

**Учреждение Образования
«ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени П.М. МАШЕРОВА»**

Кафедра коррекционной работы

ДИСЦИПЛИНА:

**«ОСНОВЫ МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С
РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ»**

**Составил:
преподаватель кафедры
коррекционной работы
Акулович А.Н.**

Витебск, 2012 год

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

ВОПРОС 1

Особенности когнитивного и социально-личностного развития детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, и их учет в коррекционной работе.

В Республике Беларусь согласно «Закону об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» лица с трудностями в обучении составляют одну из категорий лиц с особенностями психофизического развития.

К детям с трудностями в обучении могут быть отнесены только те, у которых проблемы в усвоении социального опыта являются следствием задержки психического развития (следующих расстройств психологического развития согласно Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, десятого пересмотра: смешанного расстройства учебных навыков, расстройства развития учебных навыков неуточненного, смешанных специфических расстройств психологического развития, других общих расстройств развития) или «детского аутизма по типу общего нарушения развития». Отнесение к категории детей с трудностями в обучении детей с задержкой психического развития и с «детским аутизмом по типу общего нарушения развития» осуществляется на основании действующих нормативных правовых документов.

Дети с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития (ЗПР), не являются однородной группой. В рамках этиопатогенетической классификации ЗПР К.С. Лебединской, ставшей традиционной, выделяются четыре основных ее типа:

- задержка психического развития конституционального происхождения;
- задержка психического развития соматогенного происхождения;
- задержка психического развития психогенного происхождения;
- задержка психического развития церебрально-органического происхождения.

В связи с тем, что данная классификация часто рассматривается в публикациях, адресованных педагогам, необходимо указать, что определение указанных клинических типов ЗПР ни в коем случае не может осуществляться учителями-дефектологами. Однако им необходимо владеть психологической и социально-педагогической характеристикой разных типов ЗПР.

Дети с детским аутизмом к категории детей с трудностями в обучении могут быть отнесены лишь частично. Категория детей с детским аутизмом весьма разнородна как по особенностям психического развития, так и по возможностям обучения и социальной интеграции. Необходимо иметь в виду, что аутизм (включая детский и атипичный) согласно Постановления Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 30 декабря 2009 г. № 141, устанавливающего перечень медицинских показаний для обучения и воспитания на дому учащихся общеобразовательных учреждений, детей-инвалидов и лиц с особенностями психофизического развития, обучающихся в дошкольных, общеобразовательных учреждениях, специальных учреждениях образования, учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического образования, является показанием к такому обучению и воспитанию.

На основе этого К.С.Лебединской была предложена классификация ЗПР. Основные клинические типы её дифференцируются по этиопатогенетическому принципу:

- конституционального происхождения;
- соматогенного происхождения;
- психогенного происхождения;
- церебрастенического происхождения.

1. Задержка психического развития конституционального происхождения.

При этом варианте у детей эмоционально-волевая сфера находится на более ранней ступени развития, во многом напоминая нормальную структуру эмоционального склада детей младшего школьного возраста. Характерны преобладание эмоциональной мотивации поведения, повышенный фон настроения, непосредственность и яркость эмоций при их поверхности и нестойкости, легкая внушаемость. Затруднения в обучении, нередко наблюдаемые у этих детей в младших классах, связаны с незрелостью мотивационной сферы и личности в целом, наблюдается преобладание игровых интересов. Дети такого варианта не могут обучаться наравне со своими сверстниками в общеобразовательных школах, им требуется специальное обучение в условиях коррекционного класса, но часть таких детей в течение начальной школы могут догнать своих сверстников и в дальнейшем обучаться со всеми.

II. Задержка психического развития соматогенного происхождения.

Этот тип задержки развития обусловлен длительной соматической недостаточностью различного происхождения:

- хроническими инфекциями;
- аллергическими состояниями;
- врождёнными и приобретёнными пороками развития соматической сферы (например, сердце);
- детскими неврозами;
- астенией.

Всё это может привести к снижению психического тонуса, нередко имеет место и задержка эмоционального развития - соматогенный инфантилизм, обусловленный рядом невротических наслоений - неуверенностью, боязливостью, связанными с ощущением своей физической неполноценностью, а иногда вызванными режимом запретов и ограничений, в котором находится соматически ослабленный или больной ребёнок. Такие дети - «домашние», в результате чего круг общения у них ограничен, у ребёнка нарушаются межличностные отношения. Родители уделяют им больше внимания, ограждают от всех бытовых неурядиц, и это всё влияет больше на его состояние, чем сама болезнь. Вот почему нельзя внушать ребёнку мысль о его абсолютной безнадежности и ставить его в соответствующие условия. Такие дети требуют санаторных условий, отдыха, сна, правильного режима питания, медикаментозного лечения. Прогноз таких детей зависит от их состояния здоровья.

III. Задержка психического развития психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания, препятствующими правильному формированию личности ребёнка.

Неблагоприятные условия среды, рано возникшие, длительно действующие и оказывающие травмирующее влияние на психику ребёнка, могут привести к стойким сдвигам его нервно-психической сферы, нарушениям сначала вегетативных функций, а затем и психических, в первую очередь эмоционального развития.

IV. Задержка психического развития церебрастенического происхождения.

У детей такого варианта отклонений имеется органическое поражение ЦНС, но это органическое поражение носит очаговый характер и не вызывает стойкого нарушения познавательной деятельности, не приводит к умственной отсталости. Этот вариант ЗПР встречается наиболее часто и нередко обладает большой стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой сфере, так и в познавательной деятельности и занимает основное место в данной задержке развития.

Изучение анамнеза детей с этим типом ЗПР в большинстве случаев показывает наличие негрубой органической недостаточности нервной системы, чаще резидуального характера вследствие патологий беременности (тяжёлые токсикозы, инфекции, интоксикации, травмы, резус-конфликт), недоношенность, асфиксии и травмы при родах.

Церебрально - органическая недостаточность накладывает типичный отпечаток на структуру ЗПР, провоцируя эмоционально-волевую незрелость и определяя характер нарушений познавательной деятельности.

Обучение этих детей в массовой школе представляется весьма затруднительным, отнести их к группе ЗПР спорно, иногда их оценивают как «группу риска». В то же время незнание нейрофизиологических механизмов, обуславливающих трудности в обучении этих детей.

Феноменология трудностей в обучении, обусловленных задержкой психического развития

Трудности в обучении проявляются проблемами в овладении разными видами деятельности и затруднениями в усвоении социального опыта, в т.ч. программного материала. Если ребенок усваивает программный материал достаточно успешно, то можно говорить об отсутствии феномена, т. е. проявления ЗПР.

По общему мнению разных исследователей у детей с ЗПР дошкольного возраста страдает овладение игровой деятельностью. Проблема овладения ими продуктивными видами деятельности (изобразительной, конструктивной, трудовой) изучена недостаточно.

В характеристике игровой деятельности этих детей необходимо отметить, что в отличие от дошкольников с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) у них не наблюдаются неадекватные действия с игрушками и игровыми предметами, не учитывающие их функционального назначения. Однако страдает игровая инициатива, сюжетная (тем более сюжетно-ролевая) игра, если ей специально не обучать, однообразна, в ней обычно не представлен творческий компонент. Мотивы игровой деятельности истощаемы, при неудачах игра прерывается. Для детей с ЗПР характерно затрудненное овладение использованием предметов-заместителей.

Проблемы игровой деятельности детей-дошкольников с ЗПР, не получивших необходимой коррекционно-педагогической помощи, легко выявляются путем наблюдений. Типичной является ситуация, когда ребенок с ЗПР находится в стороне от своих играющих сверстников.

Для детей-дошкольников с ЗПР, посещающих обычную группу дошкольного учреждения, характерны, как правило, затруднения на занятиях по различным разделам программы. При поступлении в школу у детей с ЗПР достаточно очевидно проявляется не только недоразвитие игровой деятельности, но и обедненность запаса знаний и умений, необходимых для успешного обучения. Известно, например, что у первоклассников с ЗПР часто выявляется несформированность дочисловых количественных представлений, которыми нормально развивающийся ребенок овладевает в возрасте 3-х – 4-х лет.

У учащихся с ЗПР, которые в процессе школьного обучения не получали необходимой коррекционно-педагогической помощи, выявляются серьезные пробелы в усвоении учебного материала по разным разделам разных учебных предметов. Другое дело, что отставание в усвоении учебного материала по разным предметам у разных учащихся с ЗПР, относящихся даже к одному клиническому типу, может проявляться в разной мере. Например, среди учащихся с ЗПР церебрально-органического происхождения (встречающейся чаще других клинических типов ЗПР), одни дети «испытывают преимущественные трудности в овладении чтением, другие – письмом, третьи – счетом ...». Поэтому крайне важно выявить конкретные пробелы в овладении учебным материалом, чтобы обоснованно определить программу психологического изучения ребенка, направленного на выявление причин возникновения этих пробелов и определение содержания последующей коррекционной работы.

Конечно, феноменология трудностей в обучении, на которые обращают внимание учителя, не сводится лишь к отставанию в усвоении программного материала. Обычно обращают внимание повышенная отвлекаемость детей с ЗПР, проблемы в понимании объяснения учебного материала и др. Однако недостаточная усвоенность программного материала, которой в итоге проявляются трудности в обучении, усугубляет влияние недостатков психического развития на возможности последующего обучения. В этой связи необходимо указать на изначальное понимание специалистами того, что «проблема ЗПР является одной из актуальных не только в дефектологии, но и в общей педагогике, так как теснейшим образом связана с проблемой школьной неуспеваемости».

ВОПРОС 2

Готовность детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, к школьному обучению в контексте современных тенденций в общем и специальном образовании.

Единого определения понятия "готовность к школе" в детской психологии не существует до сих пор по причине многогранности, "многопластовости" самой его сути.

А.Анастаси определяет понятие школьной готовности как "овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального уровня (развития) усвоения школьной программы поведенческими характеристиками". Понятие "другие поведенческие характеристики" в данном случае довольно широко и может включать в себя неограниченный ряд критериев.

По нашему мнению, более удачное и точное определение дает И.Шванцара. Он указывает, что школьная зрелость - достижение определенного уровня развития, когда ребенок "становится способным" обучаться в школе. Шванцара также выделяет набор компонентов готовности к школе, таких как умственный, эмоциональный и социальный.

Л.И.Божович отмечала, что готовность к школе складывается из таких факторов как определенный уровень развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, произвольности регуляции деятельности и готовности принять социальную позицию школьника.

А.И.Запорожец придерживался аналогичных взглядов, отмечая такие компоненты готовности к школе как мотивация, уровень развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности и степень сформированности механизмов волевой регуляции действий.

П.А.Венгер дополнял такие выше перечисленные факторы, как необходимость ответственного отношения к школе и учебе, произвольного управления своим поведением, выполнение умственной работы, обеспечивающей сознательное усвоение знаний таким моментом как "установление со взрослым и со сверстниками взаимоотношений, определяемых совместной деятельностью" (N 6, стр.10).

Исследования Лисиной М.И., Капгелия Г.И., Кравцовой Е.Е. дополняли понятие готовности к школе такими критериями, которые условно можно определить как коммуникативная готовность к школьному обучению.

Таким образом, исходя из многих психологических и педагогических исследований следует признать, что готовность к школе является сложным по структуре, многокомпонентным понятием, в котором можно выделить следующие "пласты":

а) личностная готовность включает в себя готовность ребенка к принятию позиции ученика. Сюда входит определенный уровень развития мотивационной сферы, способность к произвольному управлению собственной деятельностью, развитие познавательных интересов - сформированная иерархия мотивов с высоко развитой учебной мотивацией. Здесь также учитывается уровень развития эмоциональной сферы ребенка, сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость.

б) интеллектуальная готовность предполагает наличие у ребенка конкретного набора знаний и представлений об окружающем мире, а также наличие у него предпосылок к формированию учебной деятельности.

