

|  |  |
| --- | --- |
| *К о р р е к ц и я* | ***Методические рекомендации***  ***для педагогов и специалистов***  ***психологической службы***  ***образовательных учреждений***  ***Специфика работы педагога с детьми, имеющими***  ***задержку***  ***психического развития*** *г.Новокуйбышевск, 2007 год* |

***Уважаемые коллеги!***

*Предлагаем вам методические рекомендации, которые содержат информацию о механизмах возникновения и проявлениях задержки психического развития у детей, современных технологиях обучения младших школьников данной категории в условиях общеобразовательного учреждения.*

*Материалы, обобщенные в данном по­собии, позволят педагогу более обоснован­но, грамотно и продуктивно организовать свою работу с деть­ми, испытывающими трудности в обучении, обусловленными задержкой психического развития, а также осуществлять бо­лее тесное взаимодействие с другими специалистами, включен­ными в процесс медико-психолого-педагогического сопровож­дения, и с родителями «проблемных» детей.*

*Для педагогов и руководителей сельских и географически удаленных от центра города школ будет интересен опыт интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии в Войсковицкой школе № 1 Гатчинского района, представленный в приложении.*

*Желаем вам успехов в работе и достижения положительных результатов.*

*Надеемся на дальнейшее сотрудничество.*

**Содержание**

1. Современный подход к обучению детей с ЗПР с. 4
2. Психолого-педагогические особенности учащихся с ЗПР с. 6
3. Специфика работы педагога с детьми, имеющими ЗПР с. 24
   * Принципы коррекционно-педагогической работы с учащимися,

имеющими ЗПР с. 24

* + Основные направления коррекционно-педагогической работы

с учащимися, имеющими ЗПР с. 28

* + Рекомендации по оптимизации обучения детей с ЗПР с. 30
  + Рекомендации по коррекции недостатков мышления с. 35
  + Рекомендации по развитию внимания с. 39
  + Рекомендации по развитию произвольности поведения, навыков

самоконтроля с. 48

* + Рекомендации по развитию памяти с. 56
  + Рекомендации по коррекции речевых нарушений с. 61
  + Рекомендации по коррекции нарушений моторных функций с. 65

1. Коррекционные приемы, используемые на уроках математики с. 69
2. Коррекционные приемы, используемые на уроках русского языка с. 77
3. ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Схема педагогической характеристики ребенка

школьного возраста с. 89

1. ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Схема сформированности значимых для школы

функций и навыков у детей с ЗПР старшего дошкольного и младшего

школьного возрастов с. 92

1. ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Содержание методики коррекционного обучения

детей в общеобразовательной сельской школе с. 94

1. Список использованной литературы с. 100

**Современный подход к обучению детей с ЗПР**

В современной педагогической теории и практике процесс обучения детей с задержкой психического развития рассма­тривается с точки зрения предоставления детям с проблемами в развитии возможности обучения в массовой общеоб­разовательной школе вместе с обычными детьми при создании дополнительных усло­вий (организационных, педагогических, психологических), облегчающих процесс обучения.

Для учителя, работающего со школьниками в условиях интегрированного класса, постижение сути процесса обучения детей с задержкой психи­ческого развития является чрезвычайно важным. Поэтому цель данного пособия — помочь педагогам и специалистам психологической службы в осуществлении индивидуального и дифференцированного подхода к детям с задержкой психического развития, в выработке тактики их обучения, способствующей более прочному овладе­нию образовательной программой.

Число учащихся начальной школы, не справля­ющихся с требованиями стандартной школьной программы, за последние 20-25 лет возросло в 2-2,5 раза (30% и более). Сла­бое здоровье дошкольников становится одной из причин, за­трудняющих их адаптацию к школьным нагрузкам. Напряжен­ный режим школьной жизни приводит к резкому ухудшению соматического и психоневрологического здоровья ослабленно­го ребенка (С.Г. Шевченко, 1999).

Ситуация усугубляется такими факторами, как создание сети гимназических, лицейских классов и внедрение усложнен­ных программ без должной предварительной подготовки, что вызывает отток более способных учеников в престижные классы и школы и, как следствие, тенденцию к преобладанию в общеобразовательной школе детей с проблема­ми в обучении и в развитии.

Наиболее многочисленную группу риска школьной деза­даптации составляют школьники с так называемой **задержкой психического развития (ЗПР).** Данная категория была выделена в связи с резким повыше­нием числа стойко неуспевающих детей, вызванным переходом школы на новые, усложненные программы обучения. Комплекс­ное и системное изучение задержки психического развития на­чалось в отечественной дефектологии в 60-е годы XX века и про­должается до сих пор. Однако успешному осуществлению коррекционной работы с учащимися данной категории зачастую препятствуют дефицит специально подготовленных кадров, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР, недостаточная осведомленность специалистов о механиз­мах возникновения и сущности задержки психического раз­вития, а также приоритетность нозологической (медицинской) диагностики в характеристике уровня психического развития ребен­ка: диагноз «Задержка психического развития» определяется исключительно в результате обследования психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК), где, несмотря на ком­плексность этого процесса, решающее слово остается за врачом-психиатром. При этом в ходе исследования, как правило, недо­статочно глубоко раскрываются истинные причины школьной неуспеваемости, не определяются механизмы и перспективы индивидуального развития потенциалов ребенка.

Очевидно, что для учителя массовой общеобразо­вательной школы, работающего с детьми, имеющими отклонения в развитии, необхо­дима сформированность неко­торых специальных знаний и умений, лич­ностных качеств, без которых процесс обучения указанной категории детей будет неэффективным. При обучении школьников с задержкой психического развития такого рода знаниями являются, в первую очередь, знания о психолого-педагогических осо­бенностях этой категории детей.

**Психолого-педагогические особенности учащихся с ЗПР**

Изучению психолого-педагогиче­ских особенностей детей с задержкой пси­хического развития посвящены труды мно­гих российских педагогов, психологов, дефектологов (Л.С. Выготский, Т.А. Власо­ва, Б.В. Зейгарник, А.Р. Лурия, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева).

Важным для понимания учителями психолого-педагогических особенностей этой категории школьников является обра­щение к **понятию «задержка психического развития»**, которое характеризует отстава­ние в развитии психической деятельности ребенка в целом, обусловленное инфекци­ей, интоксикацией, травмой головного мозга, перенесенной внутриутробно, при родах или в раннем детстве, нарушениями эндокринной системы или другими хрони­ческими соматическими заболеваниями. Исследованиями отечественных ученых установлено, что задержка психического развития проявляется у школьников в замедлении скорости приема сенсорной информации, недостаточной сформиро­ванности умственных операций и действий, низкой познавательной активности и сла­бости познавательных интересов, ограни­ченности знаний и представлений об окру­жающем. Недостатки в развитии эмоцио­нально-волевой сферы проявляются в эмо­циональной неустойчивости, возбудимости или заторможенности, несформированности произвольной регуляции поведения. Как правило, для указанной категории школьников характерны повышенная истощаемость, сниженная работоспособность. Часто наблюдаются нарушения общей и мелкой моторики, затруднения в координа­ции движений. Отставание в речевом развитии проявляется чаще всего в бедно­сти словарного запаса, трудностях усво­ения логико-грамматических конструкций, в наличии фонетико-фонематической недо­статочности. Эти особенности развития, присущие в основном младшим школьни­кам, вызывают значительные трудности в процессе обучения, вследствие чего в исследованиях последних лет для характе­ристики этой группы учеников нередко используется термин «дети с трудностями в обучении, обусловленными задержкой пси­хического развития».

Одним из вопросов первостепенной значимости является определение **критериев дифференциации ЗПР от легких вариантов умственной отсталости.** Принципиальными в этом плане являются следующие фак­торы:

1. *Парциалъность психического недоразвития:* у детей с ЗПР, наряду с нарушенными либо незрелыми психическими функциями, обнаруживаются и сохранные, в то время как для умственной отсталости характерна *тотальность* психического недоразвития.

Более того, в случае задержанного психического развития, как правило, отмечается незрелость межсистемного взаимодей­ствия психических процессов, которое обеспечивает познавательную (интеллектуальную) деятельность.

1. *Способность к обучению по общеобразовательным про­граммам:* дети с ЗПР могут усвоить учебный материал в объеме общеобразовательной средней школы при условии разумного распределения нагрузки, организации специального режима занятий и учета индивидуальных особенностей.
2. *Достаточно высокая восприимчивость к помощи:* школь­ники с ЗПР, как правило, способны воспользоваться опосредо­ванной помощью со стороны учителя в виде наводящих вопро­сов, уточнения задания, предваряющих упражнений, органи­зации учебной деятельности и т.п. Умственно отсталым детям в случае затруднения обычно требуется непосредственный показ способа действия, посколь­ку оказания опосредованной помощи им недостаточно.

4. *Способность к логическому переносу усвоенных знаний и приобретенных навыков* на новые условия: дети с ЗПР могут пользоваться усвоенным способом действия в изменившихся условиях, в то время как умственно отсталыми даже незначи­тельное изменение внешних условий воспринимается как со­вершенно новая, незнакомая ситуация.

Таким образом, несмотря на существенные недостатки в ин­теллектуальном и личностном развитии, у детей с задержкой психического развития сохранны предпосылки для усвоения учебного материала по общеобразовательным программам при условии индивидуального и дифференцированного подхода к ним.

**Типология детей с ЗПР**

Задержка психического развития — это различные по про­исхождению и клиническим проявлениям состояния легкой интеллектуальной недостаточности, характеризующиеся за­медленным темпом психического развития, личностной незре­лостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельнос­ти и эмоционально-волевой сферы.

Необходимо учиты­вать, что «задержка психического развития» — понятие, объе­диняющее весьма разнообразные состояния, на классификации которых следует остановиться отдельно.

В процессе изучения детей с ЗПР полу­чены детальные данные о сущностных характеристиках этого состояния, требующие серьезного обобщения. Однако в литературе, в основном, излагается классический подход к природе ЗПР, из которого можно почерпнуть сведения об изолированных ее вариантах. Между тем такие «чистые» варианты на практике встречаются довольно редко. Резкое ухудшение социально-эко­номической обстановки, нравственный кризис общества и сни­жение уровня здоровья населения приводят к тому, что меха­низмы возникновения дизонтогенеза, в том числе и задержан­ного развития, тесно переплетаются, нарушая стройность и од­нозначность классической типологии вариантов ЗПР.

Обобщая имеющиеся научные данные (К.С. Лебединская, М.С. Певзнер, Т.А. Власова, Ю.Г. Демьянов, С.Г. Шевченко и др.), можно выделить основные формы ЗПР.

**ЗПР конституционального происхождения (психофизический инфантилизм)**

Причинами этой формы **ЗПР** являются наследственные фак­торы (предрасположенность к более длительным срокам физио­логического и психологического «созревания»), негрубая пато­логия беременности и родов, истощающие заболевания перио­да раннего детства (хронические дистрофия, диспепсия, тяже­лая дизентерия, дисбактериоз и пр.).

Выделяют три варианта **ЗПР** по типу психофизического инфантилизма.

**1. Гармонический инфантилизм**

Дети по своим физическим и психологическим характерис­тикам отстают от своих сверстников на 2-3 года, отличаясь гармоничной незрелостью одновременно телосложения и психики. Они, как пра­вило, невысокие, хрупкие, несколько бледные. Непосредствен­ны, жизнерадостны, любопытны, неутомимы в игре. Таким детям свойственна живость психики, любознательность, интерес к окружающему. Собственно целенаправленное, активное познание еще не сформировано. Фактически ребенок еще только осва­ивает отдельные мыслительные операции: задерживает внима­ние на каком-либо объекте, явлении или процессе, задается вопросом и, возможно, осмысливает ответ. И все это на фоне ведущей деятельности — сюжетно-ролевой игры.

Психологически эти дети не готовы к длительным волевым усилиям и подчинения школьным требо­ваниям. Подчас они и ведут себя в классе так же, как в группе детского сада или у себя дома, могут капризничать, не реагиро­вать на замечания, необидчивы.

Значительных нарушений восприятия, внимания, памя­ти, воображения, речи, мышления при гармоническом ин­фантилизме не наблюдается. Однако эти процессы функцио­нируют как бы независимо друг от друга, еще не взаимодей­ствуя на уровне, необходимом для полноценного усвоения учебных знаний.

Крайне нежелательно рано (в 6-6,5 лет) отдавать такого ре­бенка в школу. Лучше оставить его еще на год в детском саду. В данном случае известное в народе выражение «дать возмож­ность наиграться» не лишено педагогического смысла.

Если же ребенок с гармоническим инфантилизмом все-таки обучается в школьном классе, следует тщательно продумать педагогическую тактику индивидуального подхода с учетом особенностей его интеллектуальной деятельности и эмоцио­нально-волевой сферы.

**2. Дисгармонический психический инфантилизм**

Как правило, причиной данного варианта ЗПР является не­грубое повреждение мозга на ранних стадиях развития. У части детей встречается отставание в физическом стату­се. Основная же характеристика заключается в замедлении личностного созревания, причем эмоционально-волевая сфера и поведение характеризуются негрубыми патологическими свойствами: неустойчивостью, эмоциональной возбудимостью, лживостью, склонностью к демонстративному поведению, от­сутствием чувства ответственности и стойких привязанностей, пониженной самокритичностью и повышенной требовательно­стью к другим**,** конфликтностью, драч­ливостью, жадностью, эгоистичностью, что весьма негативно сказывается на взаимоотно­шениях с окружающими (как в школе, так нередко и в семье).

Помимо дополнительного медикамен­тозного воздействия, корригирующего остаточные неврологические проявления у детей данной группы, необходи­мо грамотное психолого-педагогическое сопровождение. Следу­ет постепенно, ненавязчиво, но последовательно вырабатывать навыки произвольного поведения, волевой регуляции действий, самостоятельности, ответственности. При этом необходимо по­стоянно отслеживать полноту усвоения ребенком изученного материала, чтобы не появились пробелы в знаниях.

Особенно важно сохранять теплое и доброжелательное отно­шение к таким детям со стороны родителей, учителей и сверстни­ков (а это достаточно сложно при таком поведении!). Тогда по мере нормализации функционирования центральной нервной системы постепенно сгладятся и негативные черты характера. И наоборот, при постоянном негативном отношении со стороны взрослых и сверстников нарушения характера и поведения могут закрепить­ся.

**3. Психофизический инфантилизм при эндокринной недостаточности**

Такие дети тоже отстают в темпе физического развития, но, кроме этого, их телосложение отличается диспластичностью, недостаточно сформирована психомоторика: движения часто неловки, неуклюжи, нарушены их переключаемость, коорди­нация, точность, последовательность.

Сверстники нередко насмехаются над их внешними недостат­ками, дети тяжело переживают это, но тем не менее стремятся к общению, не избегают участия в мероприятиях. Как правило, они робки, пугливы, привязаны к близким. Им свойственны медлен­ное включение в работу, повышенная отвлекаемость, отсутствие инициативы, гибкости и яркости воображения. Темп психичес­кой деятельности замедлен.

Вышеперечисленные особенности служат причиной как за­труднений в учебной деятельности, так и достаточно сложных межличностных взаимоотношении и низкой социальной адап­тации.

Педагогическое сопровождение предполагает воспитание самостоятельности, ответственности, уверенности, решитель­ности и т.д. Однако при этом следует особо подчеркнуть, что ни в коем случае нельзя требовать от этих детей активизации тем­па деятельности. Их медлительность обусловлена особенностя­ми биохимической организации мозга, изменить которую не­возможно. Ваши попытки заставить малыша действовать бы­стрее приведут к тому, что ребенок окажется в стрессовой ситу­ации, которая может вызвать у него различные реакции — от истерики до ступора.

**ЗПР соматогенного характера**

Причиной этой формы ЗПР являются частые соматические заболевания истощающего характера: хроническая пневмония, тонзиллит, гайморит, тяжелые аллергические состояния, хро­нические заболевания и патология внутренних органов.

Эти заболевания являются причиной хронической интокси­кации (отравления) организма и приводят к снижению физи­ческого и психического тонуса, активности, уровня устойчиво­сти к нагрузкам (в том числе и умственным), работоспособно­сти. Помимо этого, хроническая интоксикация организма вредными веществами, образующимися в очаге хронической инфекции, влияет на темп созревания нервной системы, что может привести к негрубой задержке развития мозга, созревания эмоционально-волевой сферы.

Несмотря на то, что предпосылки интеллекта (память, внимание, восприятие, речь, мышление, воображение) у таких детей обычно укладываются в рамки возрастной нормы, уже в первые месяцы обучения в школе соматичес­ки ослабленные дети могут оказаться в числе неуспешных, де­задаптированных по целому ряду причин.

Трудности в адаптации к школьным условиям обусловле­ны не только повышенной утомляемостью этих детей, но и инфантильными особенностями психики, которые нередко отмечаются у часто болеющего, ослабленного ребенка: неса­мостоятельностью, пугливостью, робостью, чрезвычайной зависимостью от взрослых. Черты эмоциональной незрелос­ти часто сочетаются с невротическими проявлениями: повы­шенной впечатлительностью, боязливостью, капризностью.

Нередко родители склонны чрезмерно опекать ослаблен­ных детей из-за болезненности и подверженности инфекци­ям, ограничивать их контакты с другими детьми. В результа­те ребенок приходит в школьный коллектив, не умея об­щаться со сверстниками, обилие контактов становится для него дополнительной психологической нагрузкой, усилива­ющей утомление. Многочисленные пропуски занятий из-за болезни усугубляют картину.

Несмотря на то, что собственно интеллектуальная дея­тельность у таких детей может быть относительно сохран­ной, систематическая учебная нагрузка и пребывание в дет­ском коллективе часто становятся для них непосильными. «Нормативные» нагрузки оказываются чрезмерными: утом­ление наступает быстрее, чем у более здоровых детей. На­капливающееся утомление, отсутствие своевременного от­дыха (они успевают устать и истощиться задолго до наступ­ления перерыва между уроками, не успевают отдохнуть за перемену) приводят к формированию хронической усталос­ти или переутомления. Психофизиологическое переутомление принципиально отличается от обычного утом­ления тем, что при последнем работоспособность после отдыха восстанавливается до исходного уровня а при переутомлении этого не происходит: утомление накладывается на утомление, подчас приводя к серьезным сдвигам в общем состоянии здоро­вья. Это создает благоприятную почву для интенсификации болезненного процесса.

Собственно учебная деятельность у таких детей к началу обучения в школе оказывается несформированной. Дети не «дозрели» и до осознания необходимости обучения. Можно тщательно го­товить ребенка к школе и не сформировать у него желаемой мотивации. Поэтому требования со стороны взрослых (подчас весьма жесткие либо противоречивые) упираются, с одной стороны, в резко сниженную работоспособность ребенка; с другой — в несформированность школьной мотивации; с третьей — в не­зрелость эмоционально-волевой и когнитивной сфер.

Проблемы в обучении 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, неуспехам, 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.

Таким образом, причины школьной дезадаптации у сомати­чески ослабленного ребенка весьма неоднородны, но при этом вы­ступают в тесном единстве, вытекающем из первоначального не­благополучия организма. Вместе с тем ситуация к началу обуче­ния в школе складывается таким образом, что совершенно недо­статочно пытаться избавиться от первопричины (болезни): необ­ходимо системное взаимодействие медицинских работников, пе­дагогов, психологов и родителей в плане сопровождения детей данной категории.

Следует предусмотреть систематическое медицинское обсле­дование, общеукрепляющую терапию, щадящий режим, обогащенное питание. Желательно, чтобы дома и в школе царила спокойная, доброже­лательная обстановка, к ребенку предъявлялись разумные, аде­кватные его возможностям (но не заниженные!) требования. Пе­дагогу необходимо продумать меры по профилактике переутом­ления в режиме занятий, а также совместно с родителями спо­собствовать восполнению пробелов в программном материале.

**ЗПР психогенного характера (психогенный инфантилизм)**

Эта форма характерна для детей, не имеющих каких-либо отклонений со стороны функционирования центральной нерв­ной системы или соматической сферы, но воспитывающихся в неблагоприятных для психического развития условиях, вызы­вающих «психическую депривацию». 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.

*Когнитивная депривация* возникает у детей,выросших в условиях острого недостатка стимулов для развития предпосылок интеллектуальной деятельности: восприятия, внимания, памяти, речи, мышления. У таких детей отмечаются отличаются бедность словаря, нару­шения грамматического строя речи, скудость представле­ний, трудности концентрации внимания, опосредования процесса запоминания, фрагментарность вос­приятия, ослабление психической активности.

Предпосылками *социальной депривации*, как правило, яв­ляются условия гипоопеки либо гиперопеки в возрасте от одного года до 6-7 лет. Большая часть детей, испытывающих гипоопеку, воспитывается в семьях лиц, злоупотребляющих алкоголем или наркотиками, умственно отсталых или пси­хически нездоровых родителей, лиц с противоправным по­ведением и т.п.

В асоциально-попустительской семье ребе­нок растет в атмосфере полной безнадзорности, эмоционального от­торжения в сочетании со вседозволенностью. Родители своим обра­зом жизни стимулируют аффективность (импульсивные, взрывные реакции), безвольное следование влечениям, непроизвольность поведения, га­сят интеллектуальную активность. 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 детей данной группы 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.

