм необходим для выработки темпа чтения и для понимания смысла прочитанного.

Развитие орфоэпического проговаривания необходимо для понимания смысла слов. Это этап озвучивания слов во время чтения — произнесение слов по орфоэпическим нормам.

Орфоэпия включает в себя три стиля речи: высокий, нейтральный и разговорный. К моменту прихода в школу ребенок уже владеет устной речью, чаще всего разговорным стилем, для которого характерна сильная модификация и редукция звуков.

В период обучения необходимо бороться с таким произношением и формировать у всех детей единый нейтральный стиль. Характерной особенностью этого стиля является модификация всех гласных фонем, исключая ударную.

На начальных этапах обучения необходимо в первую очередь обращать внимание на выработку технических навыков чтения и письма. Как только они будут освоены ребенком, дальнейшее развитие этих двух психофизиологических процессов необходимо разделить. Последующие этапы обучения чтению посвящены отработке навыков выразительности на основе развития эмоциональной сферы ребенка. В процессе обучения письму будет формироваться навык орфографической зоркости на основе предлагаемых фонематических правил

Особенности чтения

Изучение процесса чтения (В. Я. Василевская, М. Ф. Гнездилов, Т. Г. Егоров, А. Р. Лурия, А. А. Люблинская, Ю. В. Новикова, Ж.-И. Шиф) дало представление о нем как о комплексном процессе, характеризующемся единством 4 компонентов — правильность, беглость, выразительность и сознательность. При этом первые три составляют техническую сторону процесса чтения и то средство, с помощью которого читающий постигает главную цель чтения — понимание смысла прочитанного. Задачей начальной школы и является формирование навыка чтения, включающего все 4 компонента

Многолетняя практика работы школы показала, что в процессе обучения навык чтения у детей формируется по-разному. Среди учащихся выделяется группа, которая овладевает навыком чтения с большими трудностями. Группа эта, сборная по своему составу, включает в себя и детей с ЗПР. Трудности овладения навыком чтения детьми указанной категории связаны с особенностями их познавательной деятельности и являются следствием недостаточной готовности к усвоению учебных знаний в школе. Вот почему с I класса начинается их отставание в учении.

Программа массовой школы предусматривает к концу первого года обучения правильное, плавное, сознательное и выразительное, нормальное по темпу (не менее 30—40 слов в минуту к концу учебного года) чтение целыми словами. Слоговое чтение трудных слов. Отчетливое произношение слов. Соблюдение правильных ударений в словах. Анализ результатов проверки показал, что темп чтения у детей с ЗПР крайне медленный — в сред-

нем 15 слов в минуту (вместо 30—40); при этом делается в среднем по 42 ошибки: замена и перестановка букв, пропуск букв и слогов, неверные ударения; кроме того, чтение отличается монотонностью и невыразительностью интонации. Лишь некоторые испытуемые с ЗПР овладели медленным слоговым чтением преимущественно открытых слогов. При чтении закрытого слога школьники отделяли последнюю букву в самостоятельный слог (хва-ти-г), выделяли «й» в самостоятельный слог (раз-де-ва-м-ся), не умея выделить слог, удваивали согласные (уж-же; пог-гу-лять). Иногда дети читали слово способом последовательного называния составляющих его букв (по-и-г-р-а-й), иногда — способом многократного возвращения к началу слова для чтения его с постепенным наращиванием букв. По аналогии с термином «присчитывание» из математики этот способ можно назвать «причитыванием» (в-з-взял-ла вместо взяла; с-х-сх-схо-тнл вместо схватил). Наблюдался также способ прочтения слова про себя, а затем проговаривания его вслух.

Аналогичная проверка чтения нормально развивающихся школьников в конце первого года обучения выявила, что они читают преимущественно целыми словами, произнося до 40 слов в минуту, допуская при этом в среднем 9 ошибок, т. е. за год обучения овладевают чтением в объеме, предусмотренном школьной программой. 7

Полученные в экспериментальных исследованиях [5; 19; 69; 70; 91; 122; 123; 136; 183; 184 и др.] позволяют об особенностях овладения навыком чтения детьми с ЗПР:

- Формирование навыка происходит замедленно, в процессе его становления отстает как техническая сторона чтения, так и понимание прочитанного.

- Затруднения обусловлены особенностями психической деятельности этих детей: спецификой зрительного восприятия, некоторой слабостью синтетических процессов, замедленным установлением межанализаторных связей, сниженным темпом протекания мыслительных операций.

Чтение детей с ЗПР характеризуется замедленным темпом, значительным количеством ошибок и большой их вариативностью при выраженном стремлении к пониманию предметного содержания прочитанного, хотя понимание лексики, смысловых связей, художественных образов, восприятие новой информации у них затруднены.

Обучение детей с ЗПР в массовой школе не обеспечивает условий, необходимых для успешного овладения навыком чтения. Недостатки чтения и характерные ошибки, наблюдаемые после безуспешного обучения детей в массовой школе, поддаются кор-

рекции в условиях специального обучения. Принципиальное значение в этом отношении имеет введение специальных тренировочных упражнений на чтение слов, структура которых представляет для детей наибольшую трудность, упражнений на звукобуквенный анализ и синтез, на слоги- и словоизменение. При этом в соответствии с индивидуальными трудностями того или иного учащегося упражнения конкретизируются. Такая работа, направленная на формирование техники чтения, дает достаточно эффективные результаты. Формирование сознательности чтения и понимания прочитанного также возможно на основе совершенствования словарной работы, главным образом путем расширения чувственного опыта детей, привлечения разнообразных форм наглядности, а также на основе глубокого и всестороннего анализа содержания текстов, выявления разнообразных смысловых взаимоотношений, выделения главного.

В целом выявленные особенности чтения детей с ЗПР, а также результаты опытного обучения дают убедительное доказательство того, что такие дети составляют особую категорию, значительно более продуктивную в обучении чтению, чем умственно отсталые учащиеся и способную в специальных условиях овладеть полным объемом знания и умений, предусмотренных программой по чтению для массовой школы.

Упражнения и игры для развития и совершенствования ручной моторики

1. Упражнения на развитие и совершенствование статической координации движений.

«Деревья» - поднять обе руки ладонями к себе, широко расставить пальцы (локти опираются на стол).

«Стол» - правую руку сжать в кулак, на нее сверху положить горизонтально левую руку.

«Гнездо» - пальцы обеих рук слегка согнуть и приложить одни к другим, большие пальцы убрать внутрь ладоней.

«Дом», «Крыша», «Башня» - держа пальцы вверх, соединить кончики пальцев левой и правой руки.

«Магазин» - руки в том же положении, что и в предыдущем упражнении, только указательные пальцы расположить в горизонтальном положении перед «крышей».

«Коза» - вытянуть указательный палец и мизинец, остальные пальцы прижать к ладони. Сначала упражнение выполнять правой, затем левой рукой, потом обеими руками вместе.

«Кошка» - пальцы в том же положении, что и в предыдущем упражнении, только указательный палец и мизинец слегка согнуты.