Е.И.Рогов указывает на следующие критерии интеллектуальной готовности к школьному обучению:

- дифференцированное восприятие;
- аналитическое мышление (способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец);
- рациональный подход к деятельности (ослабление роли фантазии);
- логическое запоминание;

- интерес к знаниям, процессу их получения за счет дополнительных усилий;
- овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов;

- развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных координаций.

в) социально-психологическая готовность включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми и учителем. Этот компонент предполагает достижения детьми соответствующего уровня развития общения со сверстниками и взрослыми (внеситуативно-личностное, по Лисиной) и переход от эгоцентризма к децентрации.

При анализе имеющейся зарубежной литературы можно выделить четыре разных подхода к проблеме изучения детей с трудностями в обучении.

Первый подход широко распространен в большинстве западных стран и основан на рассмотрении проблемы с чисто педагогических позиций. Соответственно в исследованиях этого направления такие дети обозначаются как имеющие недостаточные способности к обучению или дети с трудностями в обучении. Сторонники этого подхода неизбежно объединяют в одну группу детей, испытывающих трудности в обучении по самым разным причинам, - от поражений центральной нервной системы и дефектов анализаторов до педагогической запущенности.

Приверженцы **второго подхода** рассматривают трудности в обучении детей прежде всего как результат неблагоприятных условий жизни и воспитания, приводящие к ограничению сенсорного опыта ребёнка и его общения с окружающими и задерживающих тем самым его интеллектуальное развитие, создающих трудности в формировании его личности. Дети, требующие специального обучения для преодоления последствий неблагоприятных условий, определяются как «неприспособленные», педагогически запущенные.

Третий подход представляют дефектологи Германии, определяющие группу детей с отставанием в развитии и нуждающихся в специальном обучении для преодоления этого отставания как детей с нарушениями поведения. Учение в этом случае рассматривается как форма поведения, являющаяся ведущей для данного возраста.

И наконец, **четвёртый подход** связан с разработкой психиатрами, психоневрологами и психологами США концепций, предложенной А.Штраусом. Согласно этой концепции, всё разнообразие форм отставания в развитии, проявляющегося в трудностях обучения, оказывается связанным с наличием резидуальных состояний после относительно слабовыраженных органических повреждений мозга на ранних этапах развития ребёнка. Детей этой категории называют детьми с минимальными повреждениями мозга.

Задержка психического развития (ЗПР)- это нарушение нормального темпа психического развития, в результате чего ребёнок достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов. При ЗПР дети не могут включиться в школьную деятельность, воспринимать школьные задания и выполнять их. Они ведут себя в классе так же. Как в обстановке игры в группе детского сада или в семье.

Дети с временной задержкой психического развития нередко ошибочно считают умственно отсталыми, отличия этих групп детей определяются двумя особенностями.

У детей с ЗПР трудности в овладении элементарной грамотой, счетом сочетаются с относительно хорошо развитой речью, значительно более высокой способностью к запоминанию стихов и сказок и более высоким уровнем развития познавательной деятельности.

Такое сочетание для умственно отсталых детей нехарактерно. Дети с временной задержкой психического развития всегда способны использовать оказанную им в процессе работы помощь, усваивают принцип решения задания и переносят этот принцип на выполнение других сходных заданий.

Это показывает, что они обладают полноценными возможностями дальнейшего развития, т.е. будут способны впоследствии выполнить самостоятельно то, что в данный момент в условиях специального обучения могут выполнить с помощью педагога.

Первые обобщения клинических данных о детях с ЗПР и общие рекомендации по организации коррекционной работы с ними в помощь учителю были даны Т.А.Власовой и М.П.Певзнер. Интенсивное и многоплановое изучение проблем ЗПР в последующие годы способствовало получению ценных научных данных.

Результаты этих исследований привели к мысли, что у стойко неуспевающих учащихся разные причины возникновения неуспеваемости, различные психологические особенности её проявления.

Дети с ЗПР, несмотря на значительную вариативность, характеризуются рядом признаков, позволяющих отграничить это состояние как от педагогической запущенности, так и от умственной отсталости, они не имеют нарушений отдельных анализаторов, у них нет интеллектуальной недостаточности, но в то же время они стойко не успевают в массовой школе вследствие полиморфной клинической симптоматики - незрелости сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушений работоспособности.

Неуспеваемость, и особенно если она проявляется в начальных классах, существенно затрудняет овладения ребенком обязательной школьной программой. Ведь именно в начальный период обучения у детей закладывается фундамент системы знаний, которые пополняются в дальнейшие годы, в это же время формируются умственные и практические операции, действия и навыки, без которых невозможно последующее учение и практическая деятельность. Отсутствия этого фундамента не владения начальными знаниями и умениями приводит к чрезмерным трудностям в овладении программой средних классов, в результате такие дети нередко выпадают из обучения. Подобного положения, если отсутствуют грубые нарушения развития, можно было бы избежать, оказав ребенку своевременную и адекватную его проблемам помощь, но для этого необходимо знать возможные причины неуспеваемости, установить какие из них действуют в конкретном случае (т.е. диагностировать) и уметь или устранить их, или скорректировать последствия.

Недостаточное знание детей с ЗПР и непонимание их особенностей учителями массовой школы, неумение справиться с ними нередко приводят к отрицательному отношению к ним педагогов и, как следствие, одноклассников, считающих таких детей «глупыми», «бестолковыми». Всё это приводит к возникновению у детей с ЗПР отрицательного отношения к школе и учению и стимулирует их попытки личностной компенсации в других областях деятельности, что находит своё выражение в нарушениях дисциплины, вплоть до асоциального поведения. В результате подобный ребёнок не только сам ничего не получает от школы, но и оказывает отрицательное влияние на своих одноклассников.

ВОПРОС 3

Характеристика обучаемости как признака образовательных перспектив ребенка

Традиционно обучаемость рассматривается как важнейший дифференциально-диагностический критерий.

В этой связи уместно обратиться к известному учебному пособию «Основы специальной психологии». В нем отмечается: «Изучение нормально развивающихся детей, детей, имеющих умственную отсталость и задержку психического развития, проведенное различными авторами (В.И. Лубовский, А.Я. Иванова, Т.В. Егорова, Т.В. Розанова, У.В. Ульенкова и др.), показывает, что наиболее надежным дифференциально-диагностическим показателем, позволяющим различать детей данных категорий между собой, является показатель обучаемости, а точнее, различия в скорости, качестве, осознанности усвоения новых знаний, навыков умений».

Выделяются пять уровней логического переноса как главного критерия обучаемости ребенка: полный перенос, неполный перенос, полный перенос в наглядно-действенной форме, неполный перенос в наглядно-действенной форме, отсутствие переноса.

«Дети с ЗПР, как правило, демонстрируют 2-й и 3-й уровень переноса, тогда как для детей с ИН наиболее характерными являются 4-й и 5-й уровни».

Факт снижения обучаемости при задержке психического развития признается всеми исследователями, однако отмечается, что обучаемость страдает не грубо. В.И. Лубовским снижение обучаемости у детей с задержкой психического развития характеризуется как незначительное. Для учителей-дефектологов и учителей начальных классов важно знать, как это снижение влияет на успешность учебной деятельности детей данной категории. Исследователями признается, что «в ситуации индивидуального обследования дети оказываются способными самостоятельно или с незначительной помощью решать интеллектуальные задачи (производить группировки предметов, «схватывать» переносный смысл пословиц, устанавливать причинно-следственные связи в рассказах со скрытым смыслом и т.д.) почти на уровне нормально развивающихся сверстников». Более того, изначально признавалось, что «дети, которые имеют незначительную, слабо выраженную задержку психического развития, могут обучаться в массовой школе при условии, если учитель знает их особенности и оказывает им специфическую помощь. В этом случае они постепенно, через 2–3 года сравниваются со своими нормально развивающимися сверстниками».

Поэтому крайне важно отражение возможности принятия учеником обучающей помощи в психолого-педагогической характеристике, которая предоставляется в психолого-медико-педагогическую комиссию. Это необходимо для решения вопроса о выборе условий обучения и оказания коррекционно-педагогической помощи: специальной общеобразовательной школы (специального класса, класса интегрированного обучения и воспитания), с одной стороны, или обычного класса и занятий на пункте коррекционно-педагогической помощи, с другой стороны.

ВОПРОС 4

Особенности учебной деятельности детей с трудностями в обучении и пути ее нормализации

Анализ психолого-педагогической литературы, в которой рассматривается данный вопрос, позволяет выделить следующие особенности учебно-познавательной деятельности младших школьников с ЗПР.

- Снижение мотивации учебно-познавательной деятельности, которое может усугубляться в результате переживания неудач. В то же время достижение успехов (пусть даже они уступают успехам одноклассников) и его осознание могут способствовать формированию положительного отношения к учебе и познавательных интересов.

- Быстрая истощаемость и, как следствие, повышенная отвлекаемость и снижение работоспособности на уроке. В состоянии утомления могут наблюдаться неадекватные эмоциональные реакции.

«Частая смена «рабочих» и «нерабочих» состояний в сочетании с пониженной познавательной активностью приводят к тому, что получаемые на занятиях обрывочные знания, недостаточно закрепленные и не связанные в системы, очень быстро теряются; порой создается впечатление, будто материал вовсе не изучался. Старательность и активность сменяются небрежностью и неряшливостью. Работы остаются незаконченными. Количество ошибок резко возрастает, дети их не видят и не исправляют. Нередко учащиеся не могут повторить за учителем простых формулировок». Исходя из этого, рекомендуется чередование умственной и практической деятельности, подбор объема упражнений с учетом состояния работоспособности и другие известные меры предупреждения утомляемости. Поддержание рабочего состояния ученика будет зависеть и от того, насколько удалось мотивировать его деятельность.

- Трудности ориентировки в учебном задании, планировании и контроле его выполнения. В частности, проблематичным бывает выполнение инструкции (как устной, так и письменной), содержащей несколько требований.

Дети приступают к выполнению задания, например, решению арифметической задачи, не будучи достаточно сориентированными в его (ее) условии и не определив план действий. При выполнении упражнений из учебников русского (белорусского) языка они часто не руководствуются приведенными в них образцами.

В письменных работах учащихся с ЗПР, обучающихся в обычных условиях и не получающих должной коррекционно-педагогической помощи, обычно обнаруживается большое количество ошибок. В особенности страдает корректирующий самоконтроль, то есть самостоятельное нахождение и исправление допущенных ошибок. Соответственно, они нуждаются в оказании помощи на разных этапах выполнения задания.

Однако помощь педагога может быть весьма эффективной. Н.А. Никашина отмечает: «Иногда бывает достаточно изменить условия работы ученика (например, вызвать его к доске), и задание выполняется правильно, по существу, безо всякой дополнительной помощи».

ВОПРОС 5

Принципы построения системной коррекционной работы с детьми с трудностями в обучении

Коррекция и компенсация аномального развития не могут происходить стихийно. Ребенок с нарушениями в интеллектуальном развитии в значительно большей степени, чем нормально развивающийся, нуждается в своевременном и всестороннем систематическом педагогическом воздействии.

На каких принципах должно быть организовано воспитание и обучение?

Так как коррекционная дошкольная педагогика взаимосвязана с множеством различных наук, то ее первым **принципом является принцип комплексности заимствования форм, методов, средств, инструментария смежных наук.**

2. Принцип комплексного изучения детей

Предполагает всестороннее обследование особенностей развития всех видов познавательной деятельности (внимание, мышление, воображение, память, речь); изучение эмоционально-волевой сферы, состояние нервной системы, состояние органов чувств.

Для диагностики важное значение будут играть сведения о нервной системе, о психическом развитии, о соматическом здоровье. Комплексное изучение развития психики ребенка предполагает вскрытие глубоких внутренних причин и механизмов возникновения того или иного отклонения, осуществляется группой специалистов (врачи, педагоги-дефектологи, логопед, психолог, социальный педагог).