Социальная депривация может быть и следствием воспита­ния ребенка в условиях гиперопеки (по типу «кумир семьи»). Здесь, наряду с несформированностью навыков и знаний, необ­ходимых для успешного обучения в школе (а подчас и несмот­ря на сформированность знаний и навыков), наблюдаются эго­изм, эгоцентризм, ослабление психической активности, отсут­ствие самостоятельности, неумение бороться с трудностями, внутренняя установка на постоянные помощь и опеку, отсут­ствие трудолюбия при переоценке своих способностей, каприз­ность и своенравность.

Отсутствие привычной возможности быть все время в цент­ре восхищенного внимания травмирует ребенка, эгоцентричес­кая установка мешает ему выстроить продуктивные взаимо­отношения в детском коллективе, в результате чего формирует­ся негативная установка и к школьным занятиям, и к коллек­тиву одноклассников.

Для оказания действенной помощи этим детям прежде все­го необходима организация серьезной систематической работы с семьями. Именно родители в первую очередь должны пере­смотреть свои взаимоотношения с ребенком, увидеть, отчего те или иные негативные черты характера формируются в услови­ях семейного микроклимата.

Психологи, учителя, воспитатели должны включиться в эту работу в рамках образовательного учреждения, поддерживая обратную связь с родителями. В их задачи входит формирова­ние у ребенка навыков регуляции деятельности, самостоятель­ности, ответственности, стремления к продуктивному усвоению знаний. Помимо этого, воспитатели и учителя должны помочь ребенку полностью, без пробелов усвоить учебный материал.

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.

**ЗПР церебрально-органического происхождения**

Эта большая группа объединяет задержки развития, возникшие в результате органической недостаточности мозга и характеризующиеся как спе­цифическим недоразвитием личностной сферы, так и значительным нарушением по­знавательной деятельности (А.О. Дробинская, 1999). Причем на­рушения в эмоционально-волевой и когнитивной сферах при данной форме ЗПР более выраженны и стойки, чем при выше­описанных вариантах.

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.

Основой церебрально-органической задержки развития выступают выраженные варианты так называемой мини­мальной мозговой дисфункции (ММД) — относительно лег­кие варианты патологии центральной нервной системы, воз­никающие вследствие повреждения мозговых тканей, име­ющие остаточный (резидуальный) характер и выражающие­ся в нарушении формирования структурно-функциональных систем мозга.

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 формами ЗПР. Психическая незрелость проявляется в при­митивности, поверхности 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 возбудимо­го или заторможенного характера. При возбудимых формах поведе­ния они конфликтны, агрессивны, раздражительны, драчливы. При заторможенном поведении - вялы, пассивны, медлительны, уклоня­ются от контактов, пугливы, тревожны, плаксивы.

Церебрально-органическая форма задержки психического развития представлена двумя, на первый взгляд совершенно противоположными, вариантами органического ин­фантилизма. Вместе с тем объединить этих детей в одну клини­ческую группу позволяет следующее:

1. общность механизмов, лежащих в основе ММД (органи­ческая природа нарушения);
2. повышенная утомляемость в процессе умственной дея­тельности, выражающаяся в цикличности периодов продуктив­ной переработки учебной информации и приводящая к пробле­мам в усвоении программного материала;
3. достаточно высокая стойкость проявлений по сравнению с предыдущими формами ЗПР.
4. общность механизмов, лежащих в основе ММД (органи­ческая природа нарушения);
5. повышенная утомляемость в процессе умственной дея­тельности, выражающаяся в цикличности периодов продуктив­ной переработки учебной информации и приводящая к пробле­мам в усвоении программного материала;
6. достаточно высокая стойкость проявлений по сравнению с предыдущими формами ЗПР.

*К* ***тормозимому варианту органического инфантилизма****,* встречающемуся при астеническом типе ММД, относят детей с выраженной умственной утомляемо­стью. В течение одного урока, в зависимости от сложности и интенсивности подачи учебного материала, « отключения » от его продуктивной переработки происходят до 6-8 раз. Причем внеш­не ребенок может продолжать начатую деятельность: читает, не понимая смысла прочитанного, слушает учителя, не восприни­мая сути изложения, и т.д. Признаки переутомления могут про­являться и внешне: дети нервничают, кладут голову на парту и т.д. Цикличные периоды относительно продуктивной учебной деятельности к концу 3-4 урока сменяются переутомлением, когда ребенок уже не может включиться в учебную деятельность. Поэтому особенно важно рационально составить расписание уро­ков, поскольку на занятиях, не предполагающих напряженных мыслительных операций, умственное переутомление, как пра­вило, не сказывается.

Для таких детей характерны бедность словарного запаса, слабость ассоциатив­ных процессов, низкий уровень переключения внимания. По­этому им сложно уследить за быстрым ходом изложения учеб­ного материала, поддерживать познавательную беседу. В слу­чае возникновения подобных затруднений они склонны замы­каться, «входить в ступор». Их бессмысленно при этом тормо­шить, побуждать к активизации.

Особая роль в работе с такими детьми отводится личност­ным качествам педагогов и родителей: требуется бесконечное терпение, способность обуздать собственные амбиции и соот­нести особенности своего темперамента с реактивными воз­можностями ребенка, готовность оказывать помощь в воспол­нении пробелов в учебных знаниях и навыках. Последнее в большей степени касается родителей, поскольку в силу своих психофизиологических особенностей ребенок способен вновь приступить к продуктивной учебной деятельности лишь пос­ле длительного отдыха: сна, прогулки, игр, полноценного полд­ника. При этом следует рационально продумать режим допол­нительных занятий и выполнения домашнего задания.

В силу сохранной способности критики эти дети, как пра­вило, осознают свою учебную неуспешность, несоответствие своих достижений ожиданиям родителей. Поэтому для них не­редко характерны сниженный фон настроения, неадекватно заниженная самооценка, а подчас формируется отвращение к школе и учебным занятиям. Поэтому педагогам и родителям необходимо предупреждать такие проявления, стимулировать ребенка, не завышать требования к его знаниям и навыкам, оценкам (но не доводить это до попустительства!). Крайне же­лательно включение его в групповые и индивидуальные заня­тия с психологом.

***Неустойчивый вариант органического инфантилизма***наблюдается при реактивном (гиперактивном) типе ММД. Такие дети производят впечатление крайне неорганизованных, импульсивных, с болезненно повышенной двигательной активностью: ре­бенок постоянно находится в движении, не может усидеть на месте, суетится, отвлекается. Его поступки часто характеризу­ются отсутствием целенаправленности, бессмысленны. Созда­ется впечатление, что все, что попадает в поле внимания тако­го ребенка, неудержимо притягивает его: он постоянно что-то теребит, трогает, берет, задевает, причем довольно часто умудряется ломать, рвать, разбивать, пачкать вещи, которые попа­ли ему в руки.

Гиперактивный ребенок не может сосредоточенно работать (особенно — умственно), подчиняться дисциплинарным требова­ниям, действовать сосредоточенно и целенаправленно. Учебная деятельность, требующая концентрации внимания, планирования и самоконтроля, оказывается для него особенно сложной.

Положение усугубляется тем, что внешняя двигательная расторможенность сочетается с повышенной умственной утом­ляемостью, выражающейся в цикличности интеллектуальной деятельности. Причем в период «отключения» ребенку требу­ется внешняя активизация: он прерывает начатую деятель­ность, может что-то искать, копошиться, вертеться, отвлекать других детей, вставать из-за парты и ходить по классу. Попыт­ки выработать усидчивость у такого ребенка, как правило, не­эффективны: с помощью волевых усилий либо под страхом наказания он пытается сдерживать себя, но постепенно внутрен­нее напряжение становится столь выраженным, что проявля­ется в аффективных вспышках.

Естественно, такое поведение вызывает раздражение, не­приязнь со стороны взрослых, относящих подобные проявле­ния к особенностям характера. Однако такие дети не столько не хотят, сколько в силу психофизиологических особенностей не могут следовать дисциплинарным требованиям.

Ученые связывают это состояние прежде всего с недостаточ­ностью развития тех мозговых систем, которые обеспечивают целенаправленное внимание и «ответственны» за определенный уровень бодрствования, необходимый для полноценного вклю­чения в деятельность. Ребенок не может в течение достаточно­го времени на чем-то сконцентрироваться, что-либо последова­тельно и целенаправленно выполнять. Эти особенности сочета­ются с нарушениями работоспособности, недостаточностью высших психических процессов (А.О. Дробинская, 1999).

Вызванные органическим поражением центральной нервной системы особенности поведения не могут не сказаться и на взаи­моотношениях со сверстниками. Импульсивность, раздражи­тельность, неумение регулировать свои действия в ходе совмест­ной деятельности (в игре, учебе, общении), возбудимость, лег­кое возникновение аффективных реакций (ребенок даже по не­значительному поводу может стать зачинщиком драки, в состо­янии возбуждения сломать, разорвать попавший в руки пред­мет), а подчас и агрессивность затрудняют контакты со сверст­никами, а в худшем случае могут привести и к отторжению ре­бенка коллективом класса.

В этой связи следует обратить особое внимание на необходи­мость поддержки такого ребенка со стороны взрослых. Для де­тей младшего школьного возраста личность педагога становится своеобразным стержнем, вокруг которого разворачивается все происходящее. Учитель является для них своего рода жизнен­ным эталоном, в т.ч. и в отношении к другим людям. Разумеет­ся, выраженное негативное отношение педагога к гиперактив­ному ребенку (а оно отнюдь не является редкостью) перенимает­ся остальными детьми: они отвергают его, не хотят с ним дру­жить, помогать ему, отказываются принимать в игры, быть с ним в одной команде, а порой даже откровенно «подставляют», пользуясь его импульсивностью («делает, не успевая подумать»).

Вот почему на первый план выступает необходимость теп­лого, позитивного отношения педагога к ребенку с такой фор­мой ЗПР. Следует сделать все возможное, чтобы он был принят коллективом. Этому будут способствовать и занятия по типу психологических тренингов, направленные на формирование продуктивных взаимоотношений в коллективе. Опасность от­торжения ребенка заключается в том, что в подростковом воз­расте, когда личностные взаимоотношения выходят на первый план в иерархии потребностей, он станет невольно искать ре­ферентную группу, где его примут и отведут значимую роль. И нет гарантий, что в результате подросток не попадет в асоци­альную среду. Таким образом, у него может сформироваться девиантное (отклоняющееся) поведение: хулиганство или мел­кий разбой, воровство, алкоголизм, наркомания, токсикома­ния, проституция, криминальное поведение.

С другой стороны, двигательная расторможенность со все­ми сопутствующими ей особенностями поведения имеет тенден­цию к уменьшению с возрастом. Поэтому принятие ребенка, осознание его проблем и своевременная коррекционная помощь лежат в основе преодоления нарушений его поведения, харак­тера и обучения. Наиболее ярко проявления гиперактивного варианта ММД выражены в младшем школьном возрасте. В подростковом они, как правило, уже значительно более стер­тые. Однако при осуществлении образовательного процесса сле­дует учитывать, что определенная цикличность умственной работоспособности сохраняется у этих детей вплоть до 7-8-го года обучения.

При данном варианте ММД целесообразно адекватное меди­каментозное лечение. Оно предполагает в первую очередь на­значение препаратов, влияющих на обменные процессы в цен­тральной нервной системе и стимулирующих созревание тор­мозных и регулирующих структур мозга. При этом выбор препарата и терапевтической дозы дол­жен осуществляться строго индивидуально.

Итак, мы рассмотрели четыре типологические формы задержки психического развития, основываясь на клинической классификации, предложенной К.С. Лебединской.

Несомненное достоинство данной классификации — в оп­ределении механизмов и причин возникновения задержанного онтогенеза и типологизации основных эмоционально-личност­ных и когнитивных характеристик, присущих детям столь раз­нородной категории.

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 учащихся 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.

**Педагогическое диагностирование младших школьников с ЗПР**

В должностные функции учителя не входит квалификация состояния ребенка. Однако это вовсе не означает, что педагоги­ческая деятельность исключает диагностические методы и при­емы работы. Ведь прежде чем работать над развитием какого-либо процесса, следует убедиться в необходимости такой работы. Кроме того, любая высшая психическая функция имеет не­сколько характеристик, и бессмысленно ставить перед собой такую задачу, как, например, развитие внимания: вни­мание как психическая функция включает такие характерис­тики, как его концентрация, переключение, устойчивость... Необходимо знать, над чем именно следует работать.

Некоторые учителя считают, что диагностикой должен за­ниматься исключительно психолог. Однако можно привести несколько аргументов, опровергающих такое мнение. Во-пер­вых, далеко не в каждой школе есть квалифицированный пси­холог. Во-вторых, школьному психологу, как правило, просто физически не удается проводить масштабную углубленную диа­гностику индивидуально-личностных особенностей всех уча­щихся. И в-третьих (что особенно важно!), многие характерис­тики психической деятельности школьников особенно ярко проявляются именно в учебной деятельности.

Поэтому учитель должен владеть приемами диагностики высших психических функций и личностных особенностей ре­бенка. Причем первичную диаг­ностику желательно провести еще в дошкольном возрасте, в процессе знакомства с будущими первоклассниками.

При этом важно знать параметры готовности детей к обуче­нию в школе:

1. степень психосоциальной зрелости;
2. уровень психомоторной зрелости;
3. чистоту фонематического восприятия;
4. сформированность моторной асимметрии;
5. уровень умственной работоспособности;
6. степень сформированности основных характеристик па­мяти, внимания, мышления, речи;
7. уровень произвольности психических процессов;
8. состояние учебной мотивации;
9. особенности самооценки.

В процессе непосредственного обучения в школе данные первичной диагностики углубляются, дополняются. Кроме того, они зачастую заметно изменяются, т.к. психическая дея­тельность в младшем школьном возрасте чрезвычайно пластич­на и чутко реагирует на внешние воздействия.

К концу первой четверти учителю важно изучить характер школьной адаптации учащихся. Известно, что дети «группы риска» испытывают особые трудности адап­тации к школьной жизни, которые с течением времени не нивелируются, как это происходит у большинства школьников, а усугубляются. Учитель должен своевременно заметить небла­гоприятный характер изменений, происходящих в ребенке, по­пытаться помочь ему своими силами или обратиться к специа­листам.

Не должна остаться без внимания учителя и невроло­гическая симптоматика, которая усугубляется у ослабленных детей в результате непосильности для них требований школы. Более заметно проявление этой симптоматики родителям, по­этому в беседах с ними необходимо выяснить следующий круг вопросов:

1. с удовольствием или неохотно ребенок идет в школу;
2. как он реагирует на новый режим жизни, на школьные требования, нет ли активного или пассивного протеста;
3. жалуется ли на усталость;
4. не появились ли признаки детской нервозности (повышен­ная раздражительность, необоснованное беспокойство, тревож­ность, не свойственная ранее ребенку избирательность в еде или ухудшение аппетита, беспокойный сон, потливость, необосно­ванное повышение температуры, жалобы на различные боли)?

Данные педагогического исследования позволяют сделать оптимальный выбор приемов и методов педагогического про­цесса, а также анализировать эффективность совместной с ре­бенком деятельности.

Помимо этого, только четко обоснованные, педагогом данные об особых сложностях в процессе обучения, о неэффективности попыток их преодоления общепедагогическими методами в ус­ловиях общеобразовательной школы могут служить основани­ем для направления ребенка с целью углубленного исследова­ния на медико-психолого-педагогический консилиум образова­тельного учреждения либо в городскую психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК). В свя­зи с этим педагог должен грамотно, полно и аргументированно оформить педагогическое представление (характеристику) на ребенка (Приложение 1). В этом ему помогут также материалы, разработанные М.М. Семаго с со­авторами [13] (Приложение 2).

**Специфика работы педагога с детьми, имеющими ЗПР**

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

Цель учебной работы с указанной категорией детей в начальной школе – не только дать нужные знания, предусмотренные школьной программой, но и, учитывая патологические проявления в развитии ребенка, - его социальная реабилитация.

Основными задачами медико-психолого-педагогического сопровож­дения детей с ЗПР являются:

1. проведение комплексного медико-психолого-педагогичес­кого исследования каждого ребенка с ЗПР в целях квалифика­ции соматического, социального, психологического и образо­вательного статуса и определения направленности абилитаци­онных мероприятий
2. разработка и реализация индивидуальных программ ме­дико-психолого-педагогической абилитации детей с ЗПР, на­правленных на их оздоровление, обучение, воспитание и рас­крытие личностного потенциала
3. оказание консультативной помощи родителям по вопро­сам воспитания и содействия социально-культурной адаптации детей с ЗПР;
4. отслеживание дальнейшего жизненного пути детей, про­шедших курс коррекционно-развивающего обучения, и (по не­обходимости) оказание им консультативной помощи (на этой основе — анализ продуктивности проведенных абилитационных мероприятий);
5. взаимодействие с органами социальной защиты насе­ления, здравоохранения и образования в целях оптимиза­ции и достижения непрерывности абилитационных меро­приятий.

**Принципы коррекционно-педагогической работы**

**с учащимися, имеющими ЗПР**

Характер и особенности организации процесса обучения школьников с задерж­кой психического развития определяются рядом общепедагогических принципов. Несмотря на различные подходы ученых к их классификации, предложенная Г. А. **Толмачевой**  последовательность принципов отражает особенности процесса обуче­ния школьников с задержкой психического развития и позволяет учителю массовой школы на их основе проектировать и осу­ществлять этот процесс в условиях обще­образовательной школы.

1. **Принцип направленности процесса обучения на всестороннее развитие личности ребенка с задержкой психиче­ского развития** обеспечивает развитие личности как единства биологи­ческого, психического, социального и духовного. Своеобразие реализации этого принципа при обучении школьников с задержкой психического развития заключа­ется в необходимости наряду с личностным развитием ребенка осуществлять коррек­цию выявленных нарушений познаватель­ной и эмоционально-волевой сферы.
2. **Принцип связи обучения с жизнью** позволяет при планировании и отборе содержа­ния обучения учитывать как положительное, так и отрицательное влияние социума, микросреды, минимизируя при этом нега­тивные последствия такого влияния. Учиты­вая то обстоятельство, что многие школьники с задержкой психического развития вос­питываются в неблагополучных семьях, владеют ограниченным запасом знаний, сведений об окружающем, имеют личный эмоционально-негативный опыт взаимо­действия с окружающей средой, значение этого принципа относительно обучения данной категории детей многократно воз­растает.
3. **Сочетание принципов научности и доступности обучения** предполагает, с одной стороны, соответствие его содержания совре­менному состоянию соответствующей отра­сли научного знания и учет тен­денций и перспектив его развития, а с другой стороны – необходи­мость максимального учета реальных и потенциальных возможностей учащихся с отставанием в развитии. Реализация прин­ципов научности и доступности обучения опирается при этом на идею Л.С. Выготско­го о «зоне ближайшего развития» ребенка, подчеркивающую ведущую роль обучения в его развитии, позволяющую выбирать оптимальную меру трудности при изложе­нии учебного материала при обучении дан­ной категории школьников и прогнозиро­вать ход и результаты самого процесса обучения.
4. **Принцип систематичности и последо­вательности** в обучении школьников с задержкой психического развития требует, чтобы знания, умения и навыки формирова­лись в определенном порядке, в системе, где каждый элемент учебного материала логически связывается с другими, а после­дующее опирается на предыдущее. Специ­фика его реализации заключается в обяза­тельном введении в содержание обучения пропедевтических разделов, заданий, упражнений, которые предусматривают восполнение пробелов предшествующего обучения и формируют готовность учащих­ся к восприятию наиболее сложного про­граммного материала.
5. **Принцип создания оптимальных условий** для функционирования процесса обучения, помимо общих требований к соблюдению санитарно-гигиенических норм, обязательному обеспечению дидак­тических условий обучения, предусматривает выполнение следующих специальных условий обучения школьников с задержкой психического развития: меньшая, по сравнению с традиционной, наполняемость интегрированных классов; охрани­тельный (щадящий) педагогический режим, учитывающий повышенную утомляемость и индивидуальные колебания работоспособ­ности детей; организация неполного индивидуального обучения в домашних условиях; наличие индивидуаль­ных и групповых коррекционно-развивающих занятий.
6. **Принцип оптимального сочетания словесных, наглядных и практических методов обучения** основан на утверждении о том, что эффективность процесса усвоения знаний, умений и навыков зависит от мак­симально возможного участия в этом про­цессе всех органов чувств человека: слуха, зрения, осязания. Применительно к рассматриваемой категории учащихся этот принцип предполагает применение сло­весных, наглядных и практических методов как в целях обучения, так и в целях коррек­ции и развития, построение процесса обучения с опо­рой на все анализаторы, функции и систе­мы организма,
7. **Принцип деятельностного подхода** в **обучении** подчеркивает роль предметно-практической дея­тельности в обучении младших школьников, в процессе которой развива­ются восприятие, внимание, память, мышление и речь. Таким образом, он обеспечивает активное воздействие на умственное развитие школьников и позволяет оптимальным образом использовать потенциальные воз­можности каждого ребенка.
8. Специфика реализации **принципа сознательности, активности и самостоятельности учащихся** в обуче­нии детей с ЗПР заключается в необходимости целенаправленной работы учителя по развитию общеинтеллектуаль­ных умений (анализа, сравнения, обобще­ния, группировки, классификации), форми­рованию умений и навыков самостоятель­ной учебно-познавательной деятельности учащихся. Очевидность ведущей роли учи­теля в реализации принципа сознательно­сти, активности и самостоятельности при обучении школьников с задержкой психиче­ского развития не вызывает сомнений потому, что именно учитель, зная особенно­сти развития и познавательные возможности данного ребенка, возможные пути и способы оказания педагогической помощи, может организовать процесс обучения и управлять этим процессом.
9. **Принцип оперативного контроля и самоконтроля** обеспечивает своевре­менное получение информации об уровне знаний, умений и навыков, приобретаемые школьниками в процессе обучения, регули­рование и корригирование хода самого процесса обучения, проектирование новых целей обучения. Своеобразие примене­ния данного принципа в процессе обучения школьников с задержкой психического развития определяется тем, что функция контроля как диагностической процедуры, направленной на выявление и квалификацию затруднений, пробелов в обучении, установление их причин, стано­вится ведущей (определяющей) по отноше­нию к образовательной функции контроля.
10. **Принцип обеспечения прочности зна­ний, умений и навыков** в процессе обуче­ния школьников, имеющих задержку психи­ческого развития, диктует необходимость формирования специфических для данного учебного пред­мета знаний, умений и навыков в единстве с общеучебными умениями и навыками, такими, как планирование учебной деятель­ности; умение работать с учебной литерату­рой; умение осуществлять самоконтроль; умение работать в определенном темпе.
11. **Принцип педагогического оптимиз­ма,** выделяемый в специальном образова­нии, основан на современном гуманистиче­ском мировоззрении, признающем право каждого человека независимо от его осо­бенностей быть включенным в образова­тельный процесс. Следование этому принципу позволяет строить процесс обучения, опираясь не только на имеющий­ся актуальный уровень развития ученика, но и на его потенциальные возможности, ори­ентируясь при этом на положительный результат обучения.