«Очки» - образовать два кружка из указательного и большого пальцев обеих рук, соединить их.

«Зайчик» - вытянуть вверх указательный и средний пальцы, а кончики безымянного и мизинцев соединить с кончиком большого пальца. Упражнение выполнять сначала правой, потом левой рукой, затем обеими руками.

2. Упражнения на развитие и совершенствование динамической координации движений.

«Звонок» - на столе перед детьми настольный звонок - кнопка или ее рисунок. Учащиеся сначала выборочно любым пальцем нажимают кнопку. Затем последовательно от большого к мизинцу, слева направо и наоборот.

«Пальчики здороваются» - кончики пальцев одной руки прикасаются к кончикам пальцев другой.

«Оса» - выпрямить указательный палец правой руки и вращать им в разных направлениях. Затем поменять руку.

«Человечек» - указательный и средний пальцы бегают по столу.

«Птички летят» - пальцами обеих рук, поднятых над столом тыльной стороной кверху, производить движения «вверх-вниз» - птички летят, машут крыльями.

«Веселые маляры» - движения «кистью» влево-вправо, вверх-вниз.

«Погладим котенка» - плавные движения рукой, имитирующие поглаживание.

3. Упражнения на ритмическую организацию движений, переключаемость.

Они способствуют совершенствованию слухозрительных анализаторов. Данные упражнения дети выполняют по образцу (схеме), слуховому восприятию, после показа.

«Ладонь - кулак» - кисть руки спускается на стол ладонью вниз, затем сжимается в кулак.

«Ладонь - кулак - ребро» - кисть руки спускается на стол ладонью вниз, затем сжимается в кулак, потом разжимается и ставится ребром.

«Оса - кольцо»* «Зайчик - кольцо» - переходы из одной статической позы в другую.

«Отстукивание» - карандашом, ручкой, деревянной палочкой воспроизводится определенный ритмический рисунок, образец которого дает учитель.

«Азбука Морзе» - образец дается на доске из черточек (/) и точек (■), где // - «медленные» (с паузой), ■■ - быстрые постукивания.

4. Упражнения с предметами.

«Мозаика» - выкладывание рисунков из разных геометрических фигур по образцу, словесной инструкции, самостоятельно, по памяти. Рисунки могут быть одноцветными, разноцветными.

«Работа с бусами» - учитель раскладывает бусины разного размера формы, цвета. Детям предлагается, например, составить бусы, где чередуются бусинки большие и маленькие, круглые и овальные, разные по цвету.

При выполнении этих заданий важно продеть нитку в отверстие бусинки, удержать в памяти инструкцию, чередования по цвету, форме, величине.

Упражнения «Шнуровка», «Застегивание и расстегивание пуговиц», «Перебор крупы», «Составление контуров предметов из палочек: по образцу, по памяти, словесной инструкции».

5. Графические работы.

Выполняются в тетрадях, альбомах, на отдельных листах и заключаются в: обводке контуров, лекал; воспроизведении изображения с помощью опорных точек; штриховке в разных направлениях; дорисовывании недостающих деталей у цветов, предметов, фигур; раскрашивании картинок; соединении точек, нанесенных на листе бумаги.

6. Игры для развития тонкой моторики и координации движений.

«Трудные виражи». Для игры нужно нарисовать дорожки разной формы, в одном конце машина, в другом - дом. Затем сказать ребенку: «Ты водитель и тебе надо провести свою машину к дому. Дорога, по которой ты поедешь, непростая. Поэтому будь внимательным и осторожным». Ребенок должен карандашом, не отрывая руки, «проехать» по изгибам предложенных дорожек.

«Зеркало». Ребенку предлагается быть зеркалом и «отражать» все движения взрослого. Роль ведущего может быть передана ребенку, который сам придумывает движения.

«Тир». Попадание в цель мячом, кольцами, стрелами.

Кроме вышеперечисленного, для развития моторики можно использовать работу с конструктором, лепку, выкладывание мозаики, аппликацию, вырезание из бумаги (особенно эффективны плавные движения, когда ножницы не отрываются от бумаги), шитье, вышивание, вязание, плетение.

Развитию общей моторики способствуют и спортивные игры, физические упражнения, занятия танцами, ритмикой.

4.5. Формирование познавательной мотивации

Для формирования положительного отношения у детей с ЗПР к учению можно выделить следующие направления в работе учителя. Прежде всего, он должен:

- заботиться о создании общей положительной атмосферы на уроке, постоянно снижать тревожность детей, исключая упреки, выговор иронию, насмешку, угрозы и т. д., стремясь исключить страх

школьника перед риском ошибиться, забыть, смутиться, неверно ответить;

- создавать ситуации успеха в учебной деятельности, формирующие чувство удовлетворенности, уверенности в себе, объективной самооценки и радости;

- шире опираться на игру как ведущую деятельность ребенка с ЗПР, включая интеллектуальные игры с правилами, активно используя игротехнику на каждом этапе урока, делать игру естественной формой организации быта детей на уроке и во внеурочное время;

- целенаправленно эмоционально стимулировать детей на уровне, предупреждая опасные для учения ощущения скуки, серости, монотонности посредством включения разных видов деятельности, занимательности, личной эмоциональности; возбуждать интеллектуальные эмоции - удивления, новизны, сомнения, достижения; формировать внутренний оптимистический настрой у детей, вливая уверенность, давая установку на достижение, преодоление трудностей;

- формирование адекватного отношения к неудачам.

Развивать познавательные интересы, для чего необходимо:

- избегать в собственном стиле преподавания проявления таких «антистимулов», как будничность, монотонность, серость, бедность сообщаемой информации, а также отрыва содержания обучения от личного опыта ребенка;

- не допускать учебных перегрузок, переутомления и одновременно низкой плотности режима работы (дозировка учебного материала с точки зрения количества и качества должна соответствовать возможностям и способностям учащихся);

- использовать содержание обучения как источник стимуляции познавательных интересов;

- стимулировать познавательный интерес многообразием приемов занимательности (иллюстрацией, игрой, кроссвордами, драматизацией, задачами-шутками, занимательными упражнениями и т. д.);

- специально обучать приемам умственной деятельности и учебной работы;

- использовать проблемно-поисковые методы обучения эмоции

Обобщая кратко характеристику сущности коррекционной работы, сложившейся в системе КРО, можно сказать, что успешное освоение школьниками с ЗПР знаний, умений и навыков и способов учебной деятельности возможно только **при условии** решения ряда **специфических общих задач**, разработанных для каждого этапа

образования. Назовем (в качестве примера) специфические общие задачи коррекционно-развивающего обучения детей младшего школьного возраста:

- Развитие до необходимого уровня психофизиологических функций, обеспечивающих готовность к обучению: артикуляционного аппарата, фонематического слуха, мелких мышц руки, оптико-пространственной ориентации, зрительно-моторной координации и др.

- Обогащение кругозора детей, формирование отчетливых разносторонних представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, которые позволяют ребенку осознанно воспринимать учебный материал.