Используется не только клиническое и экспериментально-психологическое изучение ребенка, но и другие методы: анализ медицинской и педагогической документации, наблюдение за ребенком, социально-педагогическое обследование, а в наиболее сложных случаях – нейрофизиологическое, нейропсихологическое и другое обследование.

3. Принцип системного изучения детей (системный подход)

Опирается на представления о системном строении психики и предполагает анализ результатов психической деятельности ребенка на каждом из ее этапов.

Данный подход предполагает не только выявление отдельных нарушений, но и установление взаимосвязей между ними, их иерархии. Очень важно, чтобы были выявлены не только явления негативного характера, но и сохранные функции и положительные стороны личности, которые составляют основу для коррекционных мероприятий.

4. Принцип динамического изучения ребенка

Важно выяснить не только то, что дети знают и умеют сейчас, но и дальнейшие возможности их обучения и продвижения.

Данный принцип предполагает прослеживание изменений, которые происходят в процессе его развития, а также учет его возрастных особенностей. Это важно учитывать при организации обследования, выборе диагностического инструментария и анализе результатов изучения. Необходим учет текущего состояния ребенка, учет возрастных качественных новообразований и их своевременная реализация в различных видах деятельности ребенка.

5. Принцип учета актуального уровня и потенциального уровня (выявление и учет потенциальных возможностей ребенка)

Этот принцип опирается на теоретические положения Л.С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития ребенка.

Потенциальные возможности ребенка в виде зоны ближайшего развития определяют возможности и темп усвоения новых знаний и умений.

Зона актуального развития – сегодняшний день, то, что может ребенок самостоятельно.

Зона ближайшего развития – то, что может выполнить в содружестве с взрослым.

Обучение хорошо лишь тогда, когда зона ближайшего развития становится зоной актуального развития.

6. Принцип качественно-количественного подхода

При анализе данных необходимо учитывать не только конечный результат деятельности, но и процесс выполнения. Качественный анализ результатов не исключает количественной оценки результатов выполнения отдельных диагностических заданий.

7. Принцип единства диагностической и коррекционной помощи детям с нарушениями развития

Задачи коррекционно-педагогической работы могут быть решены только на основе диагностики, определения прогнозов психического развития и оценки потенциальных возможностей ребенка.

8. Принцип развития

Предполагает исследование условий возникновения психических нарушений, выявляет тенденции к развитию ребенка, определяет характер развития, обнаруживает факторы компенсации. Одна из задач изучения ребенка – прогнозирование возможных изменений в его развитии.

ВОПРОС 6

Формирование базовых представлений и умений, необходимых для успешного усвоения школьной программы.

Психологическая готовность к обучению в школе рассматривается на современном этапе развития детской психологии как комплексная характеристика ребенка, в которой раскрываются уровни развития психологических качеств, являющихся наиболее важными предпосылками для нормального включения в новую социальную среду и для формирования учебной деятельности на этапе школьного детства.

Основными компонентами психологической готовности к школе являются: умственная, мотивационная, эмоционально-волевая готовность, готовность к общению со сверстниками и с учителем.

Решающая роль в подготовке к школе принадлежит социальной среде, условиям воспитания и обучения. При этом воспитание и обучение должны носить развивающий характер, т.е. максимально способствовать развитию познавательных возможностей ребенка, формированию его личностных качеств, социальных потребностей и интересов.

Подготовка детей с нарушениями интеллекта к школьному обучению осуществляется в основном в специальных дошкольных учреждениях. Основные требования к физическому, умственному и нравственному воспитанию детей с нарушениями интеллекта определены в «Программе воспитания и обучения умственно отсталых детей дошкольного возраста». Там же определены и основные требования к усвоению детьми определенных знаний, умений, навыков.

Все, что было изложено в предыдущих главах учебника, и составляет основу готовности к школьному обучению.

Школьное обучение требует, прежде всего, достаточного уровня физического развития, позволяющего ребенку выдержать увеличившуюся нагрузку. Ребенок должен перейти к новому режиму работы, сна и адаптироваться к новым социальным условиям.

Поскольку значительное количество детей с нарушениями интеллекта поступает из специальных (коррекционных) дошкольных учреждений в специальные (коррекционные) школы, особое значение для адаптации ребенка приобретают навыки самообслуживания. Между тем педагоги специальных школ зачастую отмечают, что дети, поступившие в I класс, не умеют достаточно быстро и правильно одеваться, раздеваться, аккуратно есть, причесываться, следить за своим внешним видом и т.д. В то же время известно, что при постоянном внимании к воспитанию навыков самообслуживания к старшему дошкольному возрасту у детей формируются все необходимые умения и навыки: одевания, раздевания, еды, пользования туалетом, содержания личных вещей.

Для того чтобы ребенок вошел в новый режим, включился в новую деятельность, важной предпосылкой является организация и темп деятельности. Ребенок должен уметь вовремя включиться в работу, уметь переключиться с одного задания на другое. Все это формируется в специальном дошкольном учреждении в процессе обучения и воспитания.

Другой необходимой предпосылкой к усвоению школьной программы является наличие у ребенка с нарушениями интеллекта элементарных познавательных интересов и познавательной активности. Формирование познавательных интересов не сводится к тому, чтобы дать детям определенные знания, умения и навыки. Речь, прежде всего, должна идти о том, чтобы воспитать у них потребность в знаниях и по возможности сформировать способы их приобретения.

Развитие интереса к окружающему, к познанию происходит, как правило, в разных видах детской деятельности. Каждый вид детской деятельности вносит свой особый вклад в развитие ребенка. Первая самостоятельная его деятельность — предметная — вводит в мир вещей, созданных руками человека, знакомит его с их ролью в жизни человеческого общества. Следом за предметной деятельностью развивается игровая, которая сначала тоже протекает как действия с предметами. Но по мере своего развития игра ведет ребенка к отражению и осмыслению человеческих отношений, к развитию новых сторон мышления и воображения, к развитию знаково-символической функции. Сначала ребенок замещает недостающие предметы другими, похожими, затем любыми, которым он придает соответствующую функцию, и наконец, просто словами. Если ребенка с нарушениями интеллекта систематически обучают игре, постепенно подводят его к использованию предметов-заместителей, то к старшему дошкольному возрасту отмечаются уже элементы знаково-символической функции, необходимой для овладения языком, элементарными математическими представлениями, географическими и другими знаниями.

Позднее на этом фундаменте строится познавательная деятельность.

Изобразительная и конструктивная деятельность — первые виды продуктивной деятельности. Задачи создания своими руками нового продукта — будь то рисунок, лепная поделка, постройка — заставляют ребенка стремиться получить правильное отражение воспринятого и тем самым способствуют дальнейшему развитию восприятия, представлений, знаний о предмете, закрепленных в речи, т.е. активизируют всю его познавательную и речевую деятельность. Все это необходимо для возникновения предпосылок к усвоению школьных программ.

Трудовая деятельность ребенка с нарушениями интеллекта начинается при поступлении в специальное дошкольное учреждение с самообслуживания. В дальнейшем возникает хозяйственно-бытовой труд, труд в природе, ручной труд, включающий в себя создание различных поделок. Роль труда в развитии познавательной деятельности и в подготовке ребенка с нарушениями интеллекта к школе трудно переоценить, так как в труде он

сталкивается с разными предметами, с их свойствами и отношениями, ставит его перед необходимостью целенаправленного анализа практической задачи и ситуации.

Особо важную роль в подготовке ребенка к школе и в активизации его познавательных возможностей играют элементы учебной деятельности, которые формируются и развиваются с самого начала пребывания ребенка в специальном (коррекционном) дошкольном учреждении в процессе всех занятий.

Итак, все виды деятельности дошкольника позволяют так организовать опыт ребенка с нарушениями интеллекта, чтобы мобилизовать все его познавательные возможности.

Но этим не исчерпывается роль деятельности в коррекции психического развития детей с нарушениями интеллекта. В деятельности формируется еще одна необходимая предпосылка к школьному обучению — общие интеллектуальные умения. Существенно то, что во всех видах деятельности имеются общие основы. Рассмотрим их несколько подробнее: в любой деятельности нужно определить, а на первых порах и осознать, поставленную взрослым цель, продумать способы ее достижения, планировать последовательность своих действий, контролировать себя во время работы, суметь правильно оценить полученные результаты. Так, приступая к рисованию, ребенок имеет цель (замысел), средства воплощения замысла (бумагу, карандаши или краски и т.п.). Приступая к исполнению, он должен соблюдать определенную последовательность действий (сначала рисуют контур, потом закрашивают его; сначала рисуют основные части предмета, затем детали и т.п.). По ходу работы нужно исправлять ошибки, а получив результат, оценивать его с точки зрения воплощения цели поставленной в начале работы. Постановка и осознание цели, анализ условий и средств ее достижения, выбор способов действия и планирование последовательности выполнения, а также оценка результата — необходимые условия всякой деятельности человека. Поэтому они называются общими интеллектуальными умениями. Без овладения общими интеллектуальными умениями школьное обучение оказывается невозможным.

Еще более зримо общие интеллектуальные умения формируются и проявляются в трудовой деятельности детей. Например, приступая к уборке помещения, дети должны мысленно представить себе конечный результат (цель их деятельности) — как красиво, как чисто будет в группе. Они обсуждают, продумывают способы достижения этого результата, выбирают нужные средства (веник, тряпку, щетку и т.п.), обговаривают последовательность действий — что будут делать сначала, что потом, очерчивают границы своей деятельности, контролируя каждый этап своих действий. Оценка здесь оказывается особенно значимой для детей, так как носит социальную окраску, наполняет их сознанием, что их труд приносит пользу окружающим.

Естественно, что сформированные в детских видах деятельности общие интеллектуальные умения составляют необходимую основу школьного обучения.

Особое значение для коррекции психического развития детей с нарушениями интеллекта и подготовки их к школе имеет развитие эмоциональной сферы.

Педагоги и воспитатели должны всегда помнить, что в специальном дошкольном учреждении должен быть в первую очередь установлен здоровый эмоциональный климат — спокойный, доброжелательный, радостный. Надо опираться на личностно-ориентированный подход к каждому ребенку, проявлять любовь и ласку, окружать их настоящим вниманием. Но при этом помнить, что ласка не должна переходить в заласкивание, сюсюканье. Создание благоприятного эмоционального климата требует искренности и сдержанности по отношению к детям, без резких переходов от крика к ласке, которые создают у ребенка неуверенность и тревожность. Положительный эмоциональный фон, необходимый для правильного развития личности ребенка, требует от педагогов большого внимания к своему собственному поведению, терпения, гибкости. Бывают случаи, когда педагоги или воспитатели реагируют резкими окриками, запретами, даже наказаниями за поведение, мотивы которого им непонятны. А между тем, если бы внимательно в них разобраться, реакция была бы совсем иной. К примеру, может казаться, что ребенок из упрямства не хочет выполнить требование воспитателя, на

самом же деле ребенок просто не может сделать то, чего от него требуют (или, может быть, ему кажется, что не может).

Радость необходима ребенку для нормального мироощущения. Но она не может возникнуть беспричинно. Задача воспитания заключается в том, чтобы радостный эмоциональный фон возникал на подлинной нравственной основе. Мы хорошо знаем, что ребенок с нарушениями интеллекта может радоваться и тогда, когда он порвал книжку, ударил товарища, отнял у него игрушку. Но такую радость поощрять нельзя. Ребенку необходимо привить умение радоваться достижениям, радоваться тому, что помог товарищу, принял участие в общем труде, правильно выполнил определенные требования и получил заслуженную похвалу. Конечно, такая радость сопряжена с преодолением препятствий, с умением подчинить свое поведение определенным требованиям, т.е. с волевыми процессами. Здесь эмоциональная сфера тесно смыкается с волевой. Однако волевые процессы не ограничиваются чисто эмоциональными переживаниями, но смыкаются и с познавательной сферой, и с развитием деятельности. В самом деле, для решения познавательной или практической задачи необходимы волевые усилия. Для того чтобы достичь цели в труде, в рисовании, в игре, в приобретении новых знаний, ребенку необходимо, прежде всего, произвольное внимание, достаточно устойчивое, сосредоточенное, нужно умение длительно двигаться к цели, не отвлекаясь, преодолевать трудности, которые встречаются на пути, ошибки. Лишь в этом случае ребенок с нарушениями интеллекта будет готов к школьному обучению, которое потребует от него и положительного эмоционального настроя, способствующего усвоению знаний, овладению учебным трудом, вхождению в детский коллектив и становлению правильных взаимоотношений со сверстниками и учителями, немалых волевых усилий.