Таким образом, эффективность образовательного процесса, субъектом которого являются учащиеся с задержкой психического развития, обеспечивается общепедагогическими принципами, однако их совокупность и «наполнение» имеют свою специфику, обусловленную состояни­ем эмоционально-волевой сферы и позна­вательной деятельности учащихся.

**Основные направления коррекционно-педагогической работы**

**с учащимися, имеющими ЗПР**

Исходя из структуры дефекта и психологических особенностей рассматриваемой категории детей, С. Г. Шев­ченко [15] сформулированы следующие направления коррекционно-педагогической работы с учащимися, имеющими ЗПР:

1. 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.
2. Обогащение кругозора детей, формирование отчетливых разносторонних представлений о предметах и явлениях окру­жающей действительности, которые способствуют осознанно­му восприятию ребенком учебного материала.
3. 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.).
4. Формирование учебной мотивации: последовательное за­мещение отношений «взрослый — ребенок» отношениями «учи­тель — ученик». Последняя модель отношений служит основой для формирования познавательных интересов.
5. Развитие личностных компонентов познавательной дея­тельности (познавательной активности, самостоятельности, произвольности психических процессов), преодоление интел­лектуальной пассивности, характерной для детей с трудностя­ми в обучении.
6. Формирование умений и навыков, необходимых для дея­тельности любого вида: ориентироваться в задании, планиро­вать предстоящую работу, выполнять ее в соответствии с на­глядным образцом и (или) словесными указаниями учителя,  
   осуществлять самоконтроль и самооценку.
7. Формирование соответствующих возрасту общеинтеллек­туальных умений (операций анализа, сравнения, обобщения, практической группировки, логической классификации, умо­заключений и др.).
8. Повышение уровня общего развития школьников и кор­рекция индивидуальных отклонений (нарушений) в развитии (учет темпа деятельности, готовности к усвоению нового учеб­ного материала и др.).
9. Охрана и укрепление соматического и психоневрологи­ческого здоровья ребенка: предупреждение психофизических перегрузок, эмоциональных срывов; создание климата психо­логического комфорта, обеспечение успешности учебной дея­тельности в ее фронтальной и индивидуальной формах; физи­ческое закаливание школьников, общеукрепляющая и лечеб­но-профилактическая медикаментозная терапия.
10. Организация благоприятной социальной среды, которая обеспечивала бы соответствующее возрасту общее развитие ре­бенка, стимуляцию его познавательной деятельности, комму­никативных функций речи, активное воздействие на формирование интеллектуальных и практических умений.
11. Системный разносторонний контроль с помощью специа­листов (врачей, психологов, дефектологов) за развитием ребенка.
12. Создание учебно-методического оснащения, необходи­мого для успешного освоения детьми общеобразовательных программ в соответствии с требованиями образовательного стан­дарта к знаниям и умениям учащихся.

Учитывая то, что данное пособие адресовано учителям начальных классов, считаем необходимым более подробно остановиться на вопросах развития и коррекции недостатков в познавательной сфере учащихся с ЗПР. Для детей с церебрально-органической или смешанной формой ЗПР, составляющих наибольшую часть находящихся на интегрированном обучении, задача стимуляции познавательной активности, самостоятельности и самоконтроля является первостепенной. Что касается остальных форм задержки психического развития (соматогенного, психогенного, конституционального генеза), то психологическая коррекция нарушений эмоционально-волевой сферы у таких детей является отдельной темой для обсуждения и осуществляется школьным психологом.

Обобщая рекомендации учителям по оптимизации высших психических функций, лежащих в основе успешного формирования основных учебных умений и навыков, сделаем акцент на возможности и необходимости использования коррекционных приемов на уроках по общеобразовательным дисциплинам с целью индивидуализации обучения детей с ЗПР в условиях интегрированного класса.

**Рекомендации по оптимизации обучения детей с ЗПР**

Важным условием успешной коррекции и компенсации недостатков в психическом развитии детей с ЗПР является а*декватность педагогического воз­действия,* которое возможно при правильно организованных усло­виях, методах обучения, соответствующих индивидуальным особен­ностям ребенка, т.е. обучении, стимулирующем развитие и соответ­ствующем реальным возможностям ребенка.

Основной задачей в обучении рассматриваемой категории детей является создание условий для успешной учебной и внеклассной деятель­ности как средства коррекции их личности, формирования поло­жительных устремлений и мотиваций поведения, обогащения новым положительным опытом отношений с окружающим ми­ром.

К условиям, способствующим ломке отрицательных стереоти­пов поведения трудных в обучении и воспитании учащихся, Е. М. Мастюковой с соавторами [9] отнесены следующие:

* создание благоприятной обстановки, щадящего режима;
* обучающая, коррекционно-воспитательная направленность всей педагогической работы; использование приемов и мето­дов обучения, адекватных возможностям учащихся, обеспечивающих успешность учебной деятельности;
* дифференциация требований и индивидуализация обучения, модификация учебной программы — сокращение ее объема за счет второстепенного материала и высвобождение времени на ликвидацию пробелов в знаниях и умениях учащихся;
* организация системы внеклассной, факультативной, кружко­вой работы, повышающей уровень развития учащихся, про­буждающей их интерес к знаниям;
* учет особенностей психического развития, причин трудностей поведения и обучения при организации обучения и коррекционной воспитательной работы с данной категорией детей.

Для успешного усвоения учебного материала детьми с ЗПР необходима коррекционная работа по нормализации их познавательной деятельности, которая осуществляется на уроках по любому предмету.

Ведение уроков в интегрированных классах, где обучаются дети 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.

С целью адаптации объема и характера учебного ма­териала к познавательным возможностям учащихся систему изучения того или иного раздела программы нужно значитель­но детализировать: учебный материал преподносить небольшими пор­циями, усложнять его следует постепенно, необходимо изыскивать способы облегчения трудных заданий, такие как:

* 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.

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 ученика.

Особое место в коррекционном процессе 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 - с помощью в его вычленения из текста. Для того чтобы научить детей умению видеть (находить) образец в данном тексте, им нужно указать на то, что в разных упражнениях образец может иметь разное местонахождение, может быть разных типов, но независимо от этого его функция всегда одна и та же: *как нужно выполнять.*

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, изготовляя определенную поделку, действует в системе наиболее разверну­тых и внешне выраженных требований. С помощью речи он может обдумать и спланировать ход предстоящей работы, вычленить 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. 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 слож­но, 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 утеря одного из звеньев инструкции, по­этому надо приучать их внимательно слушать инструкцию, пы­таться представить ее себе и запомнить, что следует делать. Чтобы исключить утерю 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.

Одним из важнейших направлений учебно-воспитательного процесса является формирование у воспитанников навыков само­стоятельной работы, умения организовывать, планировать свою деятельность, осуществлять самоконтроль.

Для самостоятельной работы необходима индивидуализация заданий. В этой связи психологи рекомендуют всем учителям разрабатывать дидактический материал различной степени труд­ности и с различным объемом помощи:

* задания воспроизводящего характера при наличии образцов, алгоритмов выполнения;
* задания тренировочного характера, аналогичные образцу;
* задания контрольного характера и т.д.

Работу следует организовывать таким образом, чтобы ребенок сознательно относился к выбору типа задания, т.е. создавать об­становку свободы выбора, помощи и взаимопомощи.

В процессе самостоятельной познавательной деятельности раз­виваются мышление, память, внимание, творческое воображение, а также вырабатываются практические умения и навыки, формируется психологическая установка на самостоятельное попол­нение знаний.

Необходимо организовать деятельность ученика таким образом, чтобы ему были доступны все компоненты самостоятельной дея­тельности: осмысление цели, планирование своей деятельности, самоконтроль, сопоставление конечного результата работы с за­данной целью, использование справочного материала учебника. Степень самостоятельности ученика, как правило, соответствует его учебным возможностям и постепенно возрастает. Каждому уче­нику предоставляется возможность широкого использования спра­вочного материала, словарей, памяток, схем. Только при соблюде­нии всех этих условий самостоятельная работа становится сред­ством развития познавательной активности учащихся.

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.

**Рекомендации по коррекции недостатков мышления**

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, а именно:

* в крайне низкой познавательной активности, избежании интеллектуального напряжения вплоть до отказа от задания;
* в отсутствии потребности ставить цель, планировать действия методом эмпирических проб;
* в несформированности умственных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обоб­щения, сравнения;
* в нарушении динамических сторон мыслительных процессов.

В зависимости от особенностей развития мышления условно мож­но выделить три основные группы детей:

1. Дети с нормальным уровнем развития мыслительных операций, но сниженной познавательной активностью (ЗПР психогенного генеза).
2. Дети с неравномерным проявлением познавательной активно­сти и продуктивности выполнения заданий. (Простой психиче­ский инфантилизм, соматогенная форма ЗПР, легкая форма при ЗПР церебрально-органического генеза.)
3. Дети с сочетанием низкого уровня продуктивности и отсутствием  
   познавательной активности. (Осложненный психический инфан­тилизм, выраженная ЗПР церебрально-органического генеза.)

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

Учитель, работающий с детьми с ЗПР, должен учитывать то, что они восприимчивы к интеллектуальной помощи, могут свободно перенести усвоенный образец-прием в новые условия, что определяет важнейшее для процесса обучения качество ученика - обучаемость, т.е. способность к продуктивному усвоению знаний, умений, чужого опыта. Обозначенный потенциал является базой для успешной коррек­ции интеллектуальной деятельности в условиях специального обучения.

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 (малая наполняемость класса, щадящий ре­жим); индивидуальные и групповые коррекционные занятия (по исправлению недостатков развития и вос­полнения пробелов в знаниях, логопедические).
2. 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.
3. 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.

Приведем некоторые приемы и методы развития мыслительных операций у детей с ЗПР.

* Развитию наглядно-образного мышления способствуют следующие виды заданий: рисование, прохождение лабиринтов, конструирование, не только по наглядному образцу, но и по словесной инструкции, а также по собственному замыслу ребенка, когда он прежде должен придумать объект конструирования, а затем самостоятельно его реализо­вать, а также конструирование по моделям.
* Особый интерес представляет метод обучения детей модельному конструированию, разработанный А. Р. Лурия (1948). Суть этого метода заключается в том, что образцы-модели предъявляются ребен­ку заклеенными плотной белой бумагой и, прежде чем начать строить, ребенок должен сам планомерно исследовать образец, подобрать к нему соответствующие детали, то есть модель-образец предлагает ре­бенку определенную задачу, но не дает способа ее решения.

Конструирование по моделям успешно формирует у детей ориентировочную деятельность, способствует развитию самоконтроля своих действий в процессе выпол­нения конструктивных заданий и при анализе их результатов.

* Для развития наглядно-образного мышления рекомендуется ис­пользовать различные виды заданий с палочками или со спичками (вы­ложить фигуру из определенного числа спичек, перенести одну из них, с тем чтобы получить другое изображение, соединить несколько точек одной линией, не отрывая руки).
* Задания со спичками, такие как «Составить 2 равных треугольника из 5 палочек» или «Составить 2 равных квадрата из 7 палочек» и мно­гие другие, развивают не только наглядно-образное, но и простран­ственное мышление.
* Для развития логического мышления можно использовать раз­нообразные упражнения:

1. «Восстанови рассказ». Упражнение заключается в придумывании недостающих частей рассказа, когда одна из них (начало события, середина или конец) про­пущена. Составление рассказов имеет чрезвычайно важное значение и для развития речи, обогащения словарного запаса, стимулирует во­ображение и фантазию.

2. «Составь предложение». Цель упражнения — развитие способности у детей быстро устанав­ливать разнообразные, иногда совсем неожиданные связи между при­вычными предметами, творчески создавать новые целостные образы из отдельных разрозненных элементов.

Детям предлагается придумать три слова, не связанные по смыслу, например «озеро», «карандаш» и «медведь». Затем дается задание — составить как можно больше предложений, которые обязательно вклю­чали бы в себя эти три слова (можно менять падеж и использовать дру­гие слова).

3. «Исключение лишнего». Задача, которую необходимо выполнить ребенку состоит в исклю­чении одного предмета, не имеющего некоторого признака, общего для остальных.

Берут любые три слова, например: «собака», «помидор», «солнце». Надо оставить только те слова, которые обозначают в чем-то сходные предметы, а одно слово, «лишнее», не обладающее этим общим при­знаком, исключить. Следует найти как можно больше вариантов ис­ключения лишнего слова, а главное — больше признаков, объединя­ющих оставшуюся пару слов и не присущих исключенному, лишнему.

Не пренебрегая вариантами, которые сразу же напрашиваются (исклю­чить «собаку», а «помидор» и «солнце» оставить, потому что они круглые), желательно поискать нестандартные и в то же время очень мет­кие решения. Побеждает тот, у кого ответов больше.

Эта игра развивает способность не только устанавливать неожидан­ные связи между разрозненными явлениями, но легко переходить от одних связей к другим. Игра учит также одновременно удерживать в поле мышления сразу несколько предметов и сравнивать их между собой. Немаловажно, что игра формирует установку на то, что возмож­ны совершенно разные способы объединения и расчленения некото­рой группы предметов, и поэтому не стоит ограничиваться одним-единственным «правильным» решением, а надо искать целое их множество.

4. «Поиск аналогов». Называется какой-либо предмет или явление, например «вертолет». Необходимо выписать как можно больше его аналогов, то есть других предметов, сходных с ним по различным существенным признакам. Следует также систематизировать эти аналоги по группам в зависимо­сти от того, с учетом какого свойства заданного предмета они, подби­рались. Например, в данном случае могут быть названы: «птица», «ба­бочка» (летают и садятся); «автобус», «поезд» (транспортные средства); «штопор» (важные детали вращаются) и др. Побеждает тот, кто назвал наибольшее число групп аналогов.

Эта игра учит выделять в предмете самые разнообразные свойства и оперировать в отдельности с каждым из них, формирует способность классифицировать явления по их признакам.

5. «Способы применения предметов». Называется какой-либо хорошо известный предмет, например «книга». Задача ребенка — назвать как можно больше различных спо­собов ее применения: книгу можно использовать как подставку для кинопроектора, можно ею прикрыть от посторонних глаз бумаги на столе и т. д. Побеждает тот, кто укажет большее число различных функ­ций предмета.

Эта игра развивает способность концентрировать мышление на одном предмете, умение вводить его в самые разные ситуации и взаимосвязи, открывать в обычном предмете неожиданные воз­можности.

**Рекомендации по развитию внимания**

Достаточно развитые память и внимание являются одним из важнейших условий продуктивности познавательной деятельности. Внимание активизирует сосредоточенность и избирательность познавательной деятельности, а память хранит добытые в ее ре­зультате сведения.

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

Недостаточность внимания, плохая организация своей деятель­ности, медленная «врабатываемость», широко распространенные у таких детей, имеют разные причины и требуют, соответственно, разных приемов коррекции.

Так, у детей, имеющих легкие, остаточные явления органического поражения централь­ной нервной системы, повышенная истощаемость обусловливает:

* пониженную работоспособность;
* недостаточность произвольного внимания, его объема и концентрации;
* слабость запоминания;
* инертность психических процессов;
* плохую переключаемость, распределение внимания, а также повышенную суетливость, возбудимость;
* двигательную расторможенность или, наоборот, заторможен­ность, вялость, пассивность.

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. Чтобы кардинально перестроить поведение детей с ЗПР, сформировать у них положительную мотивацию, прежде всего необходимо создать благоприятную обстановку на занятиях, установить психологический контакт, стимулируя сотрудничество учителя и ученика. Учебный материал должен соответствовать возможностям ребенка, включать различные вспомогательные средства, активизирующие восприятие и пре­дупреждающие утомление, инертность психических функций.

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, поэтому от педагога требуется немало усилий для возврата детей в рабочее состояние.

Для этой группы учащихся необходимы дозировка заданий, оптимальное чередование видов работ, требующих участия раз­личных анализаторов (например, задания с опорой на слух хо­рошо сочетаются с заданиями по работе с наглядно-стимулиру­ющим материалом), смена труда и отдыха, сокращение объема заданий. Так, письменные задания в начале урока позволяют практически с минимальной потерей времени включить возбуж­денных после перемены учащихся в работу, настроить их на деловой лад. Такой стереотип начала урока, в иных случаях кажущийся консервативным, в работе с повышенно возбудимы­ми детьми является организующим фактором процесса обуче­ния. Монотонность же в подобной ситуации, как и чрезмерное разнообразие видов работ, по нашему мнению, не оправдывает себя в работе с такими детьми.

У детей с другими пограничными состояниями (например, ЗПР эмоцио-, психо-, соматогенного характе­ра) также отмечаются слабость устойчивости и распределения внимания, медленная включаемость в работу, инертность, что связано с погруженностью их в свои переживания. Объем же внимания существенно не отличается от здоровых детей (Сафади Хасан, 1997; И. И. Мамайчук, 2000). Эмоциональный фон урока, подбор материа­ла и постановка интересных вопросов, внимательное, доброжела­тельное, персональное обращение весьма эффективно способству­ют коррекции недостатков интеллектуальной деятельности этой категории детей.

Основными средствами педа­гогической поддержки детей с ослабленным вниманием, памятью являются:

* 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.

Психотехнические **приемы, направленные на оптимизацию и сти­муляцию внимания** у детей с ЗПР, многообразны. Коррекция внимания успешно проводится в процессе группового взаимодействия детей в игре или на уроке.

Например, одним из наиболее используемых приемов, доступных для проведения педагогами в процессе урока с детьми младшего школь­ного возраста, является *словарный диктант с комментированием* (С. С. Левитина, 1980). Он строится следующим образом: Ведущий читает каждое слово только один раз. Дети могут взять ручки только после прослушивания комментариев. Ведущий внимательно следит за тем, чтобы дети не заглядывали в тетради друг к другу. Если ребенок не может записать слово после ком­ментариев, ему разрешается сделать прочерк. При этом детей предуп­реждают, что прочерк приравнивается к ошибке.

Перед началом работы целесообразно показать на нескольких при­мерах, как надо выполнять задание. Например, для комментирован­ного письма выбрано слово «пересадили».

Ведущий читает это слово, а затем вызывает нескольких учащихся, каждый из которых называет поочередно приставку, корень, суффикс, окончание, объясняя попутно их правописание. После этого ведущий предлагает детям взять ручки и записать прокомментированное сло­во. Затем следует напоминание учащимся, чтобы они положили руч­ки, и начинается работа над следующим словом.

Одним из эффективных подходов к развитию внимания является метод, разработанный в рамках концепции *поэтапного формирова­ния умственных действий* (П. Я. Гальперин, С. Л. Кобыльницкая, 1974).

Занятия по формированию внимания проводятся в виде обучения «внимательному письму» и строятся на материале текстов, содержа­щих разные типы ошибок «по невнимательности»: подмена или про­пуск слов в предложении, подмена или пропуск букв в слове, слитное написание слова с предлогом и др.

Например, детям предлагаются следующие тексты:

*«На Крайнем Юге нашей страны не росли овощиа теперь растут. В огороде выросло много моркови. Под Москвой не разводили, а теперь разводят. Вешал Ваня по полю, да вдруг остановился. Грачи вьютгнезда на деревьях. На новогодней елке висело много игрушек. Охотник вече­ром с охоты…».* Каждому ребенку дается отпечатанный на листочке текст и сообщается инструкция: «В тексте, который вы получили, есть разные ошибки, в том числе и смысловые. Найдите их и исправьте». Каждый ученик работает самостоятельно, на выполнение задания отводится определенное время.