- Формирование социально-нравственного поведения, обеспечивающего детям успешную адаптацию к школьным условиям (осознание новой социальной роли ученика, выполнение обязанностей, диктуемых этой ролью, ответственное отношение к учебе, соблюдение правил поведения на уроке, правил общения и др.).

- Формирование учебной мотивации: последовательное замещение отношений «взрослый — ребенок», преобладающих на начальном этапе обучения в классах КРО, на отношения «учитель — ученик», которые служат основой для формирования познавательных интересов

- Развитие личностных компонентов познавательной деятельности (познавательная активность, самостоятельность, произвольность), преодоление интеллектуальной пассивности.

- Формирование умений и навыков, необходимых для деятельности любого вида: умение ориентироваться в задании, планировать работу, выполнять ее в соответствии с образцом, инструкцией, осуществлять самоконтроль и самооценку.

- Формирование соответствующих возрасту общеинтеллектуальных умений (операции анализа, сравнения, обобщения, практической группировки, логической классификации, умозаключений и др.).

- Повышение уровня общего развития школьников и коррекции индивидуальных отклонений.

- Охрана и укрепление соматического и психического здоровья школьников.

- Организация благоприятной социальной среды.

- Системный разносторонний контроль за развитием ребенка специалистами ПМПК школы (врач, логопед, психолог, дефектолог).

Проиллюстрировав выше решение основных задач по способам коррекции поведения и обучения учащихся с ЗПР, мы пока не

ответили на вопрос: что и как можно использовать для них в общеобразовательном классе. Эта проблема обсуждается в следующем параграфе, который мы хотели бы предварить следующими замечаниями.

1. В классе, как известно, используются три основных формы работы: фронтальная, групповая, индивидуальная. Для детей с ЗПР наиболее эффективными формами работы являются групповая и индивидуальная формы работы. При этом следует учесть, что в групповой работе чрезвычайно значимо для учащихся не создавать ситуаций соревнования, с одной стороны, а с другой - постоянно обеспечивать смену ролей в группе.

2. Индивидуализация коррекционного процесса в общеобразовательном классе, к сожалению, не может соответствовать его сущности и в силу этого приобретает черты «псевдоиндивидуализации», находящей отражение в индивидуальных заданиях, карточках и т.д. Ученика с ЗПР необходимо вести по особой траектории развития, которая «костылями» легкость-трудность задания, интересность-неинтересность и т.п. не исчерпывается, а предполагает особое методическое препарирование учебного материала и его подачу.

3. При обучении учащихся с ЗПР в общеобразовательном классе (из-за недостатка времени и требований максимальной индивидуализации учебного процесса для обеспечения эффективности) практически невозможно решить вопросы коррекции без привлечения родителей, что отчасти позволяет восстановить процесс индивидуализации обучения.

4.6. Методическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательном классе

В таблице № 2 мы в схематизированном виде изложили варианты учета и реализации техник коррекционно-развивающего обучения применительно к учащимся с ЗПР, находящимся в общеобразовательном классе.

Таблица №2

Схема методического сопровождения детей с ЗПР, обучающихся в общеобразовательном классе

Проблемная область	Формы и виды коррекционной работы и учебного материала	Варианты использования коррекционных техник и определенных условий в общеобразовательном классе для детей с ЗПР
1. Мышление	Развитие познавательных способно-	- использовать на различных этапах уроках для всех учащихся;

	стей (внимание, память, мышление, речь) как основы развития творческих способностей - упражнения, разработанные Н. К. Винокуровой [28; 29; 30]	
	Развитие внутреннего плана действий, являющихся важнейшим компонентом общих интеллектуальных способностей — на основе упражнений, разработанных Е. А. Заикой [64; 65]	- использовать на различных этапах уроках для всех учащихся;
	Формирование элементов творческого мышления, развитие наблюдательности, воображения, овладение приемами поисковой и творческой деятельности - загадки, шарады, ребусы, кроссворды, анаграммы, игры в слова, собирание рассыпанных текстов и слов, игры и головоломки со спичками	- при организации самостоятельной работы как упрощенный, игровой вариант ; - при отработке учебного материала – задания по вариантам в классе (Собрать всех детей со школьной дезадаптацией на одном ряду в классе, что позволит социально безболезненно давать задания для них более легкое и целенаправленно коррекционное); - в виде домашних заданий;
	Ментальные (мыслительные) карты Тони Бузана.	- как ориентировочная основа в теме для «продвинутых» учащихся с ЗПР (принцип опережающего развития);
	Опорные сигналы В.Шаталова	- на всех этапах прохождения темы, начиная с объяснения (дается в готовом виде с использованием цветов для выделения существенного)
	Ориентировочная основа действий определенного типа по П.Я.Гальперину - Н.Ф. Талызиной	- как вариант – разнообразие ООД с постепенным подведением учащихся под 3-ий тип ООД (индивидуальная работа)
	Расширение кругозора детей, обогащение их чувственного опыта, раз-	- в организации процесса обучения следует предусмотреть систему дополнительных занятий, направленных на формирование конкрет-

	<p>витие речи.</p>	<p>ных представлений и общих понятий об окружающей действительности, близкой жизненному опыту детей;</p> <ul style="list-style-type: none"> - разнообразие форм внеклассной работы; - разработать программу обогащения опыта детей для реализации ее родителями с обязательным контролем за ее выполнением.
	<p>Использование собственной моделирующей деятельности ребенка с изучаемыми понятиями и отношениями</p>	<ul style="list-style-type: none"> - опора на алгоритм: <ul style="list-style-type: none"> а) при построении предметных курсов и придания им коррекционно-развивающего характера особую значимость приобретает использование вещественных моделей, с которыми ребенок может работать собственными руками, а не только наблюдать за действиями педагога. (В теории планомерного формирования умственных действий и понятий – это этап материального действия. При обучении детей с ЗПР преимущественное использование вещественных моделей понятий при обучении этих детей является не просто желаемым, но обязательным требованием с точки зрения теории использования моделирования как метода обучения.) - <u>давать в руки материал при объяснении и совместном повторении, когда другие дети выполняют самостоятельные работы</u> б) по мере «вызревания» наглядно-образного мышления (следующая ступень) моделирующая деятельность ребенка в процессе обучения постепенно включает и более абстрактные (но по-прежнему чувственно воспринимаемые) способы моделирования — схематический, графический (Например, содержание обучения математике детей должно носить преимущественно геометрический, а не арифметический характер. Для эффективной коррекционно-развивающей работы необходимо опираться на сильные стороны ребенка, состоит в том, что процесс обучения и развития строится преимущественно на «эксплуатации» наглядно-действенного и наглядно-образного типов мышления