От развития эмоционально-волевой сферы зависит формирование личности ребенка в целом. В специальном дошкольном учреждении дети усваивают моральные нормы, умение подчинять свои поступки и действия моральным и этическим правилам, у них складываются навыки поведения в коллективе.

Педагогический коллектив должен помнить о том, что эмоционально-волевая сфера развивается не сама собой, а требует длительной кропотливой воспитательной работы. При правильном воспитании к восьмилетнему возрасту ребенок с нарушениями интеллекта не только усваивает основные нравственные нормы, но и приучается в определенных условиях действовать в соответствии с ними. К этому времени у него вырабатывается адекватная реакция на порицание и одобрение: ребенок в ответ на замечание взрослого уже не прекращает свою деятельность, не плачет, а старается исправить ошибки, найти новые пути завершения начатого дела. Но воспитатели должны при этом помнить, что их оценка должна быть очень точной и объективной, потому что ребенок видит себя глазами других, их отношение служит для него основой, эталоном самооценки. Именно поэтому в этом возрасте оценка, которую дают окружающие, переживается умственно отсталым ребенком очень остро. В этот период он особенно нуждается в сопереживании и понимании со стороны взрослых и товарищей. Одновременно он начинает и сам оценивать поступки других детей, их нравственные качества.

К тому же у детей с нарушениями интеллекта возникают и нравственные чувства, такие, как стыд, если поступок не соответствует нормам поведения, и гордость, если поступок им соответствует, особенно если он связан с преодолением трудностей и препятствий.

В процессе пребывания в специальном детском саду у ребенка возникает потребность в общении с другими детьми, во вхождении в детский коллектив. Здесь он учится соотносить свои действия с действиями сверстников, считаться не только со своими желаниями, но и с интересами других детей, видеть себя глазами сверстников, оценивать поступки сверстников и свои собственные.

Развитие личности, формирование ее социально ценных качеств становится основой для подготовки ребенка с нарушениями интеллекта к жизни в школьном коллективе.

Параллельно с формированием познавательных процессов, деятельности и эмоционально-волевой сферы идет и накопление ребенком определенных знаний, умений и навыков, предусмотренных программой специального детского сада. Усвоение программного

материала является необходимой составляющей частью подготовки ребенка с нарушениями интеллекта к школе.

Остановимся на тех условиях, которые обеспечивают всестороннюю подготовку детей к школе.

Первым из них оказывается постоянное сотрудничество ребенка со взрослыми. Под сотрудничеством мы понимаем совместную жизнь ребенка и взрослого, в процессе которой взрослый передает ему человеческий опыт в разных его формах, а ребенок его усваивает, делает своим, т.е. присваивает. Сотрудничество предполагает активную ориентировку ребенка на взрослого как на источник социального опыта, нравственных норм поведения, умений и знаний, как на эталон. Особое внимание мы хотим обратить на то, что не только взрослый должен хотеть передать все, что он знает, понимает, все свое мироощущение, но и ребенок должен хотеть все это взять, усвоить. Мы с вами знаем, что дети дошкольного возраста с нарушениями интеллекта ориентированы на взрослого, нужно лишь умело воспользоваться этой направленностью.

Сотрудничество ребенка со взрослым осуществляется в разных формах и далеко не всегда сводится к процессу общения. Оно осуществляется и в совместной деятельности ребенка и взрослого, и во время прямого обучения, как индивидуального, так и коллективного. Сотрудничество может возникать даже тогда, когда внимание взрослого не направлено непосредственно на ребенка, так как у ребенка вырабатывается ориентировка на поведение взрослого, на его реакцию, требования. Такое не прямое сотрудничество возникает и тогда, когда, взрослые и дети смотрят вместе спектакль, кинофильм или телевизионную передачу; и тогда, когда взрослые, общаясь между собой, высказывают свое отношение к событиям и людям; и тогда, когда ребенок наблюдает за работой взрослых, за их действиями, поступками, а потом пытается им подражать. Здесь хочется еще раз подчеркнуть ответственную роль взрослого, сам облик которого, его привычки, действия во многом определяют личностное, нравственное формирование умственно отсталых детей.

Другим условием, необходимым для успешного осуществления воспитательного процесса, оказывается умение ребенка преодолевать трудности. Трудности возникают перед детьми с нарушениями интеллекта при овладении навыками самообслуживания, и тогда, когда они сталкиваются с практическими задачами, с трудовыми заданиями.

Не меньше усилий по преодолению трудностей требует от детей восприятие, мышление. Можно даже сказать, что весь процесс развития мышления, от наглядно-действенного и до словесно-логического, оказывается для них процессом упорного труда, поиска выхода из тех трудностей, которые возникают перед ними в проблемах, необычных ситуациях.

Значит, и подготовка ребенка к школе не может нормально осуществляться там, где у него не выработано правильное отношение к трудностям, желание и умение их преодолевать.

Встреча с непосильными трудностями, внезапно возникшими перед ребенком с нарушениями интеллекта при переходе в школу, может привести к неуверенности в себе, к появлению заниженной самооценки, к негативному отношению к учебе, к нарушениям поведения. Поэтому очень важно определить еще в дошкольном возрасте тип школы, в которую должен попасть ребенок. Помещение ребенка с нарушениями интеллекта в условия, не учитывающие его особенности и темп развития, может привести к искажению личностного развития, к возникновению дополнительных отклонений — психопатоподобного поведения, агрессивности, отказ от деятельности, логоневроза, энуреза и т.п.

Но и при правильном определении типа школы ребенок встретится с определенными трудностями, связанными с изменением условий жизни и характера деятельности. Поэтому в дошкольном учреждении детей постепенно и повседневно нужно учить преодолевать посильные трудности.

Еще одним необходимым условием для того, чтобы обеспечить подготовку к школе, оказывается ситуация успеха. Чтобы ребенок хотел заниматься каким-либо видом деятельности — рисованием, конструированием, игрой или учебой, — она должна приносить ему

удовлетворение, связанное с переживанием успеха. То же самое происходит в сфере поведения, выполнения нравственных норм.

Длительный неуспех, который часто переживает ребенок с нарушениями интеллекта, не только отрицательно сказывается на развитии его деятельности, формировании его психических процессов, но и на становлении его личности — у ребенка появляются такие нежелательные качества, как неуверенность, тревожность, отказ от деятельности, нежелание сотрудничать со взрослым. Взрослые должны обеспечить ребенку такие условия деятельности, в которых он обязательно встретится с успехом. Но успех должен быть реальным. Его ни в коем случае не следует путать с незаслуженной похвалой. Реальный успех может быть достигнут, когда ребенок получает в процессе деятельности заранее заданный результат. Реальный успех может быть достигнут и тогда, когда ребенок выполняет известные ему нравственные нормы, совершает нравственный поступок. Этот успех может быть и небольшим продвижением вперед по сравнению с тем, что было достигнуто раньше, или же преодолением возникших на пути к цели трудностей, но даже маленький шаг вперед должен быть своевременно замечен и оценен.

Выше мы охарактеризовали те условия, которые обеспечивают весь процесс коррекционно-воспитательной работы с ребенком с нарушениями интеллекта, который будет иметь непреходящее значение на протяжении не только дошкольной, но и школьной его жизни. В самом деле, сотрудничество ребенка со взрослыми лишь изменит свои формы, умение трудиться, преодолевать трудности, станет еще более насущной необходимостью, потребность в успехе и в общении тоже будет сопровождать ребенка в новых, школьных условиях.

Непреходящее значение будут иметь и сформированные в дошкольном возрасте общие интеллектуальные умения, позволяющие ребенку не только реализовать полученные в дошкольном учреждении знания, умения и навыки, но и успешно приобретать новые.

Таким образом, весь процесс коррекционно-воспитательной работы, осуществляемой педагогическим коллективом специального дошкольного учреждения, и есть процесс, обеспечивающий подготовку умственно отсталых детей к школьному обучению.

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

ВОПРОС 1

Коррекционная направленность воспитания и обучения детей с ЗПР

Вся деятельность специального дошкольного учреждения базируется на соблюдении основополагающих принципов и подходов к вопросам исследования, воспитания и обучения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Общие принципы перечислены в главе реального пособия, некие из частных упомянуты в 6-м параграфе данной главы.

Специализированные детские сады компенсирующего вида решают комплексные социально важные задачи, нацеленные на создание условий для интеграции дитя с ЗПР в общество, формирование у него адекватных способов вхождения в социум и обеспечение дитя объемом представлений, знаний, умений и навыков, нужных для дальнейшего воспитания и обучения.

Основной целью дошкольного коррекционного воспитания является создание условий для развития эмоционального, общественного и интеллектуального потенциала дитя, формирование его положительных личных свойств, компенсация первичных нарушений и коррекция вторичных отклонений в развитии.

В специализированном дошкольном учреждении решаются следующие блоки задач: диагностические, воспитательные, коррекционно-развивающие, оздоровительные и образовательные.

В диагностическом блоке задач ведущей является организация комплексного медико-психолого-педагогического исследования дитя в целях уточнения диагноза и для разработки индивидуально-ориентированной программы развития дитя. При этом исследование проводится как в ходе диагностического обследования, так и при динамическом наблюдении за развитием дошкольника, осуществляемом в ходе коррекционно-воспитательного процесса.

Блок воспитательных задач ориентирован на решение вопросов социализации, повышения самостоятельности и автономии дитя и его семьи, становления нравственных ориентиров в деятельности и поведении дошкольника, а также воспитание у него положительных личных свойств.

Следующим блоком задач является коррекционный. Содержание и организация коррекционной работы ориентирована, во-первых, на развитие компенсаторных устройств становления психики и деятельности проблемного дитя, а во-вторых, на преодоление и предупреждение у воспитанников детского сада вторичных отклонений в развитии их познавательной сферы, поведения и личных ориентиров. Коррекционная работа осуществляется не лишь на особых — групповых и личных — упражнениях. Вся система организации жизнедеятельности детей в дошкольном учреждении обязана быть ориентирована на решение задач этого блока. Организация работы профессионалов в этом блоке предполагает также обучение родителей отдельным психолого-педагогическим приемам, повышающим эффективность взаимодействия с ребенком, стимулирующим его активность в повседневной жизни, укрепляющим его веру в собственные способности. Данная работа осуществляется всеми специалистами дошкольного учреждения в тесной взаимосвязи, на базе распределенной, по согласованию, профессиональной деятельности.

Блок оздоровительных задач описывает условия, нужные для защиты, сохранения и укрепления здоровья каждого воспитанника дошкольного учреждения. В нем определяются задачи формирования у детей представлений о здоровом виде жизни и конкретных методах укрепления собственного здоровья. В рамках данного блока планируются все вероятные воспитательные и образовательные мероприятия, направленные на обучение детей приемам и навыкам, значимым для их жизнедеятельности и здоровья как важнейшего условия жизненного благополучия. В этом же блоке осуществляется также весь комплекс лечебно-профилактических мероприятий, нужных для детей с ЗПР.

Блок образовательных задач ориентирован на обучение детей способам усвоения публичного опыта, развитие их познавательной активности, формирование всех видов детской деятельности, характерных для каждого возрастного периода. Принципиальной задачей образовательного блока является подготовка детей к школьному обучению, которая обязана вестись с учетом личных особенностей и возможностей каждого дитя.

Все задачи этих блоков решаются на упражнениях у профессионалов дошкольного учреждения.