Важное значение имеет психологическая коррекция отдельных свойств внимания, среди которых выделяются: объем внимания, рас­пределение внимания, устойчивость внимания, концентрация внима­ния, переключение внимания.

Недоразвитие объема внимания часто наблюдается у детей с ЗПР церебрально-органического генеза. Рассмотрим для примера ***задания по формированию объема внима­ния*** у детей младшего школьного возраста, предложенные А. Ф. Ануф­риевой и С. Н. Костроминой (1997).

**1.** Ребенку показываются в порядке возрастания ко­личества букв бессмысленные слова, содержащие от 3 до 9 согласных букв, на­пример:

РКБЛ КТЦМ

ЖКПРЧ ДЗНТК

КПТНСД ШРВТБЧ

БМДРКЛФ МВХШТСГ

МВПКШЛЧХБ БРНЦДКСЧГ

Материалом к заданию могут служить также слова, состоящие из 4 – 16 букв, предложения, содержащие 5 – 16 букв.

Задача ребенка — запомнить и воспроизвести предъяв­ляемые буквы, слово или словосочетание. Бессмысленные слова, содержащие от 3 до 9 согласных букв, на­пример:

**2.** Упражнение на цифровом материале «найди числа»: ребенку предлагается цифровая таблица с чис­лами (количество цифр изменяется по мере увеличения объема вни­мания от занятия к занятию. Первично же таблицы включают числа от 1 до 9, затем их количество доводится до 25. Цифры разбросаны в случайном порядке.

Таблицы

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **1** | **7** | **4** |  | **3** | **2** | **5** |  | **9** | **5** | **8** |  | **6** | **9** | **1** |
| **9** | **5** | **2** | **1** | **8** | **6** | **4** | **1** | **6** | **2** | **5** | **8** |
| **2** | **6** | **8** | **7** | **9** | **4** | **3** | **7** | **2** | **4** | **7** | **1** |

Инструкция: «Сейчас я буду показывать тебе таблицы с числами. Как только я покажу первую таблицу, нужно как можно быстрее нахо­дить в ней числа в порядке возрастания, начиная с единицы. Ты дол­жен показывать их указкой и называть вслух».

**3.** Игра «Пуговица». Играют два человека. Перед ребенком располагаются два одинако­вых набора пуговиц, ни одна пуговица не повторяется. У каждого иг­рока есть игровое поле — квадрат, разделенный на клетки. Начинаю­щий выставляет на своем поле 3 пуговицы, второй игрок должен посмотреть и запомнить, где какая пуговица лежит. После этого пер­вый игрок закрывает листом бумаги свое игровое поле, а второй дол­жен расположить пуговицы на своем листе бумаги. Чем больше в игре используется клеток и пуговиц, тем сложнее становится игра. Эту игру можно использовать в работе по коррекции памяти, пространствен­ного восприятия, мышления.

Недоразвитие ***концентрации внимания*** может наблюдаться при всех формах ЗПР, но чаще встречается у детей с ЗПР церебрально-органического генеза.

Для игровых заданий, направленных на развитие концентрации внимания, потребуется: секундомеры, специальные бланки: перепутанные линии, корректурные бланки (цифровые и буквенные), вырезки из текстов. Для проведения занятий можно использовать любые печат­ные тексты (старые ненужные книги, газеты и др.), карандаши и руч­ки. Для детей 6—11 лет желательно использовать тексты с крупным шрифтом.

1. Выполнение корректурных заданий способствует развитию концентрации внимания и самоконтроля при выполнении детьми с ЗПР письменных работ.

Ребенку предлагают находить и вычеркивать определенные буквы в печатном тексте. Перед началом выполнения заданий педагог дает соответствующую установку. Например: «Вот тебе шифровка, ты раз­ведчик и должен как можно быстрее вычеркнуть отдельные буквы. От результата твоей работы зависит очень многое. После быстрого выполнения задания ты должен передать этот бланк своему товарищу, и он должен быстро найти допущенные ошибки». Такая установка оптимизирует процесс работы ребенка, дает ему возможность развивать состояние внутреннего сосредоточения.

Корректурные упражнения с детьми с ЗПР должны проводиться ежедневно по 5 мин (минимум 5 раз в неделю) в течение 2—4 месяцев. Ребенку обязательно предлагаются домашние задания.

Инструкция: «В течение 5 минут нужно найти и зачеркнуть все встретившиеся буквы "А" (можно указать любую букву)». По мере овладения заданием правила усложняются:

* меняются отыскиваемые буквы;
* по-разному зачеркиваются и др.;
* одновременно отыскиваются две буквы, одна зачеркивается, вторая подчеркивается;

• на одной строке буквы обводятся кружочком, на второй отме­чаются галочкой и т. п.

Все вносимые изменения должны четко отражаться в инструкции, предлагаемой в начале занятия.

Опыт работы показывает, что уже через месяц занятий у ребен­ка с ЗПР наблюдается сокращение ошибок в письменных заданиях.

1. Упражнения с предметами соревновательной форме. Например, группе из 3-5 человек предла­гается внимательно рассмотреть предметы, которые психолог в тече­ние одной-двух минут показывает (например, ручка, карандаш, фут­ляр, камешки, небольшая кукла, машинка и пр.). Затем эти предметы закрывают, и педагог предлагает детям подробно описать каждый предмет, его величину, форму, цвет и другие признаки. Дети описыва­ют выделенные признаки на листе бумаги, затем оценивается количество выделенных признаков каждым ребенком, и выигрывает тот, кто описал самое большое число признаков предметов.
2. Игра «Зеркало»: детям предлагается вслед за ведущим по­вторить его действия (как отдельные движения, так и их последова­тельность).
3. Для коррекции концентрации внимания в слуховой модальности целесообразно использовать арифметические диктанты. Инструкция: «Сейчас я буду читать арифметические задачи. Вы должны решать их в уме. Получаемые вами числа также надо держать в уме. Результаты вычислений запишите только тогда, когда я вам ска­жу: «Пишите!»

Содержание задач зависит от возраста и подготовленности детей. Например, задачи для детей первого класса могут быть такими:

«Даны два числа: 6 и 3. Сложите первое число и второе... и от по­лученного числе отнимите 2... Затем отнимите еще 4... Пишите!» (от­вет: 3).

Для детей более старшего возраста задачи усложняются: Например: «Даны два числа: 56 и 92... вторую цифру первого числа разделите на вторую цифру второго числа... Полученное число умножь­те на первую цифру второго числа... Пишите!» (ответ: 15).

Рекомендуется предлагать детям самим придумывать задачи и в процессе игры задавать их друг другу.

Опыт работы исследователей [11]показал высокую эффективность таких упраж­нений для детей с ЗПР. Однако у детей с ЗПР церебрально-органиче­ского генеза выполнение этих упражнений вызывает значительные затруднения. В связи с этим необходимо соблюдение принципа от простого к сложному. На первых этапах педагог предлагает ребенку наиболее доступные для него задачи, правильное выполнение кото­рых обязательно должно поощряться.

1. Аналогичные диктанты можно проводить на слоговом и буквен­ном материале.

Например: ребенку предлагается слово «дерево». К пятой букве это­го слова необходимо добавить шестую букву, а к ней затем добавить третью букву. Какое слово будет?

С целью развития способности к ***распределению внимания*** *–* способности ребенка выполнять две работы одновременно – предлагаются следующие виды заданий:

1. Чтение педагогом небольшого предложения сопровождается негромким постукиванием карандашом по столу. Ре­бенок должен запомнить текст и сосчитать количество ударов.
2. Ребенку предлагают вычеркнуть в тексте 1 или 2 буквы и в это же время воспроизводят аудиозапись с детской сказкой (либо педагог читает текст). Потом прове­ряют, сколько букв ребенок пропустил при зачеркивании, и просят рассказать, что он услышал и понял из сказки.
3. Распределение цифр в определенном порядке.

В левой таблице расположены 25 цифр от 1 до 40. Нужно перепи­сать их в порядке возрастания в пустую таблицу справа, начиная ее заполнение с верхнего левого квадрата.

1. «Найди слова» (модификация методики Мюнстерберга). Оборудование: карточки с буквами, среди которых нужно отыскать спрятавшиеся слова.

В бессмысленный набор букв вставляются слова (чаще — существи­тельные, но могут быть глаголы, прилагательные, наречия). Требуется отыскать их как можно быстрее и без ошибок. На выполнение всего задания отводится 5 минут. Показателем успешности может служить число правильно найденных слов и скорость выполнения задания.

Пример задания:

ЯФОУФСНКОТПХЬАБЦРИГЪМЩЮСАЭЕЫМЯЧЛОЬИРЪГН-ЖРЛРАКГДЗПМЫЛОАКМНПРСТУРФРШУБАТВВГДИЖСЯИУ-МАМАЦПЧУЪЩМОЖБРПТЯЭЦБУРАНСГЛКЮГБЕИОПАЛКАФ-СПТУЧОСМЕТЛАОУЖЫЪЕЛАВТОБУСИОХПСДЯЗВЖ.

Для коррекции ***переключения внимания*** широко используются:

1. Упражнения, имеющие в своей основе тест «Красно-черные таблицы», модифицированный К. К. Платоновым.

Оборудование: таблицы с черными и красными цифрами в различ­ных расположениях.

Занятие включает три этапа:

1. этап — рассмотреть таблицу и найти по порядку все числа черно­го цвета от 1 до 12;
2. этап — рассмотреть таблицу и найти все числа красного цвета в обратном порядке.
3. этап — необходимо поочередно искать числа черного цвета в пря­мом порядке, а красного — в обратном.

После того как у ребенка будут удовлетворительные результаты по поиску предложенного выше количества цифр, их число можно уве­личить до 16, затем до 24, затем до 40 и пр. Задания можно модифици­ровать, заменив цифры буквами русского или латинского алфавита.

1. «Каждой руке – свое дело». Детей просят левой рукой медленно перелистывать в течение од­ной минуты книгу с иллюстрациями (запоминая их), а правой чертить геометрические фигуры или решать несложные примеры.
2. Корректурные задания с чередованием правил вычеркивания букв. Например, первые пять минут ребенок вычеркивает букву «С», сле­дующие пять минут — «3», затем поочередно вычеркивает букву «С» вертикальной линией, а «3» — горизонтальной, еще через пять минут — наоборот.
3. «Заметь все» («Чего не стало?», «Что изменилось?») Раскладывают в ряд 7—10 предметов (можно выставлять картинки с изображениями предметов на наборном полотне), которые затем закрыва­ются. Приоткрыв предметы на 10 секунд, снова закрыть их и предложить детям перечислить все предметы (или картинки), которые они запомнили.

Приоткрыв снова эти же предметы, секунд на 8—10, спросить у де­тей, в какой последовательности они лежали. Поменяв местами два любых предмета, снова показать все на 10 секунд. Предложить детям определить, какие предметы переложены.

Не глядя больше на предметы, сказать, какого цвета каждый из них.

Можно придумать и другие варианты этой игры (убирать предметы и просить детей называть исчезнувший; располагать предметы не в ряд, а, например, один на другом, с тем чтобы дети перечислили их по по­рядку снизу вверх, а затем сверху вниз и т. п.).

1. «Ищи безостановочно». Задача — в течение 10-15 секунд увидеть вокруг себя (либо на сюжетной картинке) как можно больше предметов одного и того же цвета (или одного размера, фор­мы, материала и т. п.). По сигналу учителя один ребенок начинает пе­речисление, другие его дополняют.

**Рекомендации по развитию произвольности поведения,**

**навыков самоконтроля**

В данном разделе приведем примеры коррекционных игр для детей 6 – 10 лет, разработанных Т. Ю. Андрющенко и Н. В. Карабековой [3]. Предложенные ими игровые программы адресованы учащимся с недостаточной сформированностью произвольности поведения, внутренней позиции школьника, пространственной ориентировки и внутреннего плана действия, а также ряда интеллектуальных способностей.

**Игра «УМЕЛАЯ ПОРТНИХА»**

**Цели:**

* Развитие произвольности поведения:
* Формирование умения действовать по правилу;
* Овладение контрольно-оценочными действиями;
* Овладение планирующей функцией речи;
* Развитие пространственной ориентировки:
  + Формирование пространственных умений (определение пространственных признаков объекта, направления действия);
  + Обучение наглядному моделированию пространственных отношений;
  + Овладение пространственной лексикой;
* Развитие познавательных способностей:
* Развитие умения кодировать и декодировать информацию, владения схематическим и знаковым письмом;
* Овладение перцептивными приемами и действиями;
* Овладение мнемическими действиями
  + Формирование внутренней позиции школьника.

**Оборудование и материалы:**

1. Два набора игровых полей (по три игровые карты, разде­ленные соответственно на шесть, девять и двенадцать клеток).
2. Два одинаковых набора пуговиц (по 7—10 штук), различа­ющихся по цвету и форме.
3. Схемы-задания, контрольные карточки.
4. Шкала роста «Сила памяти», фишки-пуговицы (трех-, че­тырех- и пятицветные).
5. Цветные карандаши.

**Содержание вводной беседы с ребенком:** «Ты знаешь, кто такая портниха? Верно, это мастерица, которая умеет шить одежду — брюки, юбки, платья... И почти ко всякой одежде ей нужно пришить пуговицы. Посмотри, на твоей одежде есть пуго­вицы? Видишь, на платье — маленькие пуговки, а на куртке, пальто — большие. Портниха подбирает к одежде подходящие пу­говицы. Сегодня мы начнем играть в игру, которая так и называ­ется "Умелая портниха". Ты узнаешь, как портниха отличает пу­говицы друг от друга, научишься разгадывать мои загадки и сочи­нять загадки от лица портнихи про пуговицы».

**Этапы проведения игры**

На первом этапе игры взрослый вместе с ребенком опре­деляют пространственные признаки шестиклеточного игрового поля (в случае затруднений рекомендуем перейти к дополнитель­ному упражнению «Молчаливая страница»).

Здесь же взрослый предлагает ребенку познакомиться с набо­ром пуговиц. Для этого он предлагает ему рассмотреть один набор пуговиц: «Скажи, чем все эти пуговицы отличаются друг от дру­га?» Как правило, дети чаще всего в первую очередь отмечают различия в цвете. «Давай разложим эти пуговицы по цветам», — предлагает педагог. Затем все пуговицы перемешиваются. «А чем еще они различаются? — вновь спрашивает психолог. — Да, они разные по размерам. Давай разложим их на большие, средние и маленькие». Далее психолог снова задает вопрос о различии пуго­виц. И так до тех пор, пока ребенок называет разные признаки разделения пуговиц на группы. Если ребенок затрудняется, пси­холог выкладывает перед ним две пуговицы, имеющие явные раз­личия (например, по количеству дырочек для пришивания), и предлагает ребенку найти это различие, а затем разложить пуго­вицы по вновь выделенному признаку.

Собственно игра начинается на втором этапе. На занятии «Где какая пуговица» взрослый выставляет на своем поле три пуговицы из имеющегося у него набора. Ребенок должен запомнить их расположение. Затем взрослый накрывает листом бумаги игро­вое поле, а школьник, выбрав из своего набора такие же, как у него, пуговицы, расставляет их соответствующим образом на сво­ем игровом поле. Далее он сверяет выполненное им задание с образцом.

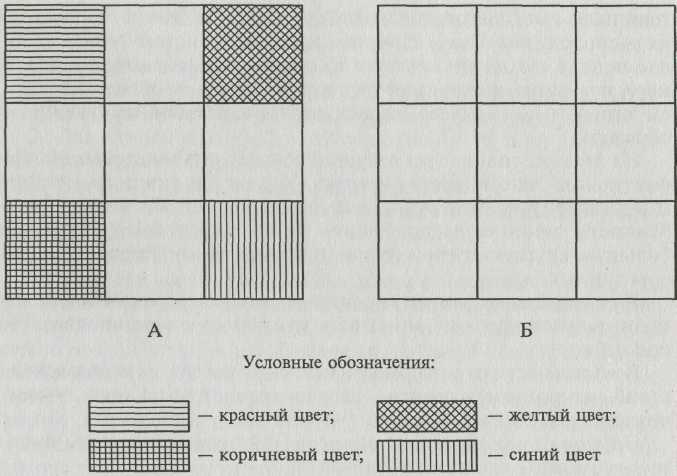


Рис. Вариант схемы-задания (А) и контрольная карточка (Б) к занятию «Потерявшиеся пуговицы. Поможем портнихе»

На этом же этапе игры ведущий обучает ребенка приемам эф­фективного запоминания (занятие «Куда и как пришить пугови­цы»): взять пуговицу в руки, рассмотреть ее, описать вслух ее осо­бенности, место ее расположения на поле (например, «красную большую круглую пуговицу пришиваем в правый верхний квад­рат» и т.п.).

На следующем занятии вводятся временное ограничение и до­полнительное условие: описывать пуговицу, ее местоположение про себя.

В зависимости от успешности освоения ребенком игровых дей­ствий используются девяти-, двенадцатиклеточные поля, увели­чивается количество пуговиц (4 — 5 штук).

На третьем этапе (занятие «Пришиваем пуговицы вмес­те») возможны следующие варианты:

* ребенок выступает в роли ведущего, взрослый — его партне­ра по игре;
* ребенок обучает игре своего товарища (знакомит с игровым полем, с правилами игры, проводит ее);
* играют два ребенка, одинаково знакомые с правилами игры.  
  В этом случае задания усложняются: увеличивается игровое поле (двенадцатиклеточное), количество пуговиц (4 —5 и больше).

На четвертом этапе игры (занятие «Потерявшиеся пу­говицы. Поможем портнихе») взрослый дает ребенку игровое поле и схему-задание (рис. 4, А): «Давай поможем рассеянной портни­хе. Она получила заказ и забыла, какие пуговицы куда надо при­шить. Хорошо, что остался рисунок-схема. Посмотри внимательно на него и попробуй найти место для каждой пуговицы».

Ребенок должен выбрать из своего набора пуговицы соответ­ствующего цвета и расставить их на своем игровом поле в поряд­ке, обозначенном на схеме.

Затем взрослый предлагает ребенку самому составить подоб­ную схему. На поле выставляются пуговицы, ребенок запоминает их местоположение. Затем пуговицы убираются, и он заполняет контрольную карточку (рис. 4, Б), закрашивая необходимые квад­раты соответствующим цветом (занятие «Потерявшиеся пугови­цы. Подсказка для памяти»).

На этом этапе возможна игра в паре со сверстником — как знакомым с правилами игры, так и не имеющим игрового опыта.

Шкала роста «Сила памяти» состоит из набора карточек, обо­значающих шести-, девяти-, двенадцатиклеточные поля (в зависимости от возможностей ребенка на каждом занятии выбирается карточка соответствующей сложности), и набора разноцветных фишек-пуговиц, обозначающих соответствующий объем памяти на каждом занятии (рис. 5, 6).



Количество клеток на карточке шкалы роста соотносится с вариантом игрового поля, использовавшего­ся на занятии. В конце каждого занятия ребенок выбирает фишку-пуговицу с соответствующим количеством цветов (в зависимости от того, сколько пуговиц он запомнил безошибочно).



Смысл игры для ребенка проявляется в безошибочной ориен­тации в условном и реальном пространстве, правильном и успеш­ном запоминании цвета и места пуговиц, увеличении объема па­мяти, соревновательном режиме.

**Анализ поведения и деятельности ребенка в игре**

1. Принятие задачи — учебной (на первом этапе), игровой (в течение всей игры), совместных действий (на третьем этапе).
2. Произвольность поведения — длительность сохранения за­дачи, успешность пооперационального и итогового видов конт­роля (словесный отчет о действиях).
3. Пространственная ориентировка.
4. Характер общения — сотрудничество, соперничество, ма­нипуляции и др.
5. Владение схематическим письмом — умение кодировать и декодировать информацию.

**Игра «ЯРМАРКА»**

**(используется самостоятельно или как игровая разминка)**

**Цели:**

* Развитие произвольности поведения:
* Формирование умения действовать по правилу;
* Овладение контрольно-оценочными действиями;
* Овладение планирующей функцией речи;
* Развитие пространственной ориентировки:
  + Формирование пространственных умений (определение пространственных признаков объекта, направления действия);
  + Овладение пространственной лексикой;
  + Формирование внутренней позиции школьника.

**Оборудование и материалы:**

1. Игровое поле, представляющее собой план ярмарочной пло­щади с обозначением четырех павильонов («Овощи», «Фрукты», «Мебель», «Школьник» — названия могут быть другими). Каждый павильон имеет два отдела (например, павильон «Мебель» — от­делы «Столы» и «Стулья» и т.д.).
2. Карточки с заданиями.
3. Выигрышные фишки синего и красного цветов.  
   **Содержание вводной беседы психолога с ребенком:** «Ты знаешь, что такое ярмарка? Ты был когда-нибудь на ярмарке? С кем ты ходил на ярмарку? Что вы там покупали? Что тебе больше запом­нилось на ярмарке? Да, ярмарка — это место праздничной тор­говли, где продают самые разные товары. В нашей игре мы с тобой тоже будем делать покупки на нашей игровой ярмарке. Все товары продаются здесь в отдельных павильонах — небольших магазин­чиках. Посмотри на нашу карту-схему ярмарки, какие ты видишь здесь павильоны? Как ты думаешь, что в каждом из них можно купить?»