		<p>(они становятся базовыми), а задача развития словесно-логического вида мышления становится сопутствующей.) - <u>давать «картинки соответствия» предметных частей и их графического или схематического изображения-оозначения</u></p> <p>в) и только на последующих этапах можно переходить к символической схеме моделирования – <u>логика перехода, что и на предыдущем этапе – «картинки соответствия».</u></p>
	<p>Эффективность решения мыслительных задач определяется не только видом мышления, к которому они адресуются, не только (а иногда и не столько) их объективной сложностью, сколько их содержанием — относится ли оно к «конкретике», т. е. к тому, что жизненно, «переживаемо», имеет смысл для ребенка, или является отвлеченным.</p>	<p>- обязательное отыскание в опыте (или его расширение) ребенка жизненной опоры для вводимого знания – <u>задание на дом, привлечение родителей</u></p>
	<p>Обучение решению составных задач через формирование умения расчленять такие задачи на более простые.</p>	<p>- индивидуальная работа (учителя по мере возможности на уроке и на дополнительных занятиях, родителям - дома) по алгоритму:</p> <ul style="list-style-type: none"> • обучение детей самостоятельной формулировке условий задач по реальным предметно-практическим действиям (при этом от учеников требуется только словесное выражение производимых действий); • постепенно дети переходят к составлению задач по картинкам с изображенными предметами; • следующий этап - составление задач по предложенным действиям, причем задается

		<p>конечный результат, а исходные количества предметов предлагается определить детям;</p> <ul style="list-style-type: none"> • дети постепенно подготавливаются к составлению задач по краткой записи, а в дальнейшем и по числовой формуле
--	--	--

2. Память	Микроалгоритмическая организация деятельности учащихся на уроке	<ul style="list-style-type: none"> • повторить объяснение или задание для ребенка индивидуально в период выполнения другими детьми самостоятельной работы; • дополнительный контроль за занятостью ребенка; при признаках истощения внимания смена деятельности на другую, более легкую – предложение индивидуального задания на карточке; • применение красочного наглядного дидактического материала; • по возможности предлагать одноцелевые задания; • использование разнообразных видов занятий, игровых моментов;
	Помощь в самопланировании и самопроверке как обязательных этапов любой самостоятельной работы ученика на уроке –	<ul style="list-style-type: none"> • <u>дать ученику готовый алгоритм планирования и контроля и на их основе развивать умения давать адекватную оценку качества своей деятельности</u> - выполняя роль средства в запоминании, алгоритмы обеспечит улучшения запоминания;
	Учет и опора на ведущий зрительный или слуховой тип памяти	<ul style="list-style-type: none"> • дополнительное привлечение наглядности или повторное проговаривания вслух;
	Организация смыслового запоминания на основе выделения главного	<ul style="list-style-type: none"> • визуализация (зрительное) запоминаемой информации на основе ярких и несложных таблиц, схем, конспектов – опорные сигналы В.Шаталова; • оречевление учеником своей деятельности – «тихий опрос»;
	Определение рационального объема запоминаемого материала с постепенным	<ul style="list-style-type: none"> • в зависимости от особенностей развития и по годам обучения – выделение в учебнике материала для обязательного за-

	усложнением	поминания;
	Многочратное повторение подлежащего запоминанию материала с а) выделением главного и б) расчленением его на несложную информацию	<ul style="list-style-type: none"> • при отработке дома
	Обеспечение эмоционального богатства передаваемой информации для привлечения резервов эмоциональной памяти	<ul style="list-style-type: none"> • опора на личный опыт учащихся и использование выразительного информационного сопровождения всех модальностей – перевод информации из одной модальности в другую; • драматизация; • коллективно-распределенная деятельность; • использование «рекламных трюков» для запоминания материала: стихи, парадоксальные или юмористические картинки для запоминания формул, законов; • проблемно-ориентированные беседы с целью оказания помощи учащимся в вербализации чувств;

3. Внимание	Организация материала путем его структурирования	<ul style="list-style-type: none"> • визуализация информации – опорные сигналы В.Шаталова, ментальные карты Т. Бузана; • акцентирование значимой информации цветом или размером;
4. Речь и письмо	Введение специальных тренировочных упражнений на чтение слов, структура которых представляет для детей наибольшую трудность, упражнений на звукобуквенный анализ и синтез, на слоги- и словоизменение	<ul style="list-style-type: none"> • образы увеличенных проблемных букв или их цветное мысленное обозначение • использование правил, в основе которых лежит не смысловое значение слова, а его фонемное звучание;

	<p>Опора на чувственное познание звука, т.е. фиксация внимания учащихся на положении артикуляторного аппарата во время произнесения каждого звука</p>	<ul style="list-style-type: none"> • использование рук для контроля за артикуляцией; • медленное, нараспев чтение с четким орфографическим проговариванием. Орфографическое проговаривание во время чтения служит временным средством для выработки правильной артикуляции, дикции и фонематического слуха - индивидуальные и дополнительные занятия;
	<p>Формирование сознательности чтения и понимания прочитанного</p>	<ul style="list-style-type: none"> • совершенствование словарной работы, главным образом путем расширения чувственного опыта детей, привлечения разнообразных форм наглядности – специальная программа для родителей; • глубокий и всесторонний анализ содержания текстов, выявления разнообразных смысловых взаимоотношений, выделения главного – составление опорных схем-картинок содержания текста (при выполнении в классе самостоятельных работ, задание на дом); составление последовательности событий текста на основе данных учащемуся картинок (варианты с избыточными и недостаточными картинками) - В.К.Воробьева и др. 1989; • в ходе диктанта «вклинивать» предложения, которые дети должны списать с доски самостоятельно без произнесения его учителем;

<p>5. Моторика</p>	<p>Развитие мелкой моторики рук через специальные коррекционные упражнения</p>	<ul style="list-style-type: none"> • тематические (по развитию определенных движений) физкультпаузы; • специальная программа для родителей; • использование пазлов для развития визуально-моторной деятельности на дополнительных
--------------------	--	--

		занятиях и дома, также игры с кубиками и конструкторами типа «Lego»
--	--	---

6. Учебная мотивация, познавательная активность		<ul style="list-style-type: none"> • нельзя выставлять отметки, особенно публично; • нельзя устраивать соревнования детей друг с другом; • нельзя одновременно дисциплинировать и требовать, чтобы ребенок думал; • нельзя обещать награды вне самого процесса;
	Общедидактические требования к обучающей среде	
	Формирование положительного отношения к учению	<ul style="list-style-type: none"> • создание общей положительной атмосферы на уроке, исключая упреки, выговор иронию, насмешку, угрозы и т. д., стремясь исключить страх школьника перед риском ошибиться, забыть, смутиться, неверно ответить; • создавать ситуации успеха в учебной деятельности, формирующие чувство удовлетворенности, уверенности в себе, объективной самооценки и радости; • целенаправленно эмоционально стимулировать детей на уроке, предупреждая опасные для учения ощущения скуки, серости, монотонности посредством включения разных видов деятельности, занимательности, личной эмоциональности; • возбуждать интеллектуальные эмоции - удивления, новизны, сомнения, достижения; • формировать внутренний оптимистический настрой у детей, вливая уверенность, давая установку на достижение, преодоление трудностей.