Учитель-дефектолог раз в день проводит подгрупповые и личные занятия с детьми собственной группы по указанным выше видам деятельности. При этом каждый ребенок обязан посетить не менее трех личных занятий в неделю у учителя-дефектолога.

Задачи обучения в ходе всех вышеперечисленных видов занятий значительно меняются в различных возрастных группах. Так, к примеру, обучение игре на первом году пребывания дитя в диагностической группе (возраст от 3 до 4 лет) проводится в целях формирования у него предметно-игровых действий; для дитя в возрасте от 4 до 5 лет эти занятия ориентированы на формирование сюжетной игры; от 5 до 6 лет идет формирование сюжетно-ролевой игры, а в подготовительной группе (с детьми от 6 до 7 лет) в процессе занятий по обучению игре у детей формируются воображение и базы творческого мышления. При этом игра трансформируется в театрализованные виды деятельности.

Отдельные занятия (из тех, что перечислены) вводятся в процесс воспитания не сходу, а по ходу взросления дитя, с учетом психологических новообразований возраста и психических действий, складывающихся в рамках ведущей деятельности и служащих предпосылками для формирования нового типа ведущей деятельности. Естественно, что для старшего дошкольника этим новым типом является учебная деятельность.

Все вышеперечисленные виды занятий соединены с таковыми направлениями деятельности детей в дошкольном учреждении, как:

- 1) общение и коммуникативное взаимодействие,
- 2) физическое воспитание,
- 3) развитие узкой ручной моторики и визуально-пространственной координации,
- 4) сенсорное развитие,
- 5) музыкальное воспитание,
- 6) предметная деятельность и игра,
- 7) познавательное развитие,
- 8) социальное воспитание,
- 9) развитие продуктивной деятельности,
- 10) подготовка к школьному обучению.

Коррекционно-педагогическая работа в рамках указанных направлений тесным образом связана с основными линиями развития детей-дошкольников, имеющих ЗПР.

В младенческом возрасте её содержание ориентировано на развитие у дитя эмоционально-положительных реакций, на формирование предпосылок к ситуативно-деловому общению со взрослым, развитие дифференцированного восприятия окружающего, нормализацию нервно-мышечного тонуса и формирование умения перераспределять пальчики рук в зависимости от формы, размера и величины предметов, развитие действий с предметами, общих движений и развитие предпосылок понимания речи взрослого. В этот же период с детьми проводится дыхательная гимнастика, направленная на тренировку ритмичности движений и дыхания, на

увеличение размера, силы и длительности выдоха. Для активизации функционирования органов артикуляции проводится дифференцированный массаж лицевых и жевательных мышц. Предпосылки активной речи развиваются в процессе вызывания слогов лепета (вместе и по подражанию), через развитие подражания различным интонациям голоса взрослого.

В ходе кормления нормализуется положение губ и языка при питье из чашки и еде из ложки, дитя учится без помощи других пить, придерживая руками чашку, и держать в руке ложку либо корочку хлеба. равномерно формируются навыки самообслуживания.

В раннем возрасте содержание коррекционно-педагогической работы обогащается. Круг общения дитя расширяется, расширяются и средства этого общения. Занятия с ребенком на данном этапе носят интегративный характер.

Они непродолжительны по времени (не более 15-20 минут) и носят игровую направленность. Сенсорное воспитание ориентировано на стимуляцию ориентировочной деятельности и развитие мотивации на целенаправленное манипулирование с предметами. При этом поначалу формируется навык идентификации предмета - без анализа его признаков и параметров - из группы однородных предметов, дифференцируется умение соотносить предмет и его изображение на картинке. Знакомство с признаками предметов осуществляется в три этапа. Поначалу формируется умение устанавливать сходство предметов по заданному качеству либо признаку («Дай таковой же»), потом детей учат находить предмет по называемому взрослым признаку - поначалу одному, потом двум

(«Принеси большой красный мяч»). И только позже ребенку дают назвать предмет с его основными чертами («Что ты принес? Какой он

(предмет)?»). Практическая ориентировка в свойствах предмета закрепляется в ходе выполнения заданий: ребенок заполняет вкладышами заданные формы, подбирает одноцветные ленточки, складывает из частей грибок, 3-х-ставную пирамидку, заполняет «доски Сегена», «коробки форм».

Развитие пространственных ориентировок начинается с ориентирования дитя в частях собственного тела. Дети выделяют главные части тела

(голова, туловище, руки, ноги), показывают их у себя, на кукле, на плоскостных изображениях животных. Ребенку нужно созидать себя в зеркале. А взрослому нужно помочь ребенку закрепить свои наблюдения в речи.

Ребенок четвертого года жизни обязан научиться выделять группу предметов, дифференцировать понятия «один» и «много», группировать предметы по заданному признаку: «Тут все огромные, а тут все маленькие». Даже малеханький ребенок с ЗПР способен найти, какая из песенок радостная, а какая — грустная. Выполнение простых ритмических комплексов развивает музыкальное восприятие детей и обогащает их сенсорную культуру.

Ранний возраст - начало развития продуктивной деятельности дитя. Он знакомится с карандашами и красками. Обучается рисовать точки, дорожки, клубочки, полосы. Принципиально помочь узреть маленькому рисовальщику в каракулях известный предмет (клубок, дорожку), наделить его именованьем и смыслом.

Содержание общественного воспитания строится на связях дитя с близкими ему людьми. Ребенок обязан научиться узнавать себя и собственных родных на фото, понимать эмоционально важные жесты и мимику, передавать свое эмоциональное состояние через улыбку, гримасу, другие мимические движения.

Конкретно в данном возрасте начинается взаимодействие дитя со сверстниками, поэтому совсем принципиально научить детей считаться с интересами друг друга, играть рядом друг с другом, воспользоваться одной игрушкой на двоих, радоваться друг за друга. Воспитание и обучение дитя дошкольного возраста продолжает развиваться по отмеченным выше фронтам. Но к ним добавляются новейшие.

Совершенствуется восприятие детей, развивается наглядно-действенное мышление и начинает формироваться наглядно-образное мышление. Под управлением взрослого ребенок овладевает новым методом ориентировки — зрительным примериванием.

Расширяются представления детей об окружающей реальности. Ребенок обязан знать свое имя, фамилию, именовать улицу, город, в котором он живет.

Формируются понятия слов: семья, возраст, родители. Наилближайшее свита расширяется до границ детского сада, улицы, расположенных на ней зданий, магазинов. Начинают формироваться представления о временах года, об их признаках и о сезонных конфигурациях в природе. В жизнь детей интенсивно входит животный и растительный мир.

Социальное воспитание дает детям с ЗПР начальные представления о связях людей друг с другом — люди дружат, разговаривают по телефону, пишут друг другу письма, шлют телеграммы.

В старшей группе специализированного детского сада вводятся занятия по разделу «Здоровье». Детей знакомят с режимом дня, обучают элементарным навыкам ухода за своим телом, в том числе и приемам самомассажа для профилактики простудных заболеваний. Проводят закаливающие и оздоровительные процедуры.

В этот период происходит расширение понимания смысла обращенной к ребенку речи; он активно овладевает фонетической, лексической и грамматической сторонами речи.

И основное - возраст 5-6 лет становится эпохой развития сюжетно-ролевой игры дитя. Конкретно в игре ребенок усваивает социальные нормы и дела. Под управлением взрослого он овладевает оперативной стороной игровых действий, а в их недрах закладываются мотивы познавательной деятельности дитя, развитие которой приходится на старший дошкольный — младший школьный возраст.

В подготовительной группе детского сада происходит дальнейшее расширение представлений дитя об окружающем, последовательное улучшение его знаний и навыков. Особенное внимание уделяется подготовке детей с ЗПР к школе.

На упражнениях по родному языку у дошкольников развивается фонематический слух, закрепляются умения понимать прочитанный текст, говорить правильным литературным языком. В пределах их возможностей детей учат употреблять интонацию как средство выражения вопроса, просьбы, приказа. Они учатся правильному согласованию числительных с существительным (один стул, два стула), прилагательных с существительным (желтый лимон, желтая груша).

особенное внимание уделяется пониманию значения предлогов и их употреблению в речи (на столе, под стулом, около ног, по полу, вокруг площадки). Задания на развитие ориентировки на плоскости бумаги, разных видов графомоторной деятельности подготавливают руку дитя к систематической работе и являются предпосылками к становлению у него целенаправленного самоконтроля и самоорганизации.

На упражнениях по ознакомлению с окружающим миром формируются представления о явлениях, живой и неживой природы. У детей развивается наблюдательность и умение созидать закономерности в природе. Рассказывается о значении тепла, света и воды для развития и роста растений. Формируются общие представления о характерных особенностях животных, дети знакомятся с дикими и домашними животными, закрепляют свои представления о них в разных видах продуктивной деятельности — лепке, рисовании, аппликации.

Развитие элементарных математических представлений у детей с ЗПР охватывает следующие области: количество и счет, величина, геометрические фигуры, ориентировка в пространстве, ориентировка во времени. Уточняются понятия: один, много, больше, меньше, столько же, одинаково, больше на, меньше на, поровну. Дети знакомятся с количеством, числом и цифрами в пределах 10, присчитывают и отсчитывают по одному, выполняют простые арифметические деяния. К концу обучения дети обязаны научиться сравнивать предметы по величине и располагать их в убывающем и возрастающем порядке; различать круг, овал, треугольник, четырехугольник (квадрат), сравнивать и группировать геометрические фигуры по форме, величине и цвету, находить эти признаки в предметах окружающего мира, сравнивать их методом наложения и приложения. Дети с ЗПР могут научиться определять положение разных предметов в пространстве (по отношению к себе) и на плоскости (на листе бумаги), определять время по часам, именовать последовательность дней недели и месяцев в году.

Другие виды занятий в специализированном дошкольном учреждении подробно рассмотрены в программных документах и в методических разработках по воспитанию и обучению дошкольников с ЗПР.

ВОПРОС 2

Диагностика как основа построения коррекционно-развивающего обучения детей с трудностями в обучении.

Процедуре обследования ребенка в психолого-медико-педагогической комиссии предшествует изучение его психолого-педагогической характеристики. Обследование может подтвердить или не подтвердить наличие трудностей, которые в ней отражены.

Содержание педагогического обследования, в процессе которого выявляются достижения, уровень которых подтверждает (или опровергает) наличие трудностей в обучении, определяется с учетом возраста ребенка в соответствии с разделами «Протоколов обследования», приведенных в приложениях к «Положению о центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации».

Для определения рекомендуемых условий дальнейшего обучения (например, класса интегрированного (совместного) обучения или обычного класса с зачислением на пункт коррекционно-педагогической помощи) принципиально важно реализовать принцип учета «зоны ближайшего развития» и установить, как успешно принимается обучающая помощь. При наличии качественной психолого-педагогической характеристики ее можно продумать заранее с учетом указанных в характеристике конкретных проявлений трудностей в обучении.

Объективно составленный протокол обследования должен быть достаточно конкретен. Например, в графе, характеризующей элементарные математические представления ребенка дошкольного возраста, необходимо указать, на каком этапе овладения этими представлениями он находится. Например: «Владеет установлением отношений больше, меньше, поровну. Преобразование множеств, изменяющих количество, выполняет с помощью педагога. После оказания обучающей помощи сходные задания самостоятельно не выполняет».

Современные требования общества к подготовке подрастающего поколения могут быть реализованы при дифференцированном подходе к целям, содержанию и срокам освоения образовательного стандарта.

Важнейшим принципом при выборе сроков, содержания и целей обучения является принцип доступности учебного материала.

Реализация этого принципа выдвигает перед образовательным учреждением проблему определения психологической, эмоциональной и социальной готовности ребенка к школе на разных ступенях обучения:

- в пяти-шестилетнем возрасте - уровень общего развития ребенка (интеллектуального, речевого, социокультурного);
- в шести-семилетнем возрасте - достижение готовности к обучению в начальной школе;
- в девяти-десятилетнем возрасте - достижение готовности к обучению в основной школе (5-9 классы, по результатам начального обучения);
- в подростковом возрасте - достижение готовности к обучению, социальной адаптации, в том числе - к выбору профессии в средней школе (10-11 классы).