**Этапы проведения игры**

На первом занятии взрослый вводит «Мы с тобой пришли на ярмарку. Но прежде чем мы отправим­ся за покупками, давай разберемся, где какой павильон находит­ся. В этом нам поможет карта-схема ярмарки».

Педагог вместе с ребенком определяют пространственные признаки игрового поля. В случае значительных затруднений ребенка рекомендуется провести обу­чающее упражнение «Молчаливая страница» (см. приложение 2).

Затем взрослый и ребенок рассматривают карту ярмарки и об­суждают маршруты к выбранным ими павильонам. Ребенок назы­вает полный маршрут (см. задания «Как пройти к павильону?»).

Освоив различные маршруты ярмарки, ведущий и ребенок на следующем занятии «отправляются за покупками»: взрос­лый называет предполагаемый маршрут движения и просит ре­бенка назвать тот павильон (или отдел), к которому приведет этот маршрут (см. задания «Делаем покупки»). Далее ребенок принима­ет на себя роль ведущего и придумывает задания для взрослого.

Игра сводится к выполнению набора упражнений, поэтому перед взрослым стоит задача создания эмоциональной игровой атмосферы: за правильное выполнение каждого задания ребенку выдается выигрышная фишка соответствующего цвета — в зави­симости от типа задания.

Рис. 9. Игровое поле «Ярмарка»

**Задания** к **игре**

*А. «Как пройти к павильону?» (синяя фишка)*

1. Мы находимся в центре ярмарки. Как нам попасть в павильон «Фрукты» (любой другой)? — Направо и налево (или соответству­ющий другой маршрут).
2. Мы находимся у павильона «Фрукты» (у любого другого). Как нам пройти к павильону «Школьник» (к другому павильону, на­ходящемуся напротив)? — Прямо.
3. Мы находимся у павильона «Фрукты» (у любого другого). Как нам пройти к павильону «Мебель» (или «Овощи» — к другому павильону, пройти к которому нужно через центр ярмарки)?
4. Мы находимся в центре ярмарки. Как нам пройти к отделу, где продают груши? — Направо, налево, направо.
5. Мы находимся у павильона «Мебель». Как нам пройти в от­дел, где продают книги. — Прямо, направо, направо, направо.

*Б. «Делаем покупки» (красная фишка)*

1. Мы находимся *w* центре ярмарки. Если мы пойдем направо (налево), а потом еще раз направо (налево), что мы можем там купить? — Здесь — школьные принадлежности, павильон «Школь­ник»; в другом случае — соответственно другой павильон.
2. Мы стоим у павильона «Фрукты» (у любого другого). Если мы пойдем прямо, что мы сможем купить? — Здесь — школьные при­надлежности в павильоне «Школьник»; в другом случае — соот­ветственно другой павильон.
3. Мы стоим у павильона «Фрукты» (у любого другого). Если мы пойдем прямо, повернем направо (налево), в какой павильон мы попадем? — В центр ярмарки, в павильон попасть нельзя.
4. Мы стоим у павильона «Фрукты» (у любого другого). Если мы пойдем прямо, повернем направо (налево) и еще раз направо (налево), что мы там купим? — Здесь — овощи; в другом случае — соответственно другой павильон.
5. Мы находимся в центре ярмарки. Если мы пойдем направо (налево), сможем мы что-нибудь купить? — Нет, в павильон не попадешь.

Педагог предлагает ребенку определить количество заданий, которые ребенок хочет выполнить, выкладывает рядом соответ­ствующее количество фишек определенного цвета. Если ребенок выполняет задание верно, психолог перемещает фишку ближе к ребенку. Если он называет маршрут неправильно, фишка остается у психолога. После выполнения всех заданий подводится итог: сколько фишек получил ребенок, и определяются цели на следу­ющее занятие: сколько заданий хотел бы выполнить ребенок в следующий раз.

**Рекомендации по развитию памяти**

Отклонения в развитии памяти является ха­рактерным признаком для всех форм задержки психического разви­тия и заметно тормозят, снижают продуктивность их познавательной деятельности.

Так, у детей с психофизическим инфантилизмом наблюдаются:

1. уменьшение объема и скорости запоминания;
2. неумение рационально организовать и контролировать свою работу;
3. преобладание зрительной памяти над слуховой;

У детей с ЗПР соматогенного генеза отмечается недоразвитие крат­ковременной памяти, проявляющееся в снижении скорости запоми­нания, в медленном нарастании продуктивности запоминания, сни­жении объема памяти.

У детей с ЗПР церебрально-органического генеза наблюдаются раз­нообразные нарушения памяти:

* повышенная тормозимость следов под воздействием помех и внутренней интерференции;
* неумение рационально организовывать и контролировать свою работу;
* уменьшение скорости запоминания;
* излишняя тормозимость следов за счет побочных факторов;
* недоразвитие памяти по модально-специфическому типу (не­доразвитие зрительной или слуховой памяти);
* недоразвитие зрительно-пространственной памяти.

У детей с психогенной формой ЗПР выраженных нарушений па­мяти может не наблюдаться. Память у них отличается высокой изби­рательностью: продуктивность запоминания в значительной степени зависит от мотивации.

Однако для всех форм ЗПР характерна одна общая особенность — это неумение детей с ЗПР рационально организовывать и контроли­ровать процесс запоминания, а также применять различные мнемотехнические приемы, склонность к механическому бездумному заучиванию материала. Поэтому главной задачей психокоррекционной работы с детьми с ЗПР является формирование у них специальных приемов запоминания, то есть развитие логической памяти.

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

В настоящее время в практике разработано достаточно большое коли­чество **мнемотехнических приемов, направленных на стимуляцию и оптимизацию процессов памяти.** Рассмотрим некоторые из них, ко­торые могут быть использованы в процессе работы с детьми с различ­ными формами ЗПР.

1. Воссоздание мысленных образов.

На первом этапе ребенку необходимо использовать графическое изображение понятия.

Инструкция: «Попробуйте к каждому из названных слов сделать какой-либо рисунок».

Примерный перечень слов: *грузовик, гнев, веселая игра, дерево, наказание, умная кошка, мальчик — трус, капризный ребенок, хорошая погода, инте­ресная сказка.*

На втором этапе ребенку предъявляются слова или фразы, которые он должен запомнить без рисунков: *веселый праздник, темный лес, отчаяние, смелость, глу­хая старуха, радость, болезнь, быстрый человек, печаль, теплый вечер.*

1. Мысленные образы и эмоции. Инструкция: «Я вам буду говорить фразу, а вы после каждой фразы закройте глаза и представьте себе соответствующую картинку». Примерные фразы:

*Лев, нападающий на антилопу.*

*Собака, виляющая хвостом.*

*Овсяное печенье в коробке в форме ромба.*

*Молния в темноте.*

После прочтения фраз ребенку предлагается взять листок бумаги, вспомнить и написать названные фразы.

На последующих занятиях можно предъявлять фразы в зрительной модальности (на специальных карточках).

1. Для развития зрительно-моторной и зрительной памяти используется поэтапная работа ребенка с образцами, по которым необходимо конструировать определенные фигуры из палочек:

* сначала ребенок работает с постоянной зрительной опорой на образец:
* затем время рассматривания образца сокращается до 15—20 се­кунд (в зависимости от сложности предлагаемой работы), но так, чтобы ребенок успел рассмотреть и запечатлеть образец.

Подобные упражнения целесообразно проводить в процессе таких продуктивных видов деятельности, как конструирование, рисование, лепка, аппликация.

Похожие упражнения легко придумать самим, варьируя условия, материал и сюжеты игр на развитие зрительно-моторной и зритель­ной памяти.

1. Для развития слуховой памяти целесообразно использовать упраж­нения с применением вместо наглядного образца словесного описа­ния или инструкции предлагаемой деятельности. Например, попро­сить ребенка выполнить конструктивное задание без обращения к образцу, а по памяти: например, воспроизвести какой-либо рисунок по словесному описанию и т. д.

Для ***развития логической памяти*** рекомендуется использовать сле­дующие задания и упражнения.

1. Развитие памяти на основе мнемического приема «Группировка». Для того чтобы показать преимущество запоминания с использованием этого приема, педагог читает ряд букв, просит детей запомнить их и записать: А У И О Е Е.

После этого он рассказывает о мнемическом приеме «груп­пировка», то есть способе объединения букв в группы, удобные для чтения: можно разде­лить буквы на две или три группы и пропеть «песенку», делая останов­ки в конце каждой группы. (АУИ-ОЕЕ).

Для развития памяти на основе мнемического приема «группиров­ка» можно также использовать цифры, рисунки.

1. Развитие памяти на основе мнемического приема «Группировка по смыслу».

Детям предлагаются слова:

*Зима, ель, птица, лес, гнездо, река, снег, рыба.*

Педагог рассказывает о том, что, чтобы лучше запомнить эти слова, их надо объединить в пары по смыслу. Дети коллективно обсуждают и подбирают смысловые пары. Например, снег-зима; ель—лес и пр.

1. Развитие памяти на основе мнемического приема «Группировка по ассоциации».

1 этап: Из набора слов детям предлагается выбрать и запомнить только те пары, которые объединены по смыслу. Психолог зачитывает эти пары слов: лес—гриб; зима—снег; кот—ведро, река—рыба, облако—лев, во­рона—краска, гнездо—птица.

2 этап: Детям предлагается выписать оставшиеся пары слов и подумать, как эти слова можно связать друг с другом. Дети обсуждают между со­бой и составляют ассоциативные ряды.

3 этап: Ребенку зачитываются пары слов, которые необходимо запомнить: диван—тигр, девочка—брат, небо—земля, глаз—муха, озеро—верблюд, ковер—цветок, цыпленок—стол.

Затем педагог зачитывает первое слово, а дети дополняют второе слово. После окончания задания дети обсуждают свои результаты.

1. Развитие памяти на основе мнемического приема «Классификация».

Педагог читает ребенку набор слов (10—15), которые можно раз­бить на группы по различным признакам (посуда, одежда, животные и т. д.), а затем просит назвать слова, которые он запомнил. Характер воспроизведения будет свидетельствовать о том, насколько сфор­мированы у ребенка механизмы обобщения, являющиеся базой для развития логической памяти. Если ребенок не сумел выделить смыс­ловые группировки в называемых словах, а старается запоминать ме­ханически, то рекомендуется ему объяснить и показать, что для запо­минания целесообразно объединять слова в группы по смыслу.

Аналогичный способ можно предложить детям при запоминании раз­личных предметов, цветов, последовательности событий.

1. Цель методики «Смысловые единицы»— обучить ребенка выделению главного звена в тексте. Чтобы вычленить главное, ребенок должен последовательно отве­чать на два вопроса: «О ком (или о чем) говорится в этой части?» и«Что говорится (сообщается) об этом?»

Обучающая методика имеет две части: первая часть — выделение смысловых опор, вторая часть методики — составление и использова­ние плана как смысловой опоры мнемической деятельности школь­ника.

Часть I. Обучение созданию мнемических опор.

Инструкция: «Сейчас мы с тобой будем учиться запоминать текст. Сначала нужно прочитать рассказ, а потом выделить главные мысли этого рассказа. Для этого нужно несколько раз задать два вопроса к тексту: о ком (или о чем) говорится в начале текста и что об этом гово­рится. После того как ответишь на эти вопросы, их снова надо задать: о ком (или о чем) говорится дальше и что об этом говорится. И так будем работать до конца текста. Все ли тебе ясно?»

Общие правила выделения мнемических опор:

1. Текст предварительно не разбивается на части.
2. Главные мысли выделяются по ходу чтения материала.
3. Части формируются сами собой вокруг главных мыслей.
4. Главные мысли текста должны иметь единую смысловую связь — «ручеек».
5. Правильно выделенные основные мысли должны составить ко­роткий рассказ.
6. Если какое-то записанное предложение не соответствует осталь­ным, значит, выделена не главная мысль и нужно вернуться к этому месту в тексте.
7. Мнемические опорные пункты (главные мысли) должны пред­ставлять собой развернутые, самостоятельно составленные или взятые из текста, предложения.

Через 3—4 занятия оба вопроса: «О ком (или о чем) говорится?» и «Что про это говорится?» сливаются в один и пропадает потребность задавать их вслух.

Обучающая методика по созданию мнемических опор занимает 5—7 занятий с частотой 2—3 занятия в неделю по 20—30 мин. Запомнить и пере­сказать короткий рассказ (да еще об основном) не составит труда для лю­бого ребенка с нормальным интеллектом. Но мнемическую деятельность можно сделать более эффективной, используя вторую часть методики.

Часть II. Обучение составлению плана.

Эта часть методики направлена на обучение составлению плана как смысловой опоры запоминания. Выделенные главные мысли представ­ляют собой не просто коротенький рассказ об основном, но могут яв­ляться планом текста.

а) в пунктах плана должны отражаться главные мысли, чтобы было по­нятно, о ком (или о чем) и что говорится в каждой части рассказа;

б) пункты плана должны быть связаны между собой по смыслу;

в) пункты плана должны быть четко выражены. Последнее требова­ние означает, что пункты плана должны быть сформулированы в виде предложения, в котором есть подлежащее, сказуемое и другие члены предложения. Такое развернутое предложение действитель­но выражает главную мысль. И, кроме того, план — это только ин­струмент, каждый может выбрать такой инструмент, который ему больше нравится и позволяет достигнуть цель — запомнить

После того как план составлен, нужно прочитать текст и отметить что же говорится по первому пункту, по второму и т. д. Затем закрыв учебник и попробовать пересказать вслух все, что запомнил ребенок подглядывая в план (но не в учебник). Затем прочитать еще раз текст отмечая, что забылось при пересказе, а что помнится, и еще раз пересказать вслух.

Опыт работы психологов показывает высокую эффективность коррекционных занятий по формированию мнемических операций для детей с задержкой психического развития. Обязательным условием эффективности занятий является формирование позитив­ной установки у ребенка, развитие мотивационной основы его дея­тельности. Это успешно достигается в процессе игровой ситуации, группового взаимодействия детей.

**Рекомендации по коррекции речевых нарушений**

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

Педагог 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 смыслоразличительную 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, поэтому про­цесс формирования связной речи детей с ЗПР длителен и осуще­ствляется в рамках каждого учебного предмета. Учителю необходимо обратить внимание на:

* целенаправленное обучение построению связного высказыва­ния на практическом уровне в подготовительный период для созда­ния необходимой базы для дальнейшей работы;
* 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;
* 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.

С целью ***развития связной речи*** учащихся используются картинки, сюжет рассказа и сюжет отдельных предложений, графические схемы и предметные картинки (В.К.Воробьева и др. Алгоритмы составления связного высказывания, 1989). Схема помогает учащимся целенаправленно воспринимать, затем анализировать и воспроизводить рассказ.

Рассмотрим пример работы над рассказом: *Таня шла в аптеку. Около аптеки она увидела щенка. Щенок подбежал к Тане. Она взяла щенка домой.*

Детям предлагается расположить представленные на наборном полотне картинки в той последовательности, в какой рассказывается о событии.



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, в другой - предложения, в которых отсутствует подлежащее. Например:

Катя \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ пошли в лес

Дети \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ увидела белку

Миша \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 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, а в другом – слова, например:

Около дома \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ лыжи

У Жени\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ ножи

На столе \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ лужи

В лесу \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. ежи

*Задание:* подобрать по смыслу недостающие слова.

1. 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. Всему 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, посыпал, 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. 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. более 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.

**Рекомендации по коррекции нарушений моторных функций**

У детей с ЗПР наблюдаются отклонения в развитии двигательной сферы: на­рушение произвольной регуляции движений, недостаточная координированность и четкость непроизвольных 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.

Для развития и совершенствования ручной моторики рекомендуются следующие **игровые приемы и упражнения:**

**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 прикао ются 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 тыл! ной стороной кверху, производить движения «вверх-вниз» - птичк летят, машут крыльями.

«Игра на пианино» - имитация игры на пианино. Можно имитировать игру на других музыкальных инструментах («Веселый оркестр»

«Катаем лодочку» - пальцы обеих рук сложены вместе, плавны движения кистей рук в горизонтальном положении.

«Курочка пьет воду» — локти опираются на стол, пальцы сложены в виде клюва, ритмичные наклоны рук вперед с подключение» кистевого замаха.

«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 размepa 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 1усинки, удержать в памяти инструкцию, чередования по цвету, формe, величине.

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

**5. Графические работы:**

* обводка контуров, лекал;
* воспроизведение изображения с помощью опорных точек;
* штриховка в разных направлениях;
* дорисовывание недостающих деталей у цветов, предметов, фигур;

- раскрашивание картинок;

- соединение 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.

«Съедобное и несъедобное» (эта игра с мячом широко известна и не требует подробного описания).

«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

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\* Упражнения выполняются сначала одной рукой, потом другой, затем обеими руками вместе.

**Коррекционные приемы,**

**используемые на уроках математики**

В современных исследованиях указано, что дети с задержкой психического развития обладают рядом нарушений предпосылок интеллекта и как следствие испытывают целый ряд затруднений в процессе обучения математике. Рассмотрим основные нарушения предпосылок интеллекта:

* недостаточность тонкой моторики рук; нарушения артикуляционной и графо-моторной координации (нарушения каллиграфии);
* зрительно-пространственные нарушения: нестой­кость графического образа цифр и букв, зеркаль­ность и перестановка их при чтении и написании,  
  трудности ориентации в пределах тетрадного листа;

—нарушения звуко-буквенного анализа и звуковой структуры слов;

* трудности усвоения логико-грамматических конст­рукций языка, ограниченность словарного запаса;
* нарушения зрительной, слуховой функций;
* трудности концентрации и распределения внима­ния, фрагментарность восприятия.

Анализ психологических причин, лежащих в основе трудностей овладения математикой учащимися с ЗПР, позволяет внести необходимые измене­ния в методику преподавания математики. Изучение программного материала должно быть направлено не только на усвоение определенной системы знаний, умений и навыков, но и на формирование мыслитель­ной деятельности и повышение общего развития школьников рассматриваемой категории.

Для учащихся с задержкой психического развития обучение математике целесообразно начинать с расши­рения практического опыта действий детей с разнооб­разными предметными множествами. В результате у них постепенно формируются первоначальные мате­матические знания: понятие натурального числа и пра­вил выполнения арифметических действий. В процессе обучения математике детей с особыми образовательны­ми потребностями необходимо использование нагляд­ных и практических методов. На основе наблюдений и выполнения различных действий с предметами учащие­ся учатся проводить анализ, делать обобщение, у них формируются навыки самостоятельного выполнения заданий, воспитывается умение планировать свою дея­тельность, осуществлять самоконтроль в ходе выполне­ния заданий.

Доступная организация практической деятельнос­ти способствует снижению умственному переутомле­нию, которое часто возникает у таких учащихся в про­цессе выполнения заданий, требующих интеллектуаль­ного напряжения.

Учителю важно осуществлять специальную рабо­ту, направленную на развитие мыслительной деятель­ности на всех этапах обучения, так как появляются но­вые задания и задачи, требующие развитие сложной аналитико-синтетической деятельности.

Для детей с задержкой психического развития це­лесообразнее предлагать материал небольшими дозами, постепенно усложнять задания, увеличивать количест­во тренировочных упражнений. Учитывая особенности развития памяти учащихся данной категории, на каж­дом уроке должны присутствовать упражнения для за­крепления и повторения ранее изученного материала.

Са­мостоятельная работа для младших школьников с осо­быми образовательными потребностями должна быть организована с учетом уровня знаний и умений уча­щихся; задания составляются так, чтобы учащийся смог справить­ся не менее чем с 30% задания. Тем самым учитель со­здает «ситуацию успеха», способствует формированию интереса к предмету.

Как известно, учащимся с задержкой психического развития трудно дается понимание пространственных отношений. Учитель должен обратить особое внимание на процесс формирования представлений об ориенти­ровке в пространстве по основным пространственным направлениям (вперед — назад, направо — налево, вверх — вниз и т. д.). Большое значение имеет выработка уме­ния ориентироваться на листе тетради, альбома. С этой целью детям необходимо предлагать задания, выполне­ние которых будет производиться на клетчатой бумаге. Это работы графического характера: вычерчивание ор­намента по образцу, достраивание фигуры, работа с го­товым рисунком и т.д. При этом учитель дает четкие ука­зания учащимся, а сам добивается от них полных отве­тов, с подробным пояснением выполняемого действия.

Учитывая плохую координацию движений и слабо развитую мелкую моторику детей, поступающих в школу, целесообразно как можно раньше включать упражнения графического характера, штриховку в раз­ных направлениях, обведение контуров предметов по точкам, письмо элементов цифр, раскрашивание.

Особое внимание необходимо уделять такому раз­делу программы, как решение задач. Решение задач способствует становлению логического мышления у школьников. Главная цель — научить выяснять в каж­дой задаче ее математическую сущность, видеть за раз­личными словесными выражениями и в разных опи­санных в задачах ситуациях их математическое содер­жание, научить каждого ученика анализировать задачу. С первых дней обучения необходимо добиваться, чтобы учащиеся сами объясняли свое решение, учи­лись рассуждать, делать выводы и умозаключения, что будет способствовать развитию их мышления.