		<p>Кроме того, необходимо обеспечить (при организации самостоятельной работы на уроке или в индивидуальной работе на дополнительных занятиях, при выполнении домашних занятий):</p> <ul style="list-style-type: none"> • ситуации личного выбора задачи, упражнения (какую задачу будешь решать: про яблоки или про домики?); • степень сложности задачи (легкая или интересная); • число задач (сколько задач берешься решить: одну или две?); • создать ситуацию активного влияния в совместной учебной деятельности (дети сами разбираются на пары и выполняют предложенные задания).
	Развитие познавательных интересов	<ul style="list-style-type: none"> • избегать в собственном стиле преподавания проявления таких «антистимулов», как будничность, монотонность, серость, бедность сообщаемой информации, а также отрыва содержания обучения от личного опыта ребенка; • не допускать учебных перегрузок, переутомления и одновременно низкой плотности режима работы (дозировка учебного материала с точки зрения количества и качества должна соответствовать возможностям и способностям учащихся); • стимулировать познавательный интерес многообразием приемов занимательности (иллюстрацией, игрой, кроссвордами, драматизацией, задачами-шутками, занимательными упражнениями и т. д.);
	Формирование адекватного отношения к неудаче	<ul style="list-style-type: none"> • совместная работа учителя и родителей по алгоритму: 1 этап. Создание ситуации искусственного успеха, т. е. ситуация, когда успех не зависит от того, как ребенок действовал и реа-

		<p>гировал (<u>применимо только в домашних условиях или при индивидуальной работе с учащимся</u>).</p> <p>2 этап. Обучение конкретной операции в ситуации успеха, когда достижения подчеркиваются, а недостатки игнорируются.</p> <p>3 этап. Фиксирование недостатков выполнения задания, но не порицание а похвала ребенка за старание и упорство.</p> <p>4 этап. Обращение внимания учащегося на недостатки и ошибки в работе, однако отказ от порицания или похвалы, лишая его, таким образом, ощущения успеха. Введение в деятельность неуспеха осуществлялось «мягко», как лишение успеха.</p> <p>5 этап. Совместный поиск учителем (родителем) и ребенком средств для создания ситуации успеха. Исправление ошибок.</p> <p>6 этап. Самостоятельное исправление ошибок ребенком как средство для получения успеха.</p> <p>7 этап. Создание ситуации неуспеха. Поиск выхода из неуспеха, исправление ошибок, после чего ждет успех.</p> <p>8 этап. Введение оценки деятельности по типу школьной. Создание ситуации успеха с объявлением оценки «5» как наивысшей в школе.</p> <p>9 этап. Создание ситуации неуспеха. Лишение положительной оценки без получения отрицательной. Поиск выхода из ситуации.</p> <p>10 этап. Выполнение задания с обсуждением качества его выполнения. Попытка самостоятельно оценить результаты выполнения задания. Исправление ошибок. В случае необходимости — переоценка результатов.</p>
--	--	---

8. Межличностные отношения	Развитие групповой сплоченности, навыков сотрудничества со сверстниками	<ul style="list-style-type: none"> • коллективно-распределенная деятельность на уроке; • проектная деятельность; • привлечение к подготовке КТД; • драматический, танцевальные и т.п. кружки
	Развитие коммуникативно-адаптивных механизмов личности	<ul style="list-style-type: none"> • совместно с медиками обеспечить систематическую реабилитацию психического здоровья детей с ЗПР с целью снятия или снижения аффективности состояний, повышенной возбудимости; • развивать социальный интеллект школьников, т.е. способность правильно понимать окружающих, сопереживать другому, адекватно оценивать себя – игротерапия, социально-психологический тренинг; • обучать агрессивных детей навыкам бесконфликтного общения, подчинения, терпимости, компромиссу - игротерапия, социально-психологический тренинг; • обсуждение «ориентированных на конфликт историй»

Заключение

Проделанный нами в работе анализ сложившегося положения дел в области коррекционной педагогики позволяет сделать следующие выводы.

1. Феномен задержки психического развития очень сложен по своей сущности и генезу. Нередко его трудно отличить как от умственной отсталости, с одной стороны, так и от поведения, характерного для так называемой школьной дезадаптации.
2. На сегодня в дефектологии и возрастной, педагогической психологии сложились определенные представления о дифференциально-диагностической идентификации детей с ЗПР. На этой основе определилась и технология коррекционных мероприятий по влиянию на развитие личности учащихся с ЗПР. Однако, вся эта практика складывалась и оформлялась как практика компенсирующего обучения учащихся в специализированных коррекционно-развивающих классах.
3. Современная отечественная модернизация образования на практике привела к отказу от специализированных классов и комплексных (содержание, темп, объем, сроки и т.п.) технологий реабилитации детей с ЗПР. Вместе с тем, наработанный опыт в этой области позволяет отдельные методические приемы и техники перенести и в общеобразовательный класс, где обучаются дети с ЗПР.
4. Основу обучения детей с ЗПР в общеобразовательном классе составляет следующее:
 - принципиальной основой коррекционно-развивающей работы является ее индивидуализация, которая а) осуществима на уроках при выполнении остальными учащимися самостоятельной работы – тихий опрос, собеседование, повторение объяснения и т.п., б) возможна при работе по вариантам (при условии, что дети с ЗПР составляют один вариант), в) развертывается на специальных дополнительных занятиях в группах по 10-12 человек, г) в полной мере реализуема через родителей детей, которые заинтересованы в его развитии и потому могут выступать реализаторами специально для них подготовленной программы работы со своими детьми по компенсации ЗПР.

- Психологически адекватным для детей с ЗПР является опора на наглядно-действенное мышление с постепенным переходом к словесно-логическому. В отличие от нормы дети с ЗПР этот путь проделывают с большими затруднениями и поэтому помощь педагога в данном случае заключается в проработке индивидуальной траектории этого движения. Последнее предполагает единство диагностической и коррекционной работы, но с обязательным учетом предметно-специфичной и личностной обусловленности данного процесса.
 - В таблице №2 (глава 4) представлены основы формирования составляющих развитие личности (когнитивные процессы, эмоциональная сфера, моторика, межличностные отношения, личностный рост и т.д.) при нахождении детей с ЗПР в общеобразовательном классе, системообразующим фактором которых выступает индивидуальность учащегося.
5. Коррекция детей с ЗПР в общеобразовательных классах трудно решаемая задача. Вместе с тем, проведенный нами анализ показывает, что определенным потенциалом для решения данной задачи общеобразовательные классы обладают и он должен быть максимально использован.