Процесс определения готовности ребенка к обучению в школе и выбора оптимальных педагогических условий должен осуществляться комплексно специалистами смежных областей знаний: общей педагогики, дефектологии, возрастной педагогической психологии, физиологии, клиники психоневрологических заболеваний, социологии и др.

Системный анализ личностных особенностей ребенка дает возможность не только выявить и квалифицировать отдельные недостатки развития, но и определить динамику его индивидуального развития, понять причины, взаимосвязь и взаимовлияние тех или иных проявлений негативного развития.

Задачи диагностики, таким образом, преобразуются в диагностико-консультативные. Наблюдение за ребенком организуется в привычной для него игровой, учебной, трудовой деятельности или бытовой ситуации.

В этом случае первоначальное экспериментальное обследование дополняется и уточняется, становится объективным. Построение коррекционно-развивающего педагогического процесса необходимо для преодоления и (или) профилактики негативных проявлений в развитии, основывается на комплексных подходах, включающих лечебные и лечебно-профилактические мероприятия, укрепление физического здоровья ребенка, общую коррекционную направленность фронтального учебно-воспитательного процесса (на уроках, внеклассных занятиях, во время самоподготовки), индивидуально-групповую коррекционную работу в зависимости от специфических недостатков в развитии (кинезитерапию, логопедию, лечебно-физкультурную коррекцию, зрительно-пространственную координацию, психокоррекцию и т.п.).

При выборе оптимальных педагогических условий для учащихся важно учитывать как индивидуально типологические особенности, так и возрастные этапы развития. В связи с этим необходимо предусмотреть коррекцию и компенсацию недостатков развития на основе ведущего вида деятельности (игровая деятельность в дошкольный период, учебно-познавательная - в школьном возрасте, познавательно-трудовая - в подростковом).

Учитывая изложенное выше, возникает необходимость создания целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении, в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья.

В предлагаемой системе коррекционно-развивающего обучения строго определяются и логически взаимодействуют диагностико-консультативное, коррекционно-развивающее, лечебно-профилактическое, социально - трудовое направления деятельности.

Система работы в классах КРО направлена на компенсацию недостатков дошкольного развития, восполнение пробелов предшествующего обучения, преодоление негативных особенностей эмоционально личностной сферы, нормализацию и совершенствование учебной деятельности учащихся, повышение их работоспособности, активизацию познавательной деятельности.

Целенаправленная работа по формированию общих способностей к учению, коррекции индивидуальных недостатков развития, а также лечебно-профилактическая работа должны обеспечить выполнение детьми с трудностями в учении требования Федерального образовательного стандарта к знаниям и умениям обучающихся.

Большую часть контингента детей с трудностями в обучении составляет группа, которую определяют как “дети с задержкой психического развития”. Это многочисленная группа, составляющая около 50 % среди неуспевающих младших школьников.

Понятие “задержка психического развития” (ЗПР) употребляется по отношению к детям с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью ЦНС, а также длительно находящимся в условиях социальной депривации. Для них характерны:

- незрелость эмоционально-волевой сферы и недоразвитие познавательной деятельности, имеющей свои качественные особенности, компенсирующиеся под воздействием временных, лечебных и педагогических факторов;

- медленная по сравнению с нормой скорость приема и переработки сенсорной информации, недостаточная сформированность умственных операций и действий, низкая познавательная активность и слабость познавательных интересов, ограниченность, отрывочность знаний и представлений об окружающем;

- отставание в речевом развитии (недостатки произношения, аграмматизм, ограниченность словаря);

- недостатки в развитии эмоционально-волевой сферы, проявляющиеся в эмоциональной неустойчивости и возбудимости, несформированности произвольной регуляции поведения, слабости учебной мотивации и преобладании игровой;

- недостатки моторики, затруднения в координации движений, проявления гиперактивности;
- неравномерность, мозаичность проявлений недостаточности развития.

Система комплексной помощи детям с ЗПР включает в себя:

- создание различных моделей специальных образовательных учреждений для детей данной категории: дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида, специальных школ и школ-интернатов для детей с ЗПР, классов коррекционно-развивающего обучения в структуре массовой общеобразовательной школы;
- раннее выявление детей, отстающих в развитии, удовлетворение их особых образовательных потребностей, обеспечение преемственности форм и методов коррекционной работы в системе дошкольного и школьного образования, начального и основного общего образования;
- совершенствование системы медицинского, педагогического и психологического диагностирования с целью определения особенностей организации коррекционно-образовательного процесса, сохранения и укрепления здоровья детей;
- создание системы лечебно-оздоровительной и профилактической работы в условиях общеобразовательных учреждений;
- нормативное и учебно-методическое обеспечение практики образования детей с ЗПР;
- определение задач и содержания профессиональной ориентации, профессионально-трудовой подготовки и социально-трудовой адаптации выпускников;
- создание и применение критериев и методик оценки эффективности коррекционно-развивающего образовательного процесса;
- разработку моделей служб консультативной помощи семье;
- подготовку педагогических кадров по коррекционной педагогике для системы дошкольного и школьного образования.

Главным при определении стратегии и технологии обучения и воспитания детей с ЗПР являются профилактика и ранняя коррекция отставания в развитии у детей дошкольного возраста. В основу положен принцип единства диагностики и коррекции, предполагающий построение коррекционной работы в соответствии с результатами диагностики.

Коррекционная работа ведется в трех направлениях:

- диагностико-консультативном,
- лечебно-оздоровительном
- коррекционно-развивающем.

Последнее ведется специалистами-дефектологами, воспитателями, учителями при участии семьи ребенка.

Адаптивная программа учитывает состояние и уровень развития ребенка и предполагает обучение по разным направлениям: ознакомление с окружающим миром и развитие речи, формирование правильного звукопроизношения, обучение игровой деятельности и ее развитие, ознакомление с художественной литературой и др. Обучение ребенка в классе коррекционно-развивающего обучения строится с учетом его актуальных возможностей, на основе охраны и укрепления здоровья, создания благоприятной образовательной среды, обеспечивающей не только усвоение знаний, но и развитие личности ребенка.

Помощь детям с ЗПР может осуществляться в следующих формах: образовательные учреждения, дошкольные учреждения, специальные группы в условиях массовых дошкольных и школьных учреждений, специальные классы с 8-, 9-, 10- и 11-летним сроком обучения, школы-предприятия, центры дошкольной и постшкольной абилитации и реабилитации.

Подобные функции могут выполнять центры семьи и ребенка с коррекционными программами в помощь родителям по семейному воспитанию и разнообразными формами индивидуальной, групповой, коллективной поддержки на основе развивающих программ обучения, соответствующих школьному возрасту по своему базисному (государственному)

стандарту, что не исключает расширения последнего дополнительными образовательными услугами.

Успех коррекционной работы с ребенком с ЗПР во многом зависит от педагогического взаимодействия с семьей; важно, чтобы родители стали активными участниками коррекционно-развивающего процесса, поверили в возможности своего ребенка и в положительный результат коррекционно-развивающего обучения. Для социальных педагогов в данном случае должны стать правилами: посещение семьи ребенка, наблюдение за ним в домашних условиях, общение и взаимодействие с родителями на дому.

ВОПРОС 3

Направления коррекционной работы с дошкольниками с трудностями в обучении.

Анализ особенностей психического развития детей с трудностями в обучении, обусловленными ЗПР, и рекомендаций, содержащихся в психолого-педагогической литературе, позволяет выделить следующие направления и соответствующие задачи коррекционно-педагогической работы при их подготовке к обучению в школе.

- «Освоение предметно-практической деятельности, способствующей выявлению разнообразных свойств предметов, а также пониманию отношений между предметами (временных, пространственных, количественных)».

- Формирование продуктивных видов деятельности.
- Формирование игровой деятельности.
- Обеспечение сенсорного и психомоторного развития в соответствии с возрастными нормативными показателями в процессе разных видов деятельности.
- Формирование в процессе разных видов деятельности умений ориентироваться в задании, планировать и контролировать его выполнение.
- Уточнение и расширение запаса представлений об окружающем.
- Развитие устной речи и подготовка к обучению грамоте:
 - развитие пассивного и активного словаря;
 - развитие фонетико-фонематического восприятия;
 - развитие диалогической и монологической речи.
- Формирование элементарных математических представлений в соответствии с возрастными нормативными показателями.

Названные задачи необходимо решать независимо от того, в каких условиях (специального дошкольного учреждения, специальной группы, группы интегрированного (совместного) обучения и воспитания, пункта коррекционно-педагогической помощи) обеспечивается подготовка ребенка к обучению в школе.

Планирование занятий учителя-дефектолога с дошкольниками с трудностями в обучении на пункте коррекционно-педагогической помощи

Данный вопрос в методической литературе не представлен. Нами предлагается планирование занятий по следующим направлениям:

- развитие игровой деятельности;
- коррекционно-развивающая работа в процессе продуктивных видов деятельности;
- формирование представлений об окружающем и развитие устной речи.

Ограниченное количество направлений занятий связано с их относительно небольшим объемом (2 – 4 занятия в неделю). На наш взгляд, в рамках занятий по этим направлениям представляется возможным объединение направлений коррекционно-педагогической работы, указанных в предыдущем вопросе.

В разделе «Развитие игровой деятельности» могут быть выделены 2 подраздела: «Сюжетно-ролевая игра», «Дидактическая игра». В зависимости от состояния игровой

деятельности детей и реальной потребности в освоении ими сюжетно-ролевых и дидактических игр учитель-дефектолог определяет количество занятий по данным подразделам.

Темы занятий данного раздела могут формулироваться в перспективном (календарном) плане по названиям игр. Например: «Школа» (сюжетно-ролевая игра), «Подбери по форме» (дидактическая игра).

Тема занятия определяет материал, на котором оно проводится. Задачи же занятия определяются учителем-дефектологом в рабочем плане с учетом достижений детей на предшествующих занятиях. В задачах занятий подраздела «Дидактическая игра» помимо задач развития игровой деятельности целесообразно предусматривать развитие слухового и зрительного восприятия, зрительно-моторной координации, внимания, мышления, памяти, воображения с учетом содержания игр.

В разделе «Развитие игровой деятельности» не исключается выделение и других подразделов, например, «Подвижные игры».

В разделе «Коррекционно-развивающая работа в процессе продуктивных видов деятельности» рекомендуется выделить подразделы «Коррекционно-развивающая работа на материале изобразительной деятельности», «Коррекционно-развивающая работа на материале ручного труда». Отличие коррекционных занятий от занятий по изобразительной деятельности и труду с воспитателем будет заключаться в том, что в первую очередь они будут решать именно коррекционно-развивающие задачи. Среди них особо следует выделить:

- задачи развития умений ориентироваться в задании, планировать и контролировать его выполнение;
- развитие зрительного восприятия и зрительно-моторной координации.

Занятия по данному разделу можно эффективно использовать и для повышения уровня математической подготовки детей. Например, в процессе анализа аппликативного изделия на этапе ориентировки в задании определяется количество деталей аппликации (сколько кругов, сколько квадратов, сколько всего деталей аппликации и т. д.); в процессе практической работы выполняются счетные операции (сколько кругов вырезали, сколько кругов осталось вырезать и т. д.).

Темы занятий по данному разделу определяются по названию работ, например, «Изготовление закладки, украшенной геометрическим орнаментом».

Формирование представлений об окружающем и развитие устной речи рекомендуется в качестве взаимосвязанных направлений. Задачи развития устной речи у разных категорий детей с особенностями психофизического развития традиционно решались на занятиях, проводимых на материале ознакомления с окружающим. Примеры формулировок тем занятий также традиционны: «Фрукты», «Овощи», «Домашние животные», «Дикие животные», «Транспорт» и т. д.