На индивидуальных и групповых занятиях для коррекции мелкой моторики кистей и пальцев рук сле­дует проводить пальцевую гимнастику, разминание пластилина и глины, нанизывание пуговиц и бусин на нити, широко использовать работу со счетными палоч­ками, конструирование.

Таким образом, коррекционная работа с детьми с задержкой психического развития направлена не только на усвоение определенных разделов программы, но и на формирование мыслительной деятельности, а также на повышение общего развития и изменение личности учащихся.

Изложенные далее задания разработаны в соответ­ствии с программой по математике для четырехлетней начальной школы. Они могут быть использованы при ра­боте по учебникам всех авторов (исключение составляют учебники, разработанные по системе В.В. Давыдова).

Оче­видно, что каждое задание преследует не только одну цель, т.к. все познавательные процессы существуют не отдельно и обособленно, а представляют собой единую систему и, как следствие, развиваются в комплексе. Предлагаемые задания даются также с целью стимули­рования познавательной активности учащихся. Приве­денная классификация по целям воздействия, позволит учителю облегчить выбор необходимых к уроку зада­ний, с учетом индивидуальных особенностей учащихся с задержкой психического развития.

Особо отметим, что учащиеся с задержкой психи­ческого развития затрудняются в использовании мате­матических терминов в своей речи, поэтому учитель должен особо следить за речью учащихся. Важно, чтобы учащиеся умели показать и объяснить все, что и как они делают, решают, выполняют по­строения и т.д. Параллельное формирование математи­ческих представлений и развитие речи способствует развитию продуктивной мыслительной деятельности учащихся, способствует формированию навыков кон­троля и самоконтроля.

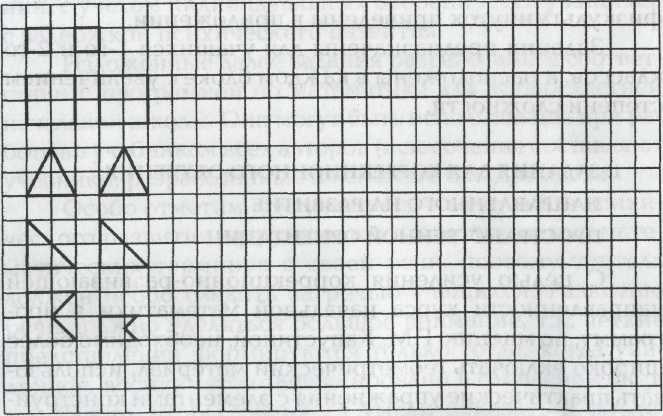
**Задания, направленные на развитие пространственной ориентации**

**1. Развитие графических навыков**

Учащимся предлагается продолжить строчку, т.е. выявить закономерность и воспроизвести в тетради пе­риодически повторяющийся узор. Они постепенно должны усложняться, можно предложить узоры с дву­мя и более различными цветами. Их можно изображать на доске или в рабочей тетради.

Задания:

* «Продолжи строчку»



Следующим, более высоким уровнем развития графических навыков являются задания, предлагаемые в форме аудиальной (т.е. словесной) инструкции. По­сле выполнения таких заданий учитель обязательно должен продемонстрировать необходимый результат — готовый чертеж. Можно предложить учащимся са­мостоятельно придумать узоры и рисунки.

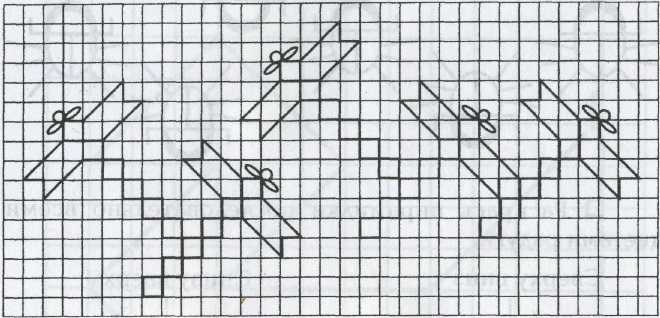
Задания:

* Начерти, начиная от точки, друг за другом отрезки заданной длины в заданном направлении: 3 клетки вверх, 2 клетки вправо, 2 вниз, 4 вправо, 3 вверх, 1 вправо, 2 вниз, 5 вправо, 3 вниз, 7 влево. Что получилось?
* Заверши рисунок. Для этого нарисуй отрезки заданной длины в заданном направлении (далее дается инструкция по чертежу).

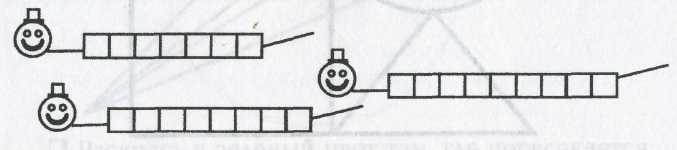
**2. Развитие пространственной ориентации.**

Задания:

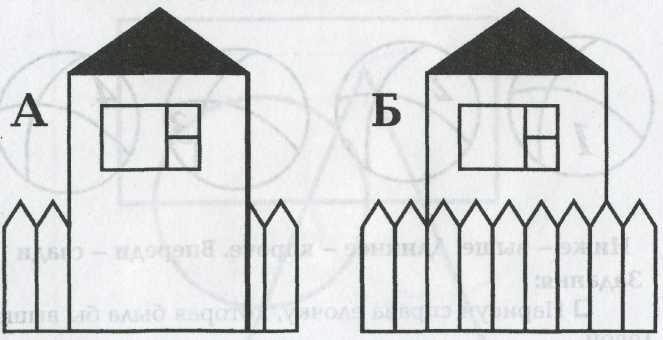
* Жучков, которые ползут сверху вниз, раскрась в зеленый цвет, а тех, которые ползут снизу вверх, - в коричневый.
* Раскрась стрекоз, которые летят направо, в желтый цвет, а тех, которые летят налево – в фиолетовый.



* Нарисуй слева лесенку ниже правой.
* Поставь точку красного цвета вне окружности. Синего цвета — на окружности. Зеленого цвета — вну­три окружности.
* Поставь красным карандашом точку внутри кру­га и внутри квадрата. Отметь синим карандашом точку вне круга, но внутри квадрата. Отметь желтым каранда­шом точку вне крута и вне квадрата. Отметь зеленым карандашом точку внутри круга, но вне квадрата
* Самую короткую змейку раскрась в коричне­вый цвет, а самую длинную — в зеленый.



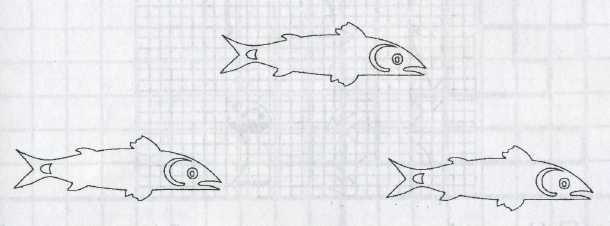
* Раскрась дом синим цветом, а забор — крас­ным, если:



а) дом **впереди** забора;

б) дом **сзади** забора.

* Нарисуй рыбок в аквариуме: две — ниже крас­ной, одну — длиннее зеленой, одну — короче жёлтой.

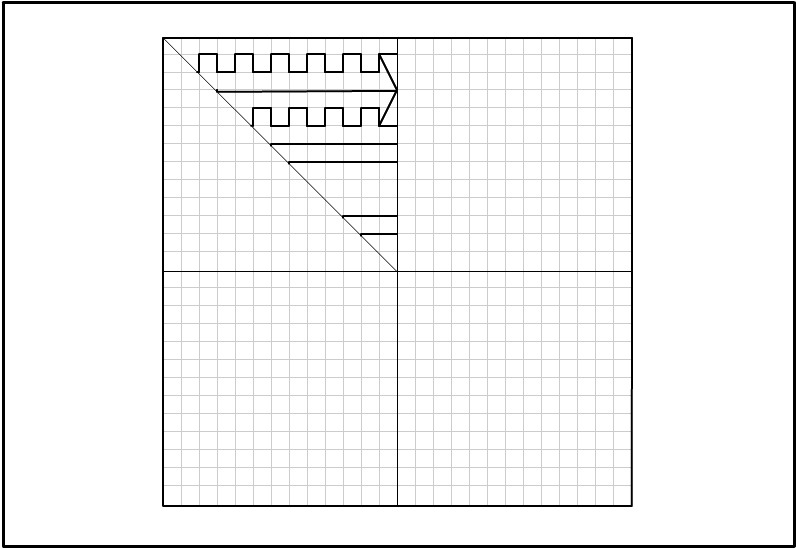


**3. Осевая и центральная симметрия**

Целью заданий является формирование представ­лений об осевой и центральной симметрии на основе жизненного опыта учащихся. В результате выполнения такого рода заданий у учащихся постепенно вырабаты­вается умение ориентироваться на листе тетради, аль­бома. Предлагаемые задания удобнее выполнять на клетчатой бумаге. В 1-ом классе используют задания с рисунками предметов, а уже во 2-ом классе – отвлеченные чертежи.

Задания:

* Художник начал рисовать предметы, но не успел, а ты дорисуй их.
* Дорисуй по образцу:



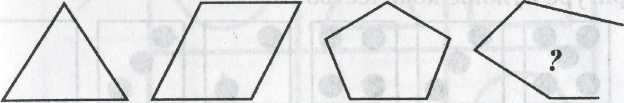
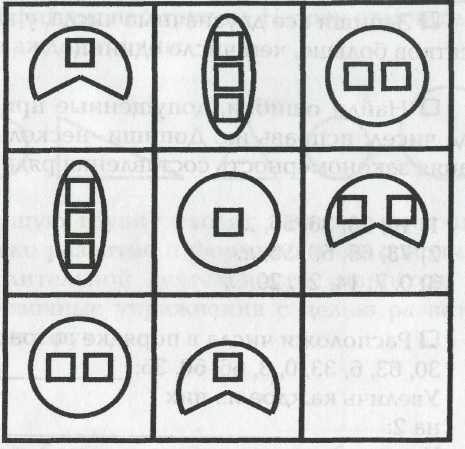
* Нарисуй вторую такую же собачку так, чтобы они смотрели друг на друга.

**Задания, направленные на развитие логического мышления**

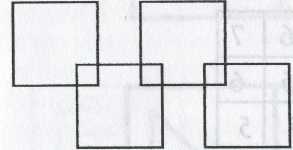
В этой группе предлагаются задания, направлен­ные на развитие логического мышления, и на форми­рование умений у учащихся сравнивать, анализиро­вать, обобщать, делать простейшие умозаключения.

***Задания, направленные на формирование умения выполнять сравнения:***

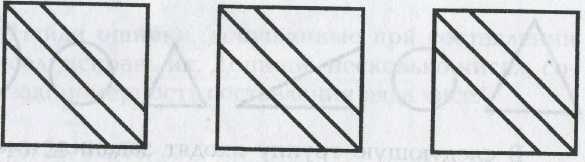
* Нарисуй следующую фигуру:



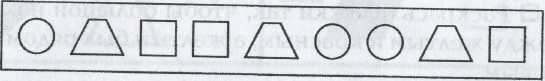
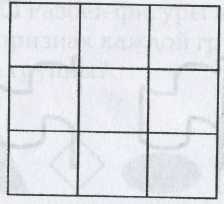
* Нарисуй недостающую фигуру
* Продолжи закономерность :



* Числа: 1,2,3,4,5,6,7,8,9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 28, 30 — распредели на группы двумя способами. Укажи признак, по которому ты провел это разделение.
* Раскрась квадраты так, чтобы 2 из них были одинаковыми, а 2 разными.



* Фигуры из верхней полоски перенеси в клетки так, чтобы в каждой строчке и в каждом столбце не бы­ло одинаковых фигур.



* Волосы у Лены светлее, чем у Кати, а волосы у Кати светлее, чем у Тани. Раскрась волосы Тани. От­веть на вопросы: кто темнее всех, кто светлее всех

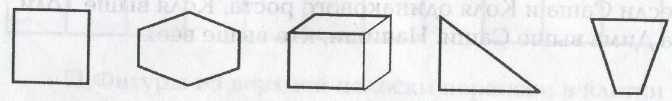


* Изобрази отрезками рост каждого мальчика, если Саша и Коля одинакового роста, Коля выше Толи, а Дима выше Саши. Напиши, кто выше всех
* Дуб выше, чем береза, береза выше, чем липа. Высота березы изображена на рисунке. Рядом схема­тично изобрази высоту дуба и высоту липы



***Задания, направленные на формирование умения******выполнять обобщение***

* Зачеркни лишний предмет и объясни, почему он нарушает закономерность и не подходит к остальным.



* Назови лишнее слово. Объясни, чем оно отлича­ется от других.

Сложение, вычитание, слагаемое, сумма.

Квадрат, треугольник, прямоугольник.

Первый, третий, пять, восьмой, десятый.

Условие, решение, вопрос, пример, ответ.

* Чем похожи числа:

А) 8 и 81; Б) 76 и 16; В) 31 и 38; Г) 27 и 527; Д) 3 и 23; Е) 74 и 654.

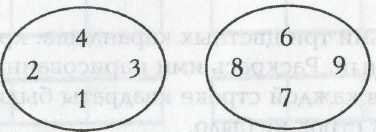
* Прочитай числа каждой пары. Чем похожи они и чем отличаются?

А) 4 и 40; Б) 18 и 180; В) 203 и 2030; Г) 7 и 700; Д) 45 и 450; Е) 37 и 73.

* Даны числа: 2, 12, 7. Объедини два числа в пару, какое число является лишним, объясни.

*Например*: лишним может быть 12, так как это двузначное число, а 2 и 7 — однозначные; лишним может быть 7, так как это нечетное чис­ло, а 12 и 2 являются четными числами.

* Определи, чем все числа слева отличаются от  
  всех чисел справа:



* Чем отличается треугольник от четырехугольника?

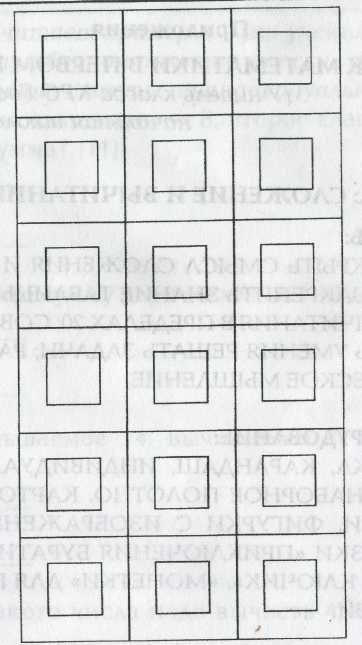
Что у них общего?

***Задания, направление на развитие логического мышления***

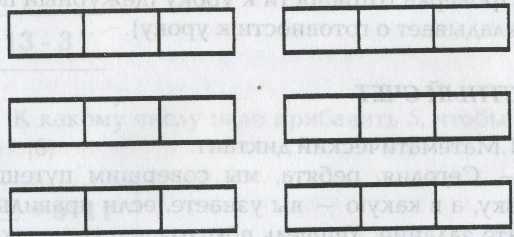
***и формирование умения составлять всевозможные варианты наборов***

***из элементов данного множества***

* Возьми три цветных карандаша: красный, жел­тый и зеленый. Раскрась ими нарисованные квадраты так, чтобы в каждой строке квадраты были разными и одинаковых строк не было.



* Составь всевозможные варианты расписания на один день, если должно быть по одному уроку мате­матики, физкультуры, чтения. Запиши в каждой клетке урок первой буквой.



**Коррекционные приемы,**

**используемые на уроках русского языка**

**Упражнения для развития мыслительных операций**

* Зачеркни четвертый лишний:

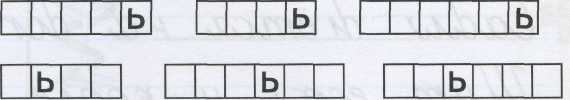


* Какие слова спрятала ЕЛЬ?

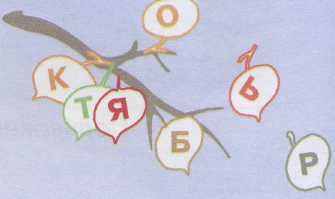


* Выбери и впиши слова в схемы.

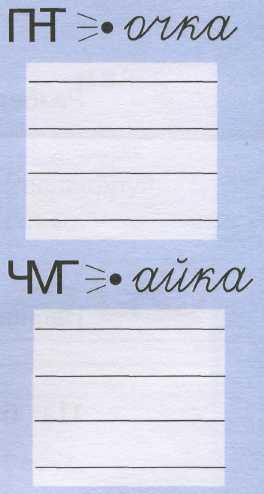
Лось, тьма, осень, лошадь, ельник, кровать, письмо



* Подчеркни слово, которое осталось без схе­мы. Начерти схему и впиши в неё это слово



* Собери «осеннее» слово:
* Составь четыре слова.



Выбирай буквы: **Ш, Г, 3, б, С.**



* Расшифруй первые согласные в словах

**Упражнения для развития вербального интеллекта** **учащихся 1—3 классов**

1. Исключение лишнего

*1 класс:  
а, о, к, 7;  
я, ы, э, у;  
са, си, су, со;*

*лента, мяч, бежать, дом.*

1. *класс:  
   сентябрь, май, август, зима;  
   утенок, цыпленок, гусенок, курица;  
   крыльцо, письмо, вьюга, дверь.*
2. *класс:*

*лесник, лесовоз, лесочек, лестница;*

*продавец, певец, кузнец, каменщик;*

*сугроб, мороз, снег, зима.*

2. Части и целое.

а) *Перья, клюв, хвост, крылья, когти.* — Кто это?

*Листья, ветки, корень, сучья, крона.* — Что это?

б) «Где мы могли бы оказаться?»

Инструменты, пюпитр, ноты, музыканты, дирижер.

3. Аналогии.

*Жираф журавль животное?*

*Белка черепаха быстро?*

4. Обобщения.  
*Шкаф, диван...  
Дерево, цветок...  
Метла, лопата...*

На каждом занятии имитируются проблемные ситуации, ко­торые дети должны решать — сопоставляя, сравнивая звуки, слова, предметы, находя их общие и отличительные свойства.

При прохождении темы «Антонимы, синонимы» дети выполняют следующие задания:

а) Выберите слова-антонимы (парами):

*ссориться, забыть, потерять, найти, конный;*

*сухой, быстро, мириться, мокрый, медленно, вспомнить;*

*малый, великий, голодный, сытый, пеший.*

б) Исправьте предложения:

*Когда идет дождь, на улицах сухо и чисто.*

*Все любили купаться в озере, потому что вода в нем была* *мутная и грязная.*

в) Пес Дружок принес огромную дубину в зубах. Он отыскал ее на дорожке в лесу.

Слова: *нашел, притащил, тропинка, палка, большая.*

5. Узнайте предмет по описанию.  
*Лохматый, косолапый, бурый* — ...  
*Хищный, сильный, полосатый* — *...  
Яркое, теплое, лучистое— ...*

*Новая, интересная, библиотечная* — ...

6. Кто это?

Сторожит, грызет, лает — ...

*Летает, жужжит, жалит* — ...

*Ржет, бегает, скачет* — ...

7. Выберите из трех слов два слова-«неприятели» (антонимы).  
*Друг, печаль, враг, высокий, большой, низкий, говорить, идти,* *молчать, ночь, сутки, день.*

8. Подберите к словам слова-«приятели» (синонимы).  
*здание боец*

*торопиться лошадь*

*смелый раньше*

*прежде дом*

*конь спешить*

*солдат храбрый*

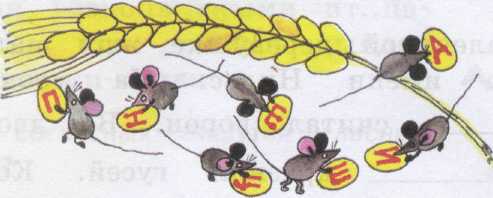
9. Придумайте и запишите как можно больше слов, отвечаю­щих на вопросы: *что делает?* и *что делают?* по теме: «Осень. Зима. Весна. Лето».

Солнце *(что делает?)* ...

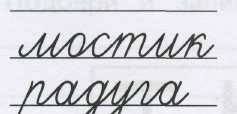
Трава (облака, листья, дождь, птицы, ветер, деревья и т.д.) ...

**Приемы развития восприятия, навыков звукобуквенного анализа и синтеза**

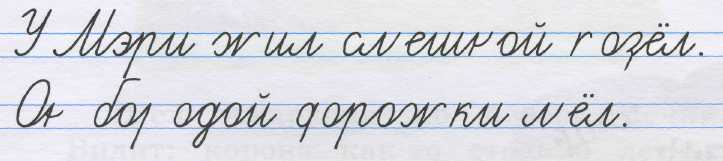
* Собери слово:



* «Что бы это могло значить?» Подумай и запиши слова.



* Угадай, что здесь написано. Допиши буквы.