Литература

1. Адилова М.Ш. Особенности психомоторики детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста //Дефектология. - 1988. - № 4.
2. Акимова М. К., Козлова В. Т. Коррекционно-развивающие упражнения для уч-ся 3—5-х классов. — Обнинск: «Детство», 1993.
3. Акимова М. К., Козлова В. Т. Диагностика умственного развития детей. – СПб.: Питер,2006. – 240 с.
4. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития. /Под ред. К.С. Лебединской. - М, 1982.
5. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом.— Известия АПН РСФСР, 1955, вып. 70.
6. Аристова Т.А. Психофизиологические причины трудностей обучения чтению и письму и их преодоление // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 142-146.
7. Асанов А. 500 задач на сообразительность. — М.: «Аст-Преес», 1998.
8. Астапов В. М. Тревожность у детей. М., 2001.
9. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? М., 1991.
10. Белкин А. С. Отклонения в поведении школьников. — Свердловск, 1973.
11. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. - М., 1991.
12. Белопольская Н.Г. Психологические исследования мотивов учебной деятельности у детей с задержкой психического развития. - М., 1972.
13. Белопольская Н. Л. Мотивация детей с задержкой психического развития в условиях психического насыщения//Дефектология. 1975. С. 25—28.
14. Белопольская Н. Л. Проблемы психологического консультирования детей с отклонениями в развитии. Практикум по патопсихологии. М., 1987.
15. Белопольская Н. Л.Психологическое исследование половозрастной идентификации у детей со снижением интеллекта//Дефектология. 1992. № 1. С. 5—11.
16. Белопольская Н. Л. Коррекция эмоциональных реакций на неуспех у детей с интеллектуальной недостаточностью//Вопросы психологии. 1992. № 1. С. 33—42.
17. Белошистая А.В. Формирование математических представлений у дошкольников с задержкой психического развития //

- Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. №2. 2003. с.2-8
18. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. — М.: «Совершенство», 1997.
 19. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. — М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001.- 136 с.
 20. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. М., 1966.
 21. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
 22. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М., 1990.
 23. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. — М., 1991.
 24. Жутикова Н. В. Учителю о практике психологической помощи. — М., 1988.
 25. Вайзер Г.А. Опоры для саморегулирования умственной деятельности детьми с задержкой психического развития // Дефектология. - 1986. - №4.
 26. Валькова Е.П. Знал ли Штирлиц о НЛП. Как с помощью карт выучить двоечников // Учительская газета. 2000. №5 (9774). С. 18
 27. Вильшанская А.Д. Организация и содержание специальной педагогической помощи младшим школьникам с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития № 1. 2004. с.18-23
 28. Винокурова Н. К. Подумаем вместе. Развивающие задачи. Упражнения. Задания. — М.: «Рост», 1998.
 29. Винокурова Н. К. Развитие творческих способностей учащихся. — М.: ОЦ «Творческий поиск», 1999.
 30. Винокурова Н. К. Сборник тестов и упражнений для развития ваших творческих способностей. — М.: «Импэто», 1995.
 31. Власова Т. А., Певзнер М. С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. М., 1967.
 32. Власова Т. А. Каждому ребенку — надлежащие условия воспитания и обучения (о детях с временной задержкой развития) — В сб.: Дети с временными задержками развития. М., 1971.
 33. Власова Т. А., Лебединская К- С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития.— Дефектология. 1975, № 6.
 34. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М., 1973.

35. Воробьева В.К. и др. Алгоритмы составления связного высказывания. - М., 1989
36. Воронкова В. В. Особенности обучения письму учащихся во вспомогательной школе.— В сб.: Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе. М., 1972.
37. Выготский Л.С. Основы дефектологии //Собр. соч.: В 6 т. - М, 1983.
38. Гиллебранд К. Коррекционная педагогика. М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 240 с.
39. Глозман Ж.М., Самойлова В.М. Социально-дезадаптированный подросток: нейропсихологический подход // Психологическая наука и образование. 1999. № 2. С. 99-109.
40. Грибанова Г.В. Психологическая характеристика личности подростков с задержкой психического развития //Дефектология. - 1986. -№3.
41. Гурьева В. А. Психогенные расстройства у детей и подростков. М.: Крона пресс, 1996. 206 с.
42. Дети с временными задержками развития /Под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. М., 1971.
43. Дети с задержкой психического развития /Под ред. Г.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. - М., 1984. – 256с.
44. Дети с отклонениями в развитии (отграничение олигофрении от сходных состояний) /Под ред. М. С. Певзнер. М., 1966.
45. Детская психоневрология / Под. Ред. Л. А. Булаховой. Киев: Здоровья, 2001.
46. Диагностика и коррекция ЗПР у детей: Пособие для учителей и специалистов КРО /Под ред. С.Г.Шевченко. — М.: АРКТИ, 2001.
47. Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков /Под. ред. С.А.Беличевой. - М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1999. – 183 с.
48. Домишкевич С. А. Продуктивность и динамические особенности интеллектуальной деятельности детей с задержкой психического развития.— Дефектология, 1977, № 2.
49. Дробинская А. О. Школьные трудности нестандартных детей. М.: Школа-Пресс, 1999.
50. Егоров Т. В. Психология овладения навыком чтения. М., 1953.
51. Егорова Т. В. Некоторые особенности памяти и конкретного мышления младших школьников с пониженной обучаемостью.— В кн.: Психологические проблемы неуспеваемости школьников. 1971.

52. Егорова Т В. Особенности познавательных процессов у младших школьников с пониженной обучаемостью: Автореф. канд дис М., 1969
53. Егорова Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М., 1973.
54. Егорова Т. В., Лони́на В А., Розанова Т В. Развитие наглядно-образного мышления у аномальных детей. — Дефектология 1975 №4.
- 55.Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. - М., 1973
- 56.Еникеева Д.Д. Популярная психиатрия. – М.:АСТ-ПРЕСС, 1998.
- 57.Ефименкова Л. К Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. - М., 1991.
58. Жаренкова Г. И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции //Дефектология. -1975. -№ 4.
59. Жуйков С. Ф Формирование орфографических действий. М., 1965.
60. Журавлева Р Я Состояние орфографической грамотности у учащихся вспомогательных школ.— Учебно-воспитательная работа в специальных школах. М., 1949, вып. 2.
61. Забрамнам С. Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе. М., 1990.
62. Заваденко Н.Н., Петрухин А.С., Манелис Т;Ю., Успенская Т.Ю., Суворинова Н.Ю., Борисова Т.Х. Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейропсихологическое исследование //Вопросы психологии. 1999. № 4. С. 21-28.
63. Завьялова Е Н О характере ошибок в письме учащихся I — III классов вспомогательной школы. — Учебно-воспитательная работа в специальных школах. М., 1951, вып. 3/4.
64. Заика Е. В. Игры для развития внутреннего плана действий школьников //Вопросы психологии. — 1994. — № 5.
65. Заика Е. В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся //Вопросы психологии. — 1990. — № 6.
66. Замбацявичене З. Ф. К разработке стандартизированной методики для определения уровня умственного развития нормальных и аномальных детей/ /Дефектология. 1984. № 1. С. 28—33.
67. Занков Л. В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка. М., 1935.
- 68.Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков. Л.: Медицина, 1988.
69. Иванова А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного

- развития детей. М., 1986.
70. Игумнов С. А. Клиническая психотерапия детей и подростков. Минск: Беларуская навука, 1999.
71. Иовчук Н. М., Северный А. А. Депрессия у детей и подростков. М.: Школа-пресс, 1999.
72. Ипполитова М. В. Особенности знаний по математике учащихся I класса с временными задержками психического развития.— В сб.: Дети с временными задержками развития. М., 1971
73. Ипполитова М. В. Изучение трудностей решения арифметических задач у детей с задержкой психического развития.— Дефектология, 1974, № 2.
74. Исаев Д.Н. Детская медицинская психология. Психологическая педиатрия. – СПб.: Речь, 2004. – 384 с.
75. Калмыкова З. И. Методика диагностики обучаемости школьников: На материале физики: Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики — В сб.: Проблемы диагностики умственного развития. М., 1975.
76. Калмыкова З. И. Особенности генезиса продуктивного мышления детей с задержками психического развития.— Дефектология, 1978, №-3.
77. Капустина Г.М. Коррекционные приемы обучения младших школьников математике // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития №2. 2005. с.63-73
78. Карпова Г.А., Артемьева Т.П. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития. - Екатеринбург, 1995.
79. Каширский Д.В. Мотивационно-потребностная сфера подростков с психологическими проблемами // Вопросы психологии. 2002. № 1. Январь-февраль. С. 26-37
80. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция . – М.: Педагогика, 1994. – 223с.
81. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. - Минск, 1984.
82. Комплексная методика психомоторной коррекции / Под ред. А.В. Семенович. — М., 1998.
83. Кононова М. П. Руководство по психологическому исследованию психически больных детей. М., 1963.
84. Коробейников И. А. Патопсихологическая дифференциация некоторых форм психического недоразвития у детей старшего дошкольного возраста.: Автореф. ... канд. дис. М., 1980.
85. Корсакова Н. К, Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. — М., 1997. — 124с.

86. Кузнецова Л.В. Особенности мотивационной готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению: Автореф. дис канд. псих. наук. - М., 1986.
87. Кулагина И.Ю. Отношение к учению у детей с задержкой психического развития (в начальных классах специальной школы):
Автореф. дис. канд. псих. наук. - М., 1980.
88. Кумарина Г. Школьная дезадаптация: признаки и способы предупреждения // Народное образование. 2002. № 1. С. 111-121.
89. Лалаева Р. И. О нарушениях чтения у учащихся вспомогательной школы.— Дефектология, 1971, № 2.
90. Лебединская КС, Майская М.М., Грибанова Г.В. Подростки с нарушениями в аффективной сфере. - М., 1988.
91. Левина Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей.— В сб.: Основы теории и практики логопедии. М., 1968.
92. Лобанова Т.Г Подготовка ребенка с отклонениями в развитии к обучению в школе // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. №2.200. с. 19-31
93. Лубовский В. И. Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с задержкой развития.— Дефектология, 1972, № 4.
94. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей. М., 1978.
95. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. - М., 1989.
96. Лурия А.Р. Внимание и память. - М., 1975.
97. Лусканова Н.Г. Пути психологической коррекции аномалии развития личности // Здоровье, развитие, личность. - М., 1990.
98. Лутонян Н. Г. Возрастная динамика процессов памяти у детей с задержкой психического развития: Автореф. канд. дис. М., 1977а.
99. Лутонян Н. Г. Формирование рациональных способов запоминания у детей с задержкой психического развития.— Дефектология, 1977б, № 3.
100. Магид СМ. Коррекция и развитие: вместе с ребенком // Психологическая газета. 2000. № 2/53. Февраль. С. 20-21.
101. Маллер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями. — М., 1996.
102. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Практическое пособие. – М.: АРК-ТИ.2000. – 124 с.
103. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. — М., 1996.

104. Мальцева Е.Р. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста: Автореф. дис. канд. пед. наук.-М., 1991.
105. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2001.
106. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. - СПб.: Речь, 2003.
107. Маркова А. К., Лидере А. Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск, 1992.
108. Маркова А.К, Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М., 1990.
109. Мартыанова Г.Ю Психологическая коррекция в работе с детьми, имеющими различные отклонения в развитии // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.№2.2003. с.13-19
110. Марковская И.Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика). — М.: Компенс-Центр, 1995.
111. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
112. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика. М.: Владос, 1997. 304 с.
113. Масюкова Н.А. Использование графических моделей учебных текстов в обучении младших школьников с задержкой психического развития //Дефектология. - 1986. - № 4.
114. Матюгин И. Ю., Асоченская Т. Ю. Как развивать внимание. — Д.: «Сталкер», 1997
115. Менчинская Н. А. Краткий обзор состояния проблемы неуспеваемости школьников.— В кн.: Психологические проблемы неуспеваемости школьников. М., 1971.
116. Микадзе Ю.В. Нейропсихологическая диагностика способностей к обучению. //Вест. Моск. ун-та. — Сер. 14. Психология. — 1996. — №2. — С. 46—50.
117. Назарова Л. К. Активизация обучения правописанию. М., 1962.
118. Насонова В. И. Особенности межанализаторных связей и их роль в усвоении навыков чтения и письма детьми с задержкой психического развития.— Дефектология, 1979, № 2.
119. Непомнящая Н. И. Психологический анализ начальных этапов обучения.: Автореф. ... докт. дисс. М., 1972.
120. Никашина Н. А. Коррекционная направленность обучения.— В сб.: Учебно-воспитательная работа в школе для детей с задержкой психического развития. М., 1977.

121. Никашина Н. А. Педагогическое изучение детей с задержкой психического развития.— Дефектология, 1972, № 5.
122. Никашина Н. А. Устранение недостатков произношения и письма младших школьников.— В сб.: Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. М., 1965.
123. Никашина Н. А., Тригер Р. Д. Методические рекомендации по организации и содержанию уроков по подготовке к обучению грамоте. М., 1978.
124. Новикова Р. В. Психологическая основа процесса чтения у обучающегося читать. М., 1973.
125. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1997. — 360 с.
126. Обучение детей с задержкой психического развития в подготовительном классе /Редакторы-составители В.Ф. Мачилина, Н.А. Цыпина. - М, 1987.
127. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира. Хрестоматия. — С.-Петербург, 1997.
128. Опыт системного исследования психики ребенка /Под ред. Н. И. Непомнящей. М., 1975.
129. Отстающие в учении школьники /Под ред. З.И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной. - М, 1986.
130. Певзнер М. С. Дети с отклонениями в развитии. М., 1966.
131. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития //Дефектология. - 1992. — № 3.
132. Переслени Л. И. Особенности вероятностного прогнозирования у детей в норме и патологии.— Вопросы психологии, 1976, № 2
133. Переслени Л. И., Подобед В. Л. Исследование прогностической деятельности для характеристики умственного развития детей.— Дефектология, 1982, № 6.
134. Переслени Л.И. Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей. Психофизиологические исследования. - М., 1984.
135. Пермякова В. А., Домишкевич С. А. Типические особенности эмоционально-волевой сферы и личностной регуляции учебной деятельности младших школьников в норме и при отклонениях в развитии.— В кн.: Развитие школьников с отклонениями. Иркутск, 1981.
136. Петрова В. Г. О некоторых особенностях актуализации знаний при решении грамматической задачи учащимися вспомогательной школы.— В сб.: Умственное развитие учащихся вспомогательной школы. М., 1961.