Понятно, что занятие по любой из подобных тем может решать различные задачи. Эти задачи следует определять на диагностической основе.

Не исключается планирование и проведение занятий и по другим направлениям.

СРЕДСТВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Широко распространенным средством обучения общеобразовательной и специальной школы является использование печатной продукции – учебников, книг, пособий, рабочих тетрадей, журналов. Основное положение в этой категории учебных средств занимают учебники. Учебники для детей с отклонениями в развитии имеют свои отличительные особенности, зависящие от возраста, а также характера и тяжести нарушений способностей учащихся.

Специальное образование в работе с детьми широко использует разные виды речи.

Словесная речь должна быть внятной, четкой и грамотной. Педагог должен иметь хорошую дикцию, обладать умением импровизировать и способствовать активации речи у учащихся.

Дактильная речь осуществляется использованием ручной азбуки, когда каждая буква изображается при помощи пальцев и называется дактилемой. Буквы складываются в слова, слова во фразы. Такой вид речи используется в обучении глухих детей, так же как и калькирующая жестовая речь, в которой слова изображаются жестами. Существует также разговорная жестовая речь, она часто используется в неформальном общении людей с нормальным слухом. Существует средство, помогающее людям с нарушениями слуха воспринимать информацию с помощью зрения, – зрительное восприятие устной речи, или, как его принято называть, чтение по губам. Пиктографическое (символьное) письмо используется в работе с лицами, имеющими нарушения речевой деятельности.

В последнее время широкое распространение получило новое направление – арт-терапия, коррекция и обучение при помощи разных видов искусства, это направление позволяет детям с нарушениями развития участвовать в культурной деятельности (как одной из областей социальной жизни), способствует развитию познавательных процессов и обогащению духовной среды.

Для повышения эффективности применения различных видов речи и печатной продукции используется наглядность, которая может быть представлена в виде дидактического материала, средств словесной наглядности или моделирования.

Дидактический материал может быть изобразительным, словесным и предметным.

К средствам словесной наглядности относят записи, дополняющие речь, словари, нотированное письмо. Моделирование представляет собой алгоритм действий по построению и использованию какой-либо модели.

Широко применяются также технические средства обучения, такие как аудиовизуальные средства и персональные компьютеры.

Все используемые в процессе обучения средства подбираются таким образом, чтобы их применение было максимально доступным и учитывало особенности излагаемого материала и уровня развития учащихся.

ПОНЯТИЕ О СЛОЖНОЙ СТРУКТУРЕ ДЕФЕКТА

Категорию детей со сложными дефектами составляют:

1. дети с умственной отсталостью, отягощенной нарушениями слуха;
2. дети с умственной отсталостью, осложненной нарушениями зрения;
3. дети глухие слабовидящие;
4. слепоглухие дети;
5. дети с задержкой психического развития, которая сочетается с дефектами зрения или слуха;
6. глухие дети с нарушениями соматического характера (врожденные пороки сердца, заболевания почек, печени, желудочно-кишечного тракта).

!!!!!!!!!!!!!!

Наиболее изученной категорией людей со сложными нарушениями являются лица с двойным сенсорным дефектом – слепоглухие.

Сложный дефект представляет собой не просто сочетание (сумму) двух и более дефектов развития; он является качественно своеобразным и имеет особую структуру, отличную от составляющих его аномалий.

Создание единой системы комплексной помощи детям, имеющим сложные нарушения, в настоящее время является одним из приоритетных направлений современного специального образования. Однако, наука, занимающаяся изучением лиц со сложными нарушениями достаточно молодая, поэтому, среди ученых до сих пор нет единства в подходах к определению, классификации, вопросам изучения данной категории лиц.

Тяжелые физические и (или) психические нарушения - физические и (или) психические нарушения, выраженные в такой степени, что получение образования в соответствии с образовательными стандартами (в том числе специальными) является недоступным и возможности обучения ограничиваются получением основ знаний об окружающем мире, приобретением навыков самообслуживания, получением элементарных трудовых навыков и элементарной профессиональной подготовки

(Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)», Глава 1, П. 1.6.).

Всеобщая декларация прав человека, принятая в 1948 году.

Затем, в 1959 году, была принята **Декларацию прав ребенка**.

В 1989 году Генеральной Ассамблеей ООН была единогласно принята **Конвенция о правах ребенка**, которую на сегодняшний день подписали 193 страны.

Прежде всего, необходимо определить, что мы понимаем под термином сложный дефект. Так, в литературе (В.Н. Чулков, 2001), в качестве синонима понятию «сложные нарушения», используются определения: сложный дефект; сложные аномалии развития; сочетанные нарушения; комбинированные нарушения; множественные нарушения развития; !!!! сложная структура нарушения (дефекта).

В качестве синонимов термина «множественное нарушение» в литературе используются и другие термины, равнозначные ему: «сложный дефект (нарушение)», «сложные аномалии развития», «сочетанные нарушения», «комбинированные нарушения» и все более утверждающийся в последнее время — «сложная структура нарушения».

Зачастую можно встретить такие понятия, как: *осложненный дефект; множественный дефект; множественный вид нарушения и другие.*

При этом специалисты разводят понятия осложненный дефект, сложный и множественный, отмечая различную структуру нарушения.

Так, Т.А. Баилова (2002), под осложненным дефектом понимает - одновременное поражение нескольких функций внутри одной системы организма как результат воздействия определенного неблагоприятного фактора.

В.Н. Чулков (2001) отмечает наличие осложненного дефекта у детей с одним существенным психофизическим нарушением (ведущим) и сопутствующим ему другим нарушением, выраженным в слабой степени, но заметно отягощающим ход развития.

Такие авторы, как Н.А. Александрова, Т.А. Баилова, М.Г. Блюмина, В.Н. Чулков под сложными нарушениями развития понимают наличие двух или более выраженных первичных нарушений у одного ребенка.

Первичные нарушения, входящие в состав сложного дефекта связаны с повреждениями разных систем организма.

Каждое нарушение существует в комплексе с характерными для него вторичными расстройствами, обуславливающими особенности всей психической жизни ребенка и его развития, и чрезвычайно усложняющими общую структуру дефекта, затрудняя его компенсацию.

В соответствии с действующими нормативными документами (2003), сложный дефект – это любое сочетание психических и/или физических недостатков подтвержденных в установленном порядке.

Множественные нарушения, по мнению Т.А. Баиловой, (2002) – это сочетание трех и более нарушений, выраженных в разной степени и приводящих к различным отклонениям в развитии и отягощающим структуру нарушения.

К ним относятся те виды глубокого органического поражения центральной нервной системы (ЦНС), следствием которых являются нарушения развития у ребенка с глубокой умственной отсталостью (УО), поскольку выраженная УО сопровождается нарушениями развития или поражениями многих областей коры головного мозга, отвечающими за сенсорную, двигательную и речевую сферы.

В.Н. Чулков (2001) к множественным нарушениям относит также сочетание у одного ребенка целого ряда небольших отклонений, которые имеют отрицательный кумулятивный эффект, например при сочетании небольших нарушений мелкой моторики, зрения и слуха, у ребенка может иметь место, выраженное недоразвитие речи.

В настоящее время выделяются различные варианты сочетания недостатков у лиц со сложными и множественными нарушениями. Так, существует большое количество классификаций сложных и множественных нарушений, предложенных Н.А. Александровой, Т.А. Басиловой, В.Н. Чулковым, А.В. Ярмоленко и др.

Основаниями для этих классификаций служат: этиопатогенез, время наступления, степень поражения, сочетанность и выраженность нарушений, наличие или отсутствие сенсорного дефекта.

Психокоррекционная работа при легкой интеллектуальной недостаточности

Психокоррекционная работа с дошкольниками с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Одной из первых в отечественной дошкольной специальной педагогике, базирующейся на гибком учете психологических и педагогических закономерностей, явилась созданная выдающимся педагогом и психологом *А.А.Катаевой (А.А.Венгер)* система сенсорного воспитания и сенсорного развития. Она построена с учетом механизмов формирования у дошкольников с сенсорными и интеллектуальными нарушениями перцептивных ориентировочных действий (ориентировки на внешние свойства и качества предметов). Автором было доказано, что в дошкольном возрасте детская деятельность основывается на восприятии, именно оно становится побудительным мотивом всех видов детской деятельности. При отсутствии ориентировки на свойства и отношения объектов или недостаточном ее развитии затруднено вычленение существенных с точки зрения данной деятельности свойств и отношений. Это обуславливает значительный разрыв между пониманием функционального назначения предметов и реальным овладением предметным, или орудийным, действием, замедленный темп усвоения навыков самообслуживания, неверное, искаженное формирование многих навыков.

Идеи *А.А. Катаевой* о необходимости целенаправленной коррекционно-педагогической работы по формированию высших психических функций получили развитие в исследованиях *Е.А. Стребелевой*. Ею была разработана дидактическая система формирования у дошкольников с нарушениями умственного развития мышления как целостного процесса, каждый отдельный компонент которого является необходимым звеном общей структуры мыслительной деятельности ребенка. В коррекционно-педагогической работе с умственно отсталыми детьми получило свое реальное воплощение фундаментальное положение отечественной психологии о генетической связи разных форм мышления. В дошкольном возрасте тесно взаимодействуют три основные формы мышления — наглядно-действенная, наглядно-образная и словесно-логическая, — образуя единый процесс познания реального мира, в котором в различные периоды может преобладать либо одна, либо другая форма мышления, в связи с чем познавательный процесс обретает специфический характер.

В ходе занятий используются такие приемы, как сравнение, обобщение, противопоставление, аналогия, установление связей между явлениями и объектами окружающего мира, классификация и систематизация узнаваемых фактов, формулирование выводов в виде суждений и умозаключений. Именно на этой основе у детей складываются образы-представления, которые становятся более гибкими, динамичными, обобщенными, что позволяет им устанавливать причинно-следственные связи и зависимости.

Дидактическая система *формирования элементарных математических представлений* разработана в исследованиях *Л.Б.Баряевой и И. В. Чумаковой*. Они рассматривают процесс формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта как сложную мыслительную деятельность, в которой умственные процессы основываются на интериоризации внешних предметных действий. При этом возникающие внутренние мыслительные процессы являются производными от внешней предметной деятельности.

Дидактическая система, разработанная *Е.А. Екжановой* с позиций психолого-педагогического подхода, обеспечивает *овладение смыслами продуктивной деятельности через формирование знаково-символической функции сознания*. Работа начинается с формирования у детей с нарушенным интеллектом образов восприятия в процессе целенаправленного обследования предмета и последующего моделирования его формы способами, специфичными для лепки, аппликации, рисования. На этой основе постепенно складываются гибкие образы-представления. Под влиянием обучения дети овладевают умением выделять существенные и второстепенные признаки предметов, устанавливать аналогии создаваемых изображений и реальных предметов. Выявленный признак становится свидетельством определенного уровня обобщения.

Игра – ведущая деятельность ребенка-дошкольника. Именно в ней происходит формирование основных психологических новообразований. В игре ребенок удовлетворяет свои возрастные психологические потребности: быть как взрослый. Его захватывает сам процесс, который пока еще даже не направлен к конечной цели.

Трудовое воспитание включает в себя формирование практических действий, которое осуществляется в процессе усвоения детьми способов самообслуживания и культурно-гигиенических навыков. Занятия ручным трудом направлены также на развитие умственных и практических действий: дети знакомятся с разнообразными свойствами и качествами предметов, которые их окружают, овладевают приемами обработки различных материалов, узнают возможности их применения в повседневной и в эстетическо-художественной деятельности.

Занятия по ознакомлению с окружающим предусматривают формирование у детей целостного восприятия и адекватных представлений о различных предметах и явлениях окружающей действительности, о человеке и видах его деятельности, о его взаимоотношениях с природой. В ходе таких занятий у детей складываются представления о предметном мире, созданном руками человека, обогащается их чувственный опыт, они учатся быть внимательными ко всему, что их окружает.