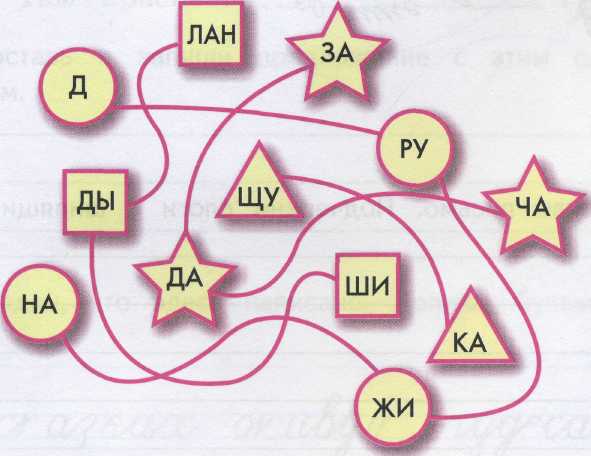
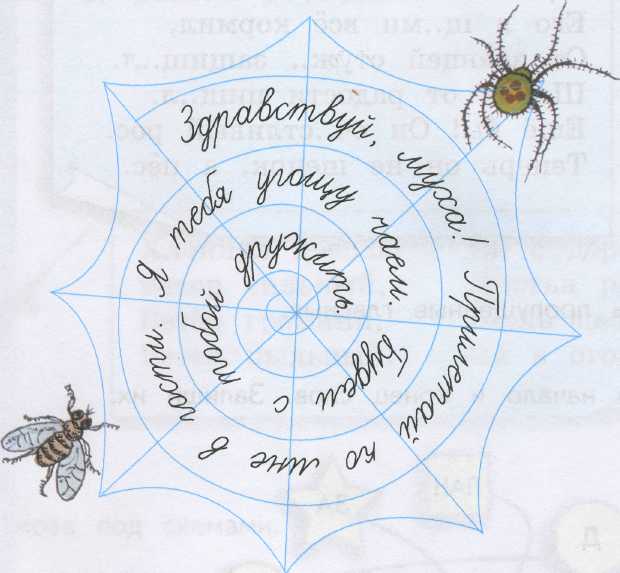
Какие буквы надо было дописать? **гласные согласные**

**Приемы развития зрительно-моторной координации**

* **«Следопыт».** Угадай, кто оставил свои следы на этой дорож­ке. Ответы запиши.



Подчеркни в словах «опасные» буквы.



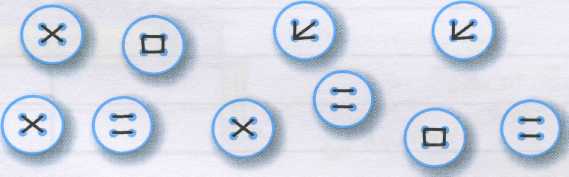
* Найди начало и конец слов. Запиши их
* Прочитай письмо, которое написал паук мухе. В середине паутинки укажи цифрой количество предложений. Подчеркни слоги с шипящими.



**Приемы развития внимания и памяти**

* Читай через букву. Начинай с буквы Э.
* Среди букв спрятались 4 слова с «опасными» согласными на конце. Найди эти слова и запиши.

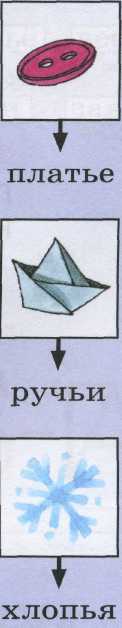
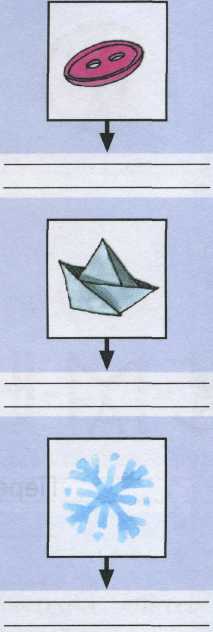
**НАЗУБВЫКРУГЕСМОРОЗАЛОБЕДОМЫ**



* Раскрась одним цветом одинаково пришитые пуговицы:
* Какие слова спрятались среди букв? Найди пять слов из словаря и запиши их.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **я** | **с** | **Т** | **р** | **Е** | **Б** | **м** |
| **М** | **м** | **М** | **м** | **М** | **И** | **м** |
| **м** | **Б** | **М** | **м** | **м** | **Л** | **м** |
| **ч** | **Е** | **Л** | **0** | **в** | **Е** | **к** |
| **м** | **Р** | **м** | **м** | **м** | **Т** | **м** |
| **р** | **Е** | **Ш** | **А** | **т** | **Ь** | **м** |
| **м** | **Г** | **м** | **м** | **м** | **м** | **м** |

* Запомни картинки и слова к ним: Вспомни слова к картинкам:



**Использование метода кодировки**

**в обучении детей с ЗПР русскому языку**

**(Коноваленко С. В.,[10])**

Устные и письменные упражне­ния с элементами кодирования развивают слуховую и зрительную память и внимание, звуковой анализ и синтез, способствуют предупреждению и коррекции нарушений письма, чтения, счета.

Предложенные Коноваленко С. В. упражнения оказывают комплексное воздействие как на ребенка ***старшего дошкольного возрас­та*** (готовят его к полноценному овладению устной и письменной речью и в конечном итоге - к успешному обучению в школе), так и на ***учащихся младшего и среднего звена*** (способствуют коррекции нарушений письма, чтения, счета).

**1. Шифровка слов:**

Возможные кодовые обозначения: А - хлопок в ладоши перед собой, О - хлопок обеими руками по коленкам, У - удар кулаком о кулак, И - хлопок в ладоши над головой, Ы - хлопок тыльными сторонами ладоней друг о друга, Э - хлопок в ладоши за спиной. Недопустимо использование гласного звука О в безударном положении в упражне­нии на основании закона о редукции гласных в русском языке в слабой позиции. На на­чальном этапе не желательно использовать для кодирования слова с йотированными гласными и аффрикатами. Задания могут быть усложнены установкой на запомина­ние группы слов, выделение лишнего слова с объяснением своего решения и т.п.

Гласные взрослый кодирует определен­ным движением, согласные отчетливо про­износит. Ребенок (дети) отгадывают, за­поминают разгаданные слова, выделяют лишнее слово в каждой группе

Примерный лексический материал :

**ВОЛК, ЛОСЬ, КОШКА, РЫСЬ;**

**ГРУША, АЙВА, ПЕРСИК, КАПУСТА;**

**ТАПКИ, ТУФЛИ, ШНУРКИ, КЕДЫ;**

**ГИТАРА, БАРАБАН, КУВШИН, СКРИПКА и** т.п.

**2. Шифровка предложений:**

Аналогично могут кодироваться неболь­шие специально составленные предложе­ния. Требования к предложениям такие же, как и к подбору слов для кодирования. На­личие безударных гласных, оглушение со­гласных требует обязательного пояснения написания и обязательного подбора прове­рочных слов.

Примерный лексический материал:

**В САДУ У ДОМА РАСТУТ АЙВА, КРЫ­ЖОВНИК, МАЛИНА.**

3. Для развития зрительного внимания, мышления и памяти С. В. Коноваленко предлагает упраж­нения на исключение лишнего, усложнен­ное кодированием с использованием та­блицы-ключа, в которой каждой цифре соответствует гласная буква, и заданием на запоминание. Необходимо расшифровать, выделить лишнее слово в каждой группе, объяснить свое решение. Через час вспом­нить лишние слова, записать их в расшиф­рованном виде. Подобрать слова-признаки к каждому выделенному слову. При помощи данной таблицы-ключа зашифровыва­ются только гласные буквы (согласные бук­вы, твердый и мягкий знаки не шифруются).

Таблица-ключ:

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 0 |
| А | О | У | И | Ы | Э | Е | Ё | Ю | Я |

Образец. 8ж, л4с1, к2р2в1 , в2лк (ёж, *лиса, корова, волк)*

п2м4д2р, 2гЗр7ц, 0бл2к2, м2рк2вь

т7л7в4з2р, т2рш7р, шк1ф, х2л2д4льн4к

Аналогичным образом могут быть зашиф­рованы предложения и небольшие тексты. Ре­бенку предлагается текст, в котором гласные буквы заменяются цифрами (или значками) в соответствии с таблицей-ключом. Необходи­мо прочитать текст, записать его в восстанов­ленном виде и пересказать близко к тексту.

После того, как ребенок (дети) освоили это упражнение, предлагается небольшой текст (3-5 предложений), гласные буквы в котором необходимо заменить соответству­ющими цифрами. Затем прочитать текст, не заглядывая в таблицу-ключ, и попытаться пересказать его близко к тексту.

**Использование схем и таблиц-опор**

**при изучении правила правописания безударных гласных**

(Ю. А. Афанасьева, О. А. Гапцарь, [4])

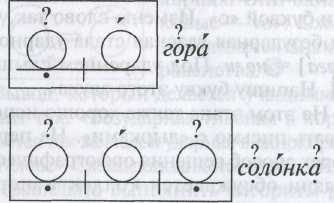
Наиболее сложными для усвоения в младших классах являются правила правописания звонких и глухих согласных и безудар­ных гласных, написание которых можно проверить. Работа с данными правилами ведется в течение всего курса начальной школы. Сложность в усвоении этих пра­вил заключается в том, что само прави­ло имеет определенное своеобразие. Оно не дает точного указания, как надо пи­сать слово, а только оговаривает условия, при которых можно выяснить их напи­сание, и рекомендует приемы изменения или подбора слов.

Учащихся с особыми образовательными потребностями необходимо научить ставить орфографические задачи и решать их, то есть выполнять в ор­фографическом действии следующие операции (М.Р.Львов, 2000):

* найти орфограмму;
* определить ее тип;
* наметить способ решения задачи в зависимости от типа орфограммы;
* определить последовательность «ша­гов» решения задачи;
* выполнить намеченную последова­тельность действий;
* написать слово в соответствии с ре­шением орфографической задачи;
* осуществить орфографический са­моконтроль.

Каждая ступень орфографического действия имеет свою методику работы. В интегрированных классах при решении орфографиче­ской задачи существенную помощь ока­зывают **схемы, таблицы и карточки.** Они используются на всех этапах формирова­ния орфографического действия.

**I**. **На этапе знакомства с понятием «орфограмма»** (ранний этап формирова­ния орфографической зоркости, 1—2 классы), в данном случае безударная гласная — используем следующие схемы (Н.С.Кузьменко, 1992).

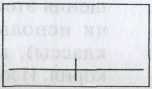


**Для гласных**

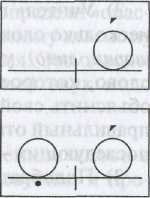
Учащиеся запоминают: «Безударному гласному звуку доверять нельзя. Это опасно! Безударный гласный звук надо проверить».

Для звукового анализа предлагаются два слова: *«сосна», «насос».* Выясняется, что:

— в словах два слога



* на второй слог па­дает ударение



* в обоих словах бе­зударный

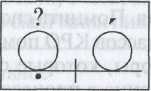
гласный звук [а] из первого слога

Проводится наблюдение: звук [а] гласный, безударный встречается и в слове «сосна», и в слове «насос», т.е. звук один и тот же. Предлагается рассмотреть подписи к схемам и выясняется, что звук [а] может обозначаться разными буква­ми: «о» в слове «сосна» или «а» в слове «насос». Звук один [а], а на письме он может быть обозначен или буквой «о», или буквой «а». Затем делается вывод: «Такому звуку доверять нельзя, это опас­но, так как есть выбор букв. Безударный гласный звук надо проверять». В табли­це безударный гласный звук фиксирует­ся знаком «?».

**II. На этапе формирования умения определять орфограмму** (1—2 класс) ис­пользуются такие же схемы, как и на пре­дыдущем этапе, только в виде раздаточ­ного материала для каждого учащегося.

Приведем следующие приемы работы на данном этапе:

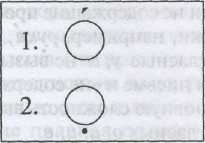
1) Учитель произносит слова *(гора, мост, нора, дом, пушка, жара, вода, лис­ты, линейка, двор),* а ученик соотносит произнесенное педагогом слово со схе­мой и поднимает в нужный момент кар­точку. (Схема у каждого школьника на столе.) Ученики объясняют свое решение. В список слов учитель может включать од­носложные слова, такие, как *дом, мост, жизнь,* или не содержащие проблемы сло­ва-ловушки, например, *рука, дыра* (без­ударные гласные *у, ы* не вызывают труд­ности при письме и «не содержат пробле­мы»). Основную сложность вызывает на­писание гласных *о, а, и, е.*



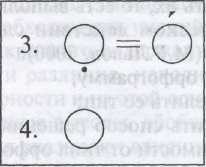
1. Учитель предлагает к одной схеме несколько слов, 3—4 (например, *стрела, шарик, лицо),* учащиеся должны назвать слово, которое не подходит к схеме, и объяснить свой ответ. На ранних этапах правильный ответ может быть один, а на последующих — два и более.
2. Подобрать самостоятельно слова к схемам на примере из текста упражне­ния, загадки, стихотворения и т.п.

4) Письмо с «дырками». Учитель дик­тует слово, учащиеся при написании это­го слова пропускают букву безударного гласного звука, например, *м . сты, р. ка, гл . за* и т.п. Таким образом, учащиеся учатся определять «опасные места» в слове, т.е. ставить орфографическую за­дачу.

**III. Решение орфографической задачи после определения разновидности орфо­граммы** предполагает применение орфо­графического правила **(2-й класс),** то есть осуществление необходимого спо­соба действия. Помнить способ действия помогают схемы, таблицы-опоры, которые составляются непосредственно в процессе знакомства с правилом. Первоначально инструкцию к схеме дает учитель, а затем учащиеся сами комментируют свои действия по схеме.



1. Поставь ударение.
2. Определи «опасное место». Без­ударному гласному звуку доверять нельзя. Это опасно! Безударный гласный звук надо проверять.



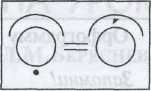
1. Измени слово, сделай безударный гласный звук ударным, и проблема будет решена.
2. Напиши букву ударного гласного.

Схемы постоянно «озвучиваются» учениками в процессе работы. Это способствует прочному запоминанию алго­ритма действий учениками.

На этом этапе также хорошо исполь­зовать письмо с «дырками». На первых порах способ решения орфографической задачи обсуждается коллективно, за­тем — самостоятельно.

**IV**. На следующем этапе обучения **(3— 4 классы)** **после обнаружения орфограмм** для решения орфографической задачи необходимо выяснить, в какой части слова она находится, и выбрать способ действия.

• **Если орфограмма в корне,** то для ре­шения этой орфографической зада­чи используем те же схемы (1—2 классы), но с добавлением знака корня. Изображая правило графически мы облегчаем учащимся процесс усвоения правила пра­вописания безударных гласных в корне.



Приведем **фрагмент урока, на кото­ром вводим эту схему.**

На доске для анализа записаны слова: *болезнь, болеть, боль, больница, заболеть, больно, больной.*

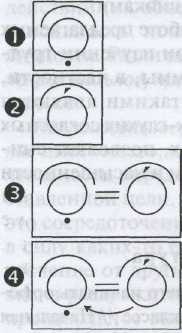
Учащимся надо:

1) поста­вить ударение;

2) выделить безударную гласную;

3) выяснить, чем похожи эти слова (однокоренные).

В словах *болезнь, болеть, боль, больно,* *больной, больница, заболеть* выделяется корень.



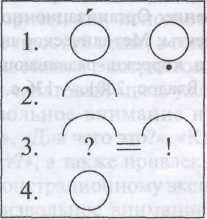
Внимание детей обращается на глас­ные корня, т.е. — в одних словах глас­ная в корне безудар­ная, (1), в других сло­вах гласная в корне ударная, (2).

Сравни­ваются буквы глас­ных звуков в этих корнях. Они одина­ковые — «о». Схема дополняется знаком равенства, (3).

Вывод, который делается учащимися, звучит так: «Безударная гласная в корне пишется так же, как и ударная в однокоренном слове». Схема дополняется стрелкой (4).

Правильно выполнить алгоритм ре­шения этой орфографической задачи учащимся помогает таблица-опора:

1. Поставь ударение, определи «опас­ное место». Безударному гласному звуку доверять нельзя. Это опасно! Безударный гласный звук надо проверять.

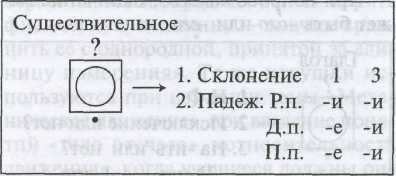


1. Выдели корень.
2. Подбери однокоренное слово с ударным гласным звуком, и про­блема будет решена.
3. Напиши букву ударного звука.

• **Если орфограмма в окончании,** то важно определить часть речи и необ­ходимые грамматические признаки. Учащимся предлагаются следующие схемы и таблицы-опоры:

Пример: *На* ***ручке***

1. Определи часть речи. *(Имя сущест­вительное.)*

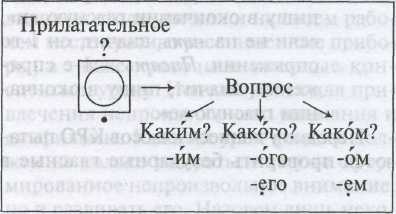


1. Поставь ударение. *(На ручке.)*
2. Выдели безударную гласную. *(На ручке.)*
3. В какой части слова опасность? *(Проблема в окончании.)*
4. Что нужно сделать, чтобы решить эту проблему?

* определить склонение — *рука* — ж.р.; -а, -я; 1 скл.
* определить падеж *(на чем?). На ручке?П.п.,* 1 скл., окончание — *е.*

6. Значит, в окончании пишу гласную «е».

Пример: ***Синим*** *платком*

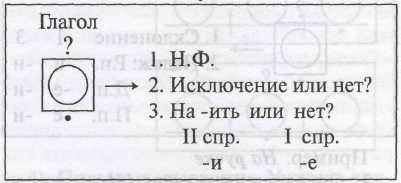


1. Определи часть речи. *(Имя прилага­тельное.)*
2. Поставь ударение. *(Синим платком.)*
3. Выдели безударную гласную. *(Синим платком.)*
4. В какой части слова опасность? *(Проблема в окончании.)*
5. Что нужно сделать, чтобы решить эту проблему? (Задать вопрос: *платком* каким? В окончании во­проса «и»).
6. Значит, в слове *синим* тоже пишу гласную «и».

Если вопрос *каком?,* то могут быть 2 варианта написания окончаний: под ударением *-ом* без ударения *-ем.*

При вопросе *какого?,* окончание мо­жет быть *-ого* или *-его.*

Пример: ***Пишем ручкой***



1. Определи часть речи. *(Глагол.)*
2. Поставь ударение. *(Пишем ручкой.)*
3. Выдели безударную гласную. *(Пишем ручкой.)*
4. В какой части слова опасность? *(Проблема в окончании.)*
5. Что нужно сделать, чтобы решить эту проблему?

* поставить глагол в неопределен­ную форму. *(Что делать? Писать.)*
* это слово исключение или нет?
* глагол на *-ить* или нет? Если на *-ить,* значит, он 2-го спряжения, пишу в окончании гласную «и», если не на *-ить,* значит, он 1-го спряжения. *Писать* — 1-е спря­жение, значит, пишу в оконча­нии гласную «е».



Нередко учащиеся пыта­ются проверить безударные гласные в приставках, суффиксах, написание кото­рых надо запомнить, т.е. проверить нель­зя. Чтобы этого не происходило, предлагаем учащимся данную схему.

Схемы, таблицы-опоры, используе­мые при усвоении правила правописа­ния безударной гласной, собираются в наглядную памятку для работы над ошибками. Пользуясь этой памяткой, ученики сначала под руководством учи­теля, а затем и самостоятельно могут вы­полнять работу над ошибками.

Использование в работе предлагаемых схем, таблиц-опор при изучении таких труд­ных разделов программы по русскому языку, как правописание звонких-глухих согласных и безударных гласных, , позволяет сни­зить уровень трудности и насыщенности учебного материала.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

**Схема педагогической характеристики**

**ребенка школьного возраста**

При направлении ребенка на ПМПК (ПМПк ОУ) педагог представляет характеристику учащегося. Педагогическая характеристика пишется в свободной фор­ме с последовательным изложением указанных ниже разделов, отражающих основные показатели учебной деятельности ребен­ка. Представление подписывается классным руководителем и заверяется печатью школы.

В педагогической характеристике педагог должен отразить свои наблюдения по следующим разделам.

**Общая осведомленность и социально-бытовая ориентиров­ка**: оцениваются (в соответствии с возрастом) знание своего имени, фамилии, точной даты рождения, возрас­та, состава семьи, имен и отчеств родителей, их профессии, имен и отчеств бабушек и дедушек, их профессии, места работы, зна­ние своего адреса, номера школы, имени и отчества педагога. В данном разделе необходимо сформулировать степень социаль­ной зрелости ребенка.

Отдельным пунктом отмечаются **знания и представления об окружающем**, ориентация в явлениях и пред­метах окружающего: времена года, их порядок, количество и признаки; погодные явления, связанные с временами года; растения, дикие и домашние животные; любимые праздники; рас­сказ по картинке или серии картинок. Здесь же необходимо, не вдаваясь в психологическую оценку познавательной деятельности, дать характеристику владения ре­бенком обобщающими понятиями, понимания рассказов со скры­тым смыслом, умения выделять существенные признаки предме­тов и явлений (любые модификации методики «4-й лишний»).