137. Петрова В. Г. О некоторых особенностях усвоения текста умственно отсталыми школьниками.— Специальная школа, 1958, вып. 3.
138. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М., 1969.
139. Поддубная Н. Г. Некоторые особенности непроизвольного запоминания у детей с задержкой психического развития.— Дефектология, 1975, №6.
140. Подобед В. Л. О своеобразии механической памяти детей с задержкой психического развития. — В кн.: VIII научная сессия по дефектологии и V Всесоюзные педагогические чтения (секция дефектологии) 27—29 марта 1979 г. М., 1979а.
141. Подобед В. Л. Особенности кратковременной памяти детей с задержкой психического развития.— Дефектология, 1981, № 3.
142. Подобед В. Л. Особенности кратковременной памяти детей, отстающих в развитии.— В кн.: Развитие младших школьников в норме и при отклонениях. Иркутск, 1979б.
143. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: «Сфера», 1997.
144. Психосоциальная коррекция и реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением /Под. ред. С.А.Беличевой. - М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1999. – 181 с.
145. Психологические проблемы неуспеваемости школьников /Под. ред. Н. А. Менчинской. М., 1971.
146. Пускаева Т. Д. Об изучении специфики структуры познавательной деятельности детей с задержкой психического развития.— Дефектология, 1980, № 3.
147. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5—7 лет. Методическое пособие. — М.: ИНТОР, 1997.
148. Развитие учащихся в процессе обучения (I - II классы) /Под ред. Л.В. Занкова. - М., 1963.
149. Раттер М. Помощь трудным детям. М.: Прогресс, 1987.
150. Рейдибойм М. Г. Задержка психического развития у детей (развитие взглядов и некоторые современные клинико-психологические представления).— Дефектология, 1977, №2.
151. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. -М, 1979.
152. Рябов А.Е. Почему учиться трудно: точка зрения учителей // Психологическая газета. 2000. № 12(63). С. 20-21.
153. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. - М., 1983.

154. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома. — М.: «Новая школа», 1996.
155. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. (Библиотека психолога-практика) — М.: АРКТИ, 2000.
156. Семаго Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы /Дефектология № 1. — М.: Школа-Пресс, 2000.
157. Семенович А.В., Умрихин С.О., Цыганок А.А. Нейропсихологический анализ школьной неуспеваемости среди учащихся массовых школ. //Журн. ВНД. — 1992. — Т. 42. — Вып. 4. -С. 655-663.
158. Семенюк Л. Н. Психологическая сущность агрессивности и ее проявления у детей подросткового возраста. — М., 1991. Холичер В. Человек и агрессия. — М., 1975
159. Сиволапов С.К. Развитие сферы образов-представлений при задержке психического развития. //Дефектология. — 1984. — №2.
160. Слепович Е. С. Особенности активной речи дошкольников, отстающих в развитии: Автореф. дис. канд. псих. наук. - М., 1978.
161. Соловьев И. М. Мышление умственно отсталых школьников при решении арифметических задач.— В сб.: Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы: Психологические очерки. М., 1953.
162. Спионек Х. Нарушения развития учащихся начальных школ и испытываемые ими затруднения в учебной деятельности.— Дефектология, 1972, №3.
163. Спирова Л. Ф. Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи. М., 1957.
164. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. 1-3. -М., 1955-1965.
165. Тарнопол Л. Образовательная программа для детей с трудностями в обучении в США (Калифорния).— Дефектология, 1975, № 6.
166. Ткачева В.В. К вопросу о концепции психологического изучения семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития № 1. 2004. с.46-51
167. Тригер Р. Д. Готовность учащихся с задержками психического развития к усвоению правил правописания безударных гласных в корне слова.— Дефектология, 1975, № 5.
168. Тригер Р. Д. Недостатки письма у первоклассников с задержкой психического развития.— Дефектология, 1972, № 5.

169. Тригер Р. Д. Обучение русскому языку: Обучение письму.— В кн.: Обучение детей с задержкой психического развития. М., 1981.
170. Тригер Р. Д. Особенности усвоения русского языка детьми с временными задержками психического развития.— В сб.: Дети с временными задержками развития. М., 1971.
171. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития.- Новгород, 1994.
172. Ульенкова У. В. Об особенностях саморегуляции в интеллектуальной деятельности 6-летних детей с задержкой психического развития.— Дефектология, 1982, № 4.
173. Учебно-воспитательная работа в школе для детей с задержкой психического развития. — М., 1977.
174. Феофанов М. П. Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы. М., 1955.
175. Фогель К. Как научить детей сотрудничать. Ч. 1—3. — М.: «Генезис», 1998
176. Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. - М., 1988.
177. Хейсерман Э. Потенциальные возможности нормальных и аномальных детей. - М, 1964.
178. Хлебосолова О.А. Приоритетные направления развития детей с отклонениями интеллекта на уроках географии //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. №2. 2003. с.40-43
179. Хоментausкас Г.Т. Использование детского рисунка для исследования внутрисемейных отношений //Вопросы психологии. - 1986. - № 1.
180. Цветкова Л.С, Пирцхалайшвили Т.М. Роль зрительного образа в формировании речи у детей с различными формами патологии. //Дефектология. — 1975. — №5. — С. 11—18.
181. Цылев В.Р. О проблеме психологической адаптации школьников // Психологическая наука и образование. 1998. № 3 - 4.
182. Цымбалюк А.П. Особенности познавательной активности младших школьников с пониженной обучаемостью: Автореф. дис. канд. психологич. наук. - М., 1974.
183. Цыпина Н. А. Ошибки в чтении первоклассников с задержкой психического развития.— Дефектология, 1972, № 5.
184. Цыпина Н. А. Понимание прочитанного текста первоклассниками с задержкой психического развития.— Дефектология, 1974, № 1.

185. Шалимов В.Ф., Новикова Г.Р. К вопросу о коррекционно-развивающем обучении детей с пограничными психическими расстройствами // Мир психологии. 2000. №1. С. 135-143.
186. Шевченко С.Г. Особенности знаний и представлений о ближайшем окружении у первоклассника с задержкой психического развития.— Дефектология, 1974, № 1.
187. Шевченко С.Г. Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей. - Смоленск, 1994.
188. Шевченко С.Г. Наблюдения в природе с целью активизации познавательной деятельности и развития речи младших школьников с задержкой психического развития //Дефектология. - 1986. - № 3.
189. Шевченко С. Г. Коррекционно-развивающее обучение (Организационно-педагогические аспекты). — М.: Владос, 2000.
190. Шмидт В.В., Шмидт В.Р. Проблемы психологической коррекции глазами детских практических психологов //Детский практический психолог. – 1996. № 1-2
191. Шошин П.Б. Опознавание простых изображений детьми с задержкой психического развития.— Дефектология, 1972, № 4.
192. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 1999. 652 с.
193. Эйдинова М. Б. Невропатологический анализ неуспевающих детей массовых и специальных школ.— В сб.: Дети с временными задержками развития. М., 1971.
194. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте //Вопр. психол. 1971. № 4. С. 6—21.
195. Яссман Л. В. Особенности употребления грамматических категорий детьми с задержкой психического развития. — Дефектология, 1976, № 3.