**Моторное развитие**: особенности общей и мелкой моторики (координированность, четкость, плавность движений, трудности переключения и автоматизации, точность, дифференцированность движений пальцев рук), проявляющиеся в общих движениях ребенка, а также в процессе конструктивной деятельности, манипулирования с мелкими предметами, рисования мелких деталей, обведения контура, штриховки, письма,).

В разделе «**Особенности речевого развития**» педагог должен отметить (не углубляясь в оценку):

1. качество звукопроизношения (правильное или нарушен­ное); сформированность фразовой речи, ее интонацию, вырази­тельность, ясность;
2. грамматическую правильность устной речи, особенности грамматического строя;
3. объем активного словарного запаса;
4. умение составить самостоятельный рассказ, план расска­за, смысловой план текста, запоминать словесный материал, возможность на его основе пересказать текст.

**Отношение к школе и учебной деятельности**: положительное или отрицательное отношение преобладает; отмечаются особенности поведения и мотивации, отношение к похвале или порицанию, осознание своей успешности или неуспешности, знакомство с правилами поведения, следование нравственным нормам и дис­циплине, взаимоотношения со старшими и сверстниками, особенности вступления в контакт и отноше­ния в диаде «ученик — учитель»; эмо­ционально-волевая зрелость, способность к волевым усилиям, наличие каких-либо особенностей поведения и проявлений эмо­ционального состояния.

**Сформированность учебных навыков**. В этом разделе дается общая оценка учебных навыков. Отмечается степень сформированности учебных навы­ков ребенка к настоящему моменту, динамика формирования зна­ний и умений за какой-либо значительный период времени (с на­чала обучения, с начала учебного года, за истекшее полугодие или четверть). Кратко приводится успеваемость по основным предме­там школьной программы. Оцениваются знания по предметам (см. «**Схему сформированности значимых для школы функций и** н**авыков у детей с ЗПР старшего дошкольного** **и младшего школьного возрастов»,** ПРИЛОЖЕНИЕ 2).

*Математика*

1. Владение счетными операциями: прямой и обратный чис­ловой ряд, соотнесенный счет с указанием исходного числа и без; сравнение количества групп предметов с разницей в 1-2 предмета (только для детей 5—6 лет); знание цифр, соотнесение цифры и числа, знание места числа в числовом ряду; устный счет, ориентировка во 2-м десятке, сотне, тысяче, понимание разрядности в десятке, сотне, тысяче.
2. Способность к решению задач (простых, составных, за­дач с косвенным вопросом) и понимание способа решения. Оценивается, насколько ребенок быстро ориентируется в задаче и находит решение, определяется необходимость в до­полнительных повторах, разъяснениях, подсказке или иной педагогической помощи при выполнении задания.

*Чтение*

1. Соответствие техники чтения требованиям программы, зна­ние букв; наличие или отсутствие слияния, способ чтения.
2. Скорость, плавность чтения, отсутствие «очиток».
3. Понимание смысла прочитанного; умение запоминать и пересказать прочитанное.

*Письмо*

1. Скорость письма (отвечает требованиям нормы или нет).
2. Особенности списывания слов и предложений с рукопис­ного или печатного текста.
3. Отмечается необходимость в дополнительных повторах предложений, слов педагога при письме под диктовку, характер ошибок на письме (орфографические: не знает или не при­меняет правила; дисграфические: «по невнимательности»; «описки», хронически повторяющиеся).

**Сформированность школьно-значимых умений**: необходимо отметить способность планировать и контролировать собствен­ную деятельность, умение сосредоточенно работать, отвлекаемость, способ­ность понимать и следовать инструкции педагога. здесь же отмечаются владение операциями обобщения, сравнения, способность к выделению существенных свойств предметов и явлений. В этом разделе характеризуется способность ребенка понять и принять инструкцию: насколько он понимает требования учителя и старается их выполнять, какой вид помощи требуется ребенку, способен ли понять и принять способ действия и перенести его на другой предмет.

**Отношение к неудаче**: как ребенок реагирует на возникновение трудностей, отказывается ли от выполнения задания в случае неудачи, пытается ли их преодолеть, готов ли принять помощь.

**Темп работы**: от­мечаются темп деятельности и продолжительность (в минутах) эффективной работы ребенка, колебания работоспособности.

**Заключение и рекомендации по обучению**. В заключении должны быть в предельно краткой форме отражены особен­ности поведения ребенка, характер де­ятельности; резюмировано соответствие (частичное соответ­ствие или несоответствие) ребенка требованиям программы, соответствие программных знаний возрасту и классу, в ко­тором находится ребенок в настоящее время.

Здесь же следует сформулировать выводы и привести необ­ходимые рекомендации по организации дальнейшего обучения, если это необходимо, по форме и виду обучения, адекватным возможностям ребенка, соответствующим направлениям вне­урочной коррекционной работы разных специалистов.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 2**

**Схема сформированности значимых для школы функций и** н**авыков**

**у детей с ЗПР старшего дошкольного** **и младшего школьного возрастов**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Разделы знаний по предметам | Приблизительные требования по возрастам | | |
| **Математика** | 5-6 лет | 6-7 лет | 7-8 лет |
| **Счет**  1. Прямой числовой ряд (без сбоя)  2. Обратный числовой ряд | до 15  от 5 | до 20-30  от 10 | до 40-60  от 10-20 |
| **Соотнесенный пересчет**  1. Без называния итогового числа  2. С называнием итогового числа  3. Сравнение групп предметов с пересчетом | до 10  до 6-7  с разницей в 1-2 предмета | до 20  до 15+ \*  от 5 | свыше 20  от 5 |
| **Представления о числах и цифрах**  1. Знание цифр  2. Соотнесение цифры и числа  3. Письмо цифр под диктовку  4. Знание места числа в ряду, соседей числа, числа «перед» данным и «после» данного | **– \***  **–**  **–**  до 5 | до 5  до 10  до 5  до 10 | +  +  +  до 40 |
| **Примечание:** Должен быть указан тип счета:  а) самостоятельно;  б) путем присчета и отсчета по 1;  в) на конкретном материале (пальцах);  г) на конкретном материале путем присчета и отсчета по 1;  д) на конкретном материале с помощью педагога;  е) понимание смысла действий. | | | |
| Ориентировка во втором десятке | **–** | при сложе­нии в пре­делах 20 | сложение и вычитание  в пределах 20 |
| Ориентировка в сотне, тысяче и понимание раз­рядности в сотне и тысяче | **–** | **–** | в возрасте до 8 лет мо­жет не быть |
| Решение задач:  1) простых  2)составных  3) с косвенным вопросом | **–**  **–**  **–** | в пределах 5  **–**  **–** | в пределах 10  в пределах 10  в пределах 10 |
| **Примечание.** Должно быть указано, как решается задача (самостоятельно, с помощью педагога) и понимается ли смысл задачи. | | | |
| **Чтение** | 5-6 лет | 6-7 лет | 7-8 лет |
| 1. Знание букв  2. Есть ли готовность к слиянию  3. Есть ли правильное слияние  4. Чтение медленное послоговое  5. Чтение правильное послоговое  6. Чтение правильное послоговое, короткие слова целиком  7. Чтение целыми словами, отдельные слова по слогам  8. Беглое чтение  9. Может ли повторить прочитанное  10. Понимание смысла прочитанного | 5 – 10 букв  +  +  +  **–**  **–**  **–**  **–**  **+**  **–** |  | +  +  +  +  +  +  +  **–**  **+**  **+** |
| **Письмо** | 5-6 лет | 6-7 лет | 7-8 лет |
| 1. Письмо отдельных слов печатными буквами  2. Готовность руки к письму  3. Знание письменных букв  4. Умение списывать с печатного текста  5. Умение писать под диктовку  6. Знание правил (заглавная буква, точка в конце предложения, правил написания *жи-ши, ча-ща, чу-щу)* | +  **–**  **–**  **–**  **–**  **–** | +  +  **–**  **–**  **–**  **–** | +  +  +  +  +  + |

\* « + » — знания по этим разделам обязательны.

« – » — в этом возрасте данных знаний может не быть

**ПРИЛОЖЕНИЕ 3**

**Содержание методики коррекционного обучения детей**

**в общеобразовательной сельской школе**

**(Кобрина Л. М., Белогрудова Т. В., [8])**

Вопрос интегрированного обучения и воспитания детей с разными возможностями в последнее время является актуальным для современной школы (Л. В. Баряева, А. П. Зарин, С. А. Зыков, О. П. Гаврилушкина, М. И. Никитина, Л. М. Шипицына).

Интегрированный подход к обучению в сельской школе важен сегодня по следующим причинам:

* школы области и районов принимают всех детей своей терри­ториальной единицы, что создает неодинаковые условия для реализации учебно-образовательного и воспитательного про­цессов;
* с другой стороны, обучающиеся в данных условиях дети с разной степенью подготовленности, разным уровнем интел­лекта и поведения не всегда имеют возможность для дости­жения максимально положительного результата.

Таким образом, школа становится центром обучения и воспи­тания детей, имеющих разные возможности, различные перспекти­вы. В педагогических коллективах сельских школ в последнее вре­мя обсуждается проблема реализации дифференцированного под­хода в процессе преподавания ряда предметов, подготовки учени­ков к будущей профессиональной деятельности соответственно их возможностям.

Созрела необходимость создания одинаково комфортных усло­вий для всех детей, независимо от их возможностей, что достигает­ся путем, внедрения интегрированного обучения.

В связи с этим, педагогический коллектив муниципального об­разовательного учреждения (МОУ) Войсковицкая школа №1 Гат­чинского района — задачей современной школы видит обеспечение обучения и развития каждого учащегося с учетом его индивидуаль­ных возможностей. В школе есть все ветви обучения - от коррекционно-развивающего до классов с углубленным изучением ряда пред­метов.

Процесс интегрированного обучения осуществляется в школах поэтапно.

Этапами процесса интеграции являются:

* переход на дифференцированное обучение всех учеников;
* осуществление разноуровнего обучения;
* выбор оптимальных методов обучения и воспитания путем индивидуального подхода;
* гуманизация педагогического процесса;
* организация коррекционно и компенсаторно развивающего обучения.

Для обеспечения интегрированного обучения создан учебный план, включающий в себя как инвариантную часть, основанную на Государственном образовательном стандарте, так и вариативную часть, основой которой является национально-региональный ком­понент. Вариативная часть реализуется в таких образовательных областях, как «Естествознание», «Обществознание», «Искусство».

В условиях школы обучаются дети с разным уровнем физичес­кого и психического здоровья. Задача школы состоит в том, чтобы каждый ребенок достиг максимальной степени развития своих фи­зических и психических способностей.

Для организации дифференцированного подхода необходимы специалисты, которые могли бы работать как с одаренными деть­ми, так и с детьми, имеющими проблемы в обучении. Педагогика сотрудничества, гуманистический подход к личности учащегося невозможен без знания внутреннего мира ребенка. Специалисты школы решают основную задачу образования - развитие личности и индивидуальности учащихся. Для этого созданы и работают служ­бы психологической поддержки, индивидуальной поэтапной помо­щи, психолого-педагогического просвещения родителей, повыше­ния профессиональной подготовки педагогического коллектива.

Все это помогает детям мотивировано усваивать образователь­ную программу. Школа ставит перед собой следующие задачи раз­вития:

* переход на дифференцированное обучение всех учеников, на­чиная с 1-го класса;
* осуществление разноуровневого обучения;
* создание разновариативной дифференцированной школы, в которой есть место для развития каждого ученика;
* обеспечение дифференцированного подхода в обучении и вос­питании гражданина России через связь национальных рус­ских корней, традиций, патриотизма с мировыми достиже­ниями в области науки, культуры методом сотворчества учи­  
  теля и ученика;
* изучение особенностей личности учащегося, предоставление возможности подрастающему поколению глубже почувство­вать достоинства русского национального идеала, на этой основе воспитывать гражданина и патриота - человека гу­манного, милосердного, добродетельного, думающего, воспитание гражданина, способного самостоятельно прини­мать решения в разных ситуациях на основе традиций рус­ской национальной культуры.

В Войсковицкой школе № 1 Гатчинского района создана науч­но-методическая лаборатория, осуществляющая создание равно­ценных условий для обучения различных категорий детей в соот­ветствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием соматического и нервно-психического здоровья.

Основным элементом службы является психолого-педагогичес­кий консилиум школы, в задачи которого входят:

* своевременное выявление и комплексное обследование детей дошкольного и школьного возраста, имеющих отклонения в физическом, интеллектуальном, эмоциональном развитии, трудности в обучении их школьной адаптации с целью орга­низации их развития и обучения в соответствии с их индиви­дуальными возможностями;
* постоянная диагностическая и коррекционная работа с уча­щимися в системе коррекционно-развивающего обучения на базе массовой школы;

— выявление уровня и особенностей развития познавательной деятельности (речи, памяти, внимания, работоспособности и других психических функций), изучение эмоционально-волевого и личностного развития;

* выявление резервных возможностей ребенка, разработка ре­комендаций учителю для обеспечения обоснованного диффе­ренцированного подхода в процессе обучения и воспитания;
* выбор оптимальной для развития ребенка учебной програм­мы;
* определение путей интеграции детей в соответствующие клас­сы, работающие по основным образовательным программам, (при положительной динамике и компенсации недостатков);
* профилактика физических, интеллектуальных и эмоцио­нальных перегрузок и срывов;
* подготовка и ведение документации, отражающей актуаль­ное развитие ребенка, динамику его состояния, овладение школьным компонентом.

Основной частью работы являются коррекционные занятия в системе коррекционно-развивающего обучения на базе массовой школы. В структуру коррекционно-развивающего курса занятий входит:

— анализ уровня развития учеников;

— моделирование специальных уроков по всем предметам;

* дифференцирование классов по уровню сформированности ос­новных структур познавательной деятельности;
* внедрение элементов коррекции в каждый урок;
* проведение системы коррекционных уроков.

Коррекционно-развивающий урок моделируется в рамках об­щеобразовательной программы с учетом особенностей работы с деть­ми, имеющими проблемы. При этом учитываются особенности от­клонения, задержки развития каждого ребенка на основе диагнос­тики, осуществляемой Службой психолого-педагогической поддер­жки. Осуществляется подбор большого количества разнообразного дидактического материала, хорошо отработанных заданий разной сложности, дозированной помощи к каждому заданию.

Компенсация отклонений у детей с интеллектуальными нару­шениями осуществляется только при условии совместной деятель­ности ребенка и учителя. Суть компенсаторной работы — довести до понимания ребенка условия задания и помочь его выполнить.

Задания направлены на:

* развитие мыслительных операций;
* развитие логического мышления (классификация предметов по роду и виду, обобщение понятий, исключение 3,4 лишне­го, интерпретация сюжетных картинок);

Коррекционные «вкрапления» в урок предусматривают:

* развитие у детей умения сравнивать воспринимаемые объек­ты;
* классифицировать;
* обобщать;

— соотносить количество с опорой на наглядность и по пред­ставлению.

Элементом коррекционной работы является обучение детей умению самостоятельно проверять собственные работы:

* учитель объясняет суть ошибки и вместе с ребенком исправ­ляет;
* учитель указывает на наличие ошибки и ребенок исправляет самостоятельно;
* ребенок самостоятельно отыскивает ошибку, опираясь на правило и исправляет ее.

Осуществление на практике данных рекомендаций является реальной организацией коррекционной работы в ходе урока в виде упражнений.

Система коррекционных упражнений представляет собой:

* систематическое их внедрение в каждый урок;
* специально организованные коррекционные занятия:
* фронтальные (дефектолог);
* индивидуальные (психолог).

Систематическое регулярное внедрение элементов коррекционной работы в процессе урока предусматривает:

* индивидуальный подход к учащимся с учетом особенностей развития ребенка:
* дифференцированный подход к выбору технологии подачи нового материала на уроках.

Дифференцированный подход заключается в условном делений класса на две и более группы по способностям восприятия информации:

* по скорости восприятия и переработки информации;
* преимущественно вербальные методики;
* преимущественно визуальные методики.

С учетом вариативности поведения (гиперактивные и пассивные дети) предлагаются индивидуальные виды работы:

для гиперактивных детей – требующие:

* частого переключения внимания при переходе к другому заданию;
* выполнение письменных работ одного вида;
* выполнение роли «ведущего»;
* работа у доски.

для пассивных, закрытых детей, не способных давать перед классом устный отчет о проделанной работе:

* работа по карточкам с большим объемом материала;
* «работа над ошибками» в чужой тетради;
* самостоятельная деятельность по подражанию за партой, но с доски»;
* диалогические дробные опросы групп учащихся, не требующие полных ответов и помогающие педагогу установить ypовень знаний в классе и корректировать обстановку на каждом уроке.

Специально организованные коррекционные занятия (фрон­тальные) представляют комплекс коррекционных уроков, целью которых является развитие словесно-логического мышления через предметную деятельность. Таковым занятием является урок предметно-практического обучения (ППО).

Темы уроков ППО соответствуют темам уроков чтения, матема­тики, ознакомления с окружающим миром, природоведения т.д. (на усмотрение педагога). Под руководством учителя дети изготав­ливают поделки, пособия. Для детей более старшего возраста пред­лагается сложное конструирование. Процесс деятельности предус­матривает этапность работы с постепенным усложнением заданий. Суть методики заключается в постоянном отраженном и самостоя­тельном проговаривании всех этапов деятельности и составлении письменного отчета о проделанной работе.

Исследование результатов внедрения методов показывает, что систематический дробный анализ творческой работы с последую­щим оформлением информации в виде текста помогает развивать речь, словесно-логическое мышление.

Задачи, стоящие перед учителем при проведении коррекционных уроков:

* научить учащихся принимать задание;
* удерживать задание в памяти до начала работы;
* обдумывать предстоящие действия;
* оценивать результат деятельности;
* самостоятельно выполнять задание, которое завершил! по­мощью взрослого;
* переключаться с одного способа действия на другой;
* давать словесный отчет о своей работе.

Результаты показывают, что педагогика сотрудничества, гума­нистический подход к личности ученика повысили уровень успева­емости детей. Снизился уровень скрытого отсева; повысилась ак­тивность и работоспособность учащихся, их заинтересованность в школьном образовании.

**Список использованной литературы**

1. Аксенова А. К., Галунчикова Н. Г., Якубовская Э. В. читай, думай, пиши. Рабочая тетрадь по русскому языку для учащихся 4 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Часть 1. – М.: «Просвещение», 2006.
2. Аксенова А. К., Галунчикова Н. Г., Якубовская Э. В. читай, думай, пиши. Рабочая тетрадь по русскому языку для учащихся 3 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Часть 1. – М.: «Просвещение», 2006.
3. Андрющенко Т. Ю. Коррекционные и развивающие игры для детей 6 – 10 лет: Учебное пособие / Т. Ю. Андрющенко, Н. В. Карабекова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 96 с.
4. Афанасьева Ю. А., Гапцарь О. **А.** Корекция недостатков психического развития на уроках русского языка в классах КРО.
5. Блинова Л. Н. диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. Пособие. – Изд-во НЦ ЭНАС, 2004. – 136 с.
6. Дробинская А. О. Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь. – М.: Школьная пресса, 2005. – 96 с./Серия: В помощь специалисту. (Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. Библиотека журнала№; Вып. 19.)
7. Дробинская А. О. Школьные трудности «нестандартных» детей. – М., 1999.
8. Кобрина Л. М. , Белогрудова Т. В. Содержание методики коррекционного обучения детей в общеобразовательной сельской школе / Межвузовский сборник «Актуальные проблемы интеграции и коррекционного обучения детей с нарушениями развития». – ЛГОУ им. А. С. Пушкина, 2000.
9. Комплексная психолого-логопедическая работа по предупреждению и коррекции школьной дезадаптации: Пособие для практических работников дошкольных образовательных учреждений/ Под общ. ред. д. м. н. Е. М. Мастюковой. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 72 с. (Развитие и воспитание дошкольника).
10. Коноваленко С. В. Использование упражнений с элементами кодирования в психокоррекционной работе / Коррекционная педагогика. Научно-методический журнал. № 5 (17), 2006
11. Мамайчук И. И., Ильина Н. М. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. Научно-практическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 352 с.)
12. Мустаева Л.Г. Коррекционно-педагогические и социально-психологичес­кие аспекты сопровождения детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей начальной школы, психоло­гов-практиков, родителей. — М.: АРКТИ, 2005. — 52 с. (Биб-ка психолога-практика)
13. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка: комплект рабочих материалов /Под общей редакцией М. М. Семаго. – М.: АРКТИ, 1999
14. Шевченко С. Г. Коррекционно-развивающее обучение. – М., 1999.
15. Толмачева Г.А. Cущностная характеристика процесса обучения детей с задержкой психического развития в общеобразовательной школе / Коррекционная педагогика. Научно-методический журнал, № 2 (14), 2006.
16. Тарасова О. В., Шамарина Е. В. Развитие мышления младших школьников с ЗПР средствами математики. Пособие для учителей и специалистов коррекционyо-развивающего обучения. – М.: ООО «Издательство ГНОМ и Д», 2004. – 120 с.