Психокоррекционная работа со школьниками с интеллектуальной недостаточностью.

Специальные школы (вспомогательные) для умственно отсталых детей в нашей стране прошли длительную эволюцию и доказали свою высокую эффективность. Несмотря на нецензовый характер образования, во

вспомогательных школах дается достаточный уровень образования для того, чтобы выпускник мог продолжить его для приобретения специальности (в специальных группах ПТУ) и вести самостоятельную жизнь. Специфическими задачами вспомогательной школы являются: *коррекционно-развивающая* – максимальное преодоление недостатков познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, поведения у каждого отдельного ребенка с проблемами в интеллектуальном развитии, максимальное использование имеющихся ресурсов психики для дальнейшего его развития, для повышения образовательного уровня; *адаптационная*, предполагающая облегчение и поддержку существования в окружающем мире, овладение по возможности теми компетенциями, которые необходимы для самостоятельной жизни в обществе; а также *обучение доступному профессиональному труду*.

Психокоррекционная работа при аутизме

Система помощи людям с аутизмом впервые начала формироваться в США и Западной Европе в середине 60-х гг. XX в. Нужно, однако, отметить, что первая в Европе (и, по-видимому, в мире) школа для аутичных детей – Sofienskole — была открыта в Дании в 1920 г., когда ни в психиатрии, ни в специальной педагогике представление о детском аутизме еще не было сформулировано. В определенном смысле предысторией становления системы помощи детям с РАС можно считать появление в конце 50-х гг. XX в. небольшого числа частных учреждений, деятельность которых основывалась на различных вариантах психоанализа.

Как известно, с позиций психоанализа РАС является следствием конфликта между ребенком и окружающим миром, прежде всего между ребенком и матерью, которая, по мнению психоаналитиков, своей доминантной, жесткой, холодной активностью подавляет формирование собственной активности ребенка («мама – холодильник»). Эти представления не подтвердились, но они стимулировали создание общественных организаций (в Англии в 1962 г., в США в 1965 г.), объединявших, прежде всего родителей аутичных детей, обладавших юридическими правами представлять интересы людей с аутизмом. Именно родительские общественные объединения сумели во многих странах заставить государство выполнять свои обязанности по реализации конституционного права своих аутичных граждан на адекватное их возможностям образование.

Консерватизм государства в развитии системы такой помощи, однако, объяснялся не только типичной для любой страны инертностью госаппарата. Очень большую роль играл экономический фактор. Обучение и воспитание аутичных детей требуют (по крайней мере, на начальном, и иногда весьма длительном, этапе) индивидуальной работы, что ведет к резкому удорожанию стоимости образовательных услуг. По данным официальных документов штата Нью-Джерси, стоимость обучения одного аутичного

ребенка составляет 29 тыс. долларов в год при стоимости обучения ребенка в массовой школе 10 тыс. долларов за тот же период.

Решение о создании системы помощи людям с аутизмом не могло быть не принято уже с позиций соблюдения прав человека, однако очень существенным (а может быть, и важнейшим) был экономический фактор. Ответ на вопрос «Что дороже: пожизненно платить пособие тяжелому психическому инвалиду с аутизмом и обеспечивать его существование или же сделать попытку адаптировать его к жизни, дать возможность учиться и работать и сделать его относительно активным членом общества?» оказался в пользу специального обучения и воспитания детей и подростков с аутизмом. Обнаружилось, что большие затраты на раннее интенсивное вмешательство – хорошее вложение денег: на каждом воспитаннике к его 22-летнему возрасту государство экономит 200 тыс. долларов, а к 55 годам — 1 млн. Однако это выгодно прежде всего при условии достаточно высокого процента выхода воспитанников на непсихотический уровень, т.е. на уровень возможности самостоятельной жизни. А потому «лимитирующим фактором» в экономике образования применительно к детскому аутизму представляется фактор эффективности обучения, который, в свою очередь, зависит от методического и организационного обеспечения процесса коррекционного обучения.

В методическом плане подходы к коррекции РАС в США, Японии и странах Западной Европы чрезвычайно многообразны. Так, справочник Национального аутистического общества Великобритании (National autistic society, NAS) «Подходы к коррекции аутизма» (1995) включает более 70 пунктов, хотя из них практическое значение имеют не более четырех-пяти. И в первую очередь это прикладной поведенческий анализ (applied behavioral analysis, АВА; синонимы «оперантное обучение», «поведенческая терапия»), развившийся на основе психологии бихевиоризма, и программа ТЕАССН (аббревиатура от Treatment and Education of Autistic Children and Children with relative communicative Handicap – лечение и обучение аутичных детей и детей со сходными коммуникативными расстройствами).

Прикладной поведенческий анализ достаточно широко распространен в США и некоторых других странах (Норвегии и Южной Кореи, ряде арабских стран, в определенной степени в Германии). Метод предполагает создание внешних условий, формирующих желаемое поведение в самых различных аспектах – социально-бытовые навыки, речь, овладение учебными предметами и производственными навыками. Обучение проводится главным образом индивидуально. Формально эффективность метода достаточно высока: до 50–60% воспитанников становятся способными овладеть программой массовой школы, получают возможность работать достаточно успешно для того, чтобы обеспечить свое существование, а в отдельных случаях даже поступают в колледжи и университеты.

Вместе с тем полученные в ходе обучения навыки с трудом переносятся в другие условия, имеют ригидный, в большей или меньшей степени «механический», «роботоподобный» характер; желаемый уровень

гибкой адаптации к жизни в обществе, как правило, не достигается, а если это и происходит, то не только благодаря, но и в значительной степени вопреки использованному методу.

ТЕАССН-программа начала разрабатываться Э.Шоплером, Р. Райхлером и Г. Месибовым в 70-х гг. XX в. в университете штата Северная Каролина, и сейчас в этом и некоторых других штатах признана государственной. Она широко распространена во многих странах Европы, Азии, Африки, Латинской Америки. При некотором сходстве отдельных методических черт ТЕАССН-программы и оперантного обучения между ними имеются различия концептуального порядка.

Тщательное изучение особенностей психики аутичных детей привело многих зарубежных авторов к выводу, что при аутизме мышление, восприятие и психика в целом организованы совсем иначе, чем в норме: восприятие носит в основном симультанный характер, дети не усваивают или усваивают с большим трудом сукцессивно организованные процессы, у них особый характер мышления (своя «theory of mind»).

Это своеобразие психики затрудняет, а в тяжелых случаях делает невозможной адаптацию к окружающему миру, и, по мнению сторонников ТЕАССН-программы, усилия следует направлять не на адаптацию ребенка к миру, а на создание соответствующих его особенностям условий существования, на раскрытие и совершенствование внутренне присущих ему черт.

Усилия также направляются на развитие невербальных форм коммуникации, на формирование простых бытовых навыков. Обучение речи считается целесообразным только при $IQ > 50\%$ и не расценивается как обязательное, так же как и овладение академическими и профессиональными навыками. В основе конкретных методик заложены четкое структурирование пространства и времени (через различные формы расписаний), опора на визуализацию.

ТЕАССН-программа практически никогда не обеспечивает достаточно высокого уровня адаптации к реальной жизни, но она позволяет довольно быстро прийти к положительным устойчивым изменениям в работе даже с очень тяжелыми случаями аутизма. Цель – добиться возможности жить «независимо и самостоятельно» – достигается, но только в особых, ограниченных или искусственно созданных условиях.

Очень важно, что организационно идеальными признаются развитие и жизнь в домашних условиях, так как именно семья считается «естественной средой существования» для аутичного ребенка. Этот тезис делает работу с родителями чрезвычайно важной. Обязательным является разъяснение особенностей аутизма, в том числе и невозможности вылечить его; формирование у родителей такого менталитета, при котором аутизм понимался бы не как патология, а как особый, но равнозначный и равноценный с нормой вариант развития. Родители, которые рассматриваются как важнейшие партнеры в коррекционной работе, учатся

приемам и навыкам работы с аутичными детьми и подростками, правилам ведения необходимой документации.

Такая работа с родителями организуется не реже, чем дважды в год, и осуществляется в форме сессий, в ходе которых проводится контроль за динамикой развития ребенка, вносятся коррективы в индивидуальные программы, рекомендуются новые методы работы. Взаимоотношения семьи и учреждения оформляются договором, регламентирующим взаимные обязанности и ответственность родителей и профессионалов; договор не предполагает финансовых отношений: для проживающих в том штате, где расположено учреждение, работающее по ТЕАССН-программе, обучение бесплатное.

В тех случаях, когда по каким-либо причинам ребенок не может воспитываться только в семье, коррекционный процесс осуществляется в дошкольных группах или школах дневного пребывания. В группе, как правило, 5 – 6 детей, с которыми работают 2 – 3 специалиста, однако соотношение «штат – воспитанники», как 1 к 3, признается недостаточным. Контакт с родителями поддерживается посредством ежедневных записей заданий педагога и отчетов родителей, а также ежемесячными личными встречами профессионалов с родителями.

Проживание аутичного ребенка в интернате считается весьма нежелательным, но, если это все же неизбежно, желательно четко разделить места проживания и обучения по условиям: разные педагоги и воспитатели, разный круг воспитанников, неодинаковые принципы организации коллектива (общение в свободное время, учеба или работа, быт и др.), а во многих случаях и территориальное разведение места проживания и работы (учебы).

В программе ТЕАССН в значительно большей степени, чем в прикладном поведенческом анализе, реализуется принцип преемственности: воспитанников «ведут» от дошкольного возраста к зрелости через все промежуточные этапы, хотя в какой-то мере это отражает малую вероятность достижения достаточного уровня адаптации к окружающему миру. Нельзя не отметить и то, что эта программа намного дешевле любых других, хотя ее эффективность несколько ниже, чем при использовании поведенческой терапии.

Помимо прикладного поведенческого анализа и программы ТЕАССН на Западе используются холдинг-терапия (М.Уэлш), терапия «ежедневной жизнью» (К. Китахара), терапия «оптимальными условиями» (Б. и С.Кауфманы) и др.

Считается, что в России синдром раннего детского аутизма изучается более 50 лет, со времени выхода в 1947 г. статьи С.С.Мнухина «О невро- и психопатических изменениях личности на почве тяжелого алиментарного истощения у детей». В дальнейшем, на протяжении более 30 лет, детский аутизм рассматривался в нашей стране только как медицинская проблема, однако помещение аутичных детей в психиатрический стационар не давало, как правило, положительных результатов, а нередко за счет отрыва от семьи

и изменения привычного окружения происходило ухудшение состояния. И лишь со второй половины 1970-х гг. благодаря работам ленинградских (Д.Н. Исаев, В.Е. Каган и др.) и особенно московских (К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, О.С. Никольская и др.) психиатров и психологов постепенно стало складываться представление о детском аутизме как об особом отклонении психического развития. Из этого неизбежно следовала необходимость не только и не столько медикаментозного лечения, сколько и прежде всего коррекционного обучения и воспитания с использованием особых, специфических форм и методов. Такая точка зрения была официально закреплена решением Президиума АПН СССР в 1989 г. Однако, несмотря на значительные успехи в научных медицинских и психологических исследованиях, а также на интересные, обнадеживающие результаты экспериментально-методической работы, государственной системы комплексной помощи детям и подросткам, страдающим аутистическими расстройствами, создано не было.

Специальных (коррекционных) образовательных учреждений для детей с аутизмом в Беларуси нет. Большинство таких детей и подростков находятся либо в массовых и специальных школах, либо в учреждениях систем здравоохранения и социальной защиты населения. Многие проходят обучение и воспитание на базе центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Работа педагогов и психологов в случае взаимодействия с аутичным ребенком требует соблюдения ряда условий: 1) опережающей готовности ребенка к школьному обучению в плане академических навыков; 2) определенного уровня социальной адаптации, способности к существованию в коллективе; 3) психолого-педагогической поддержки специалистов по коррекции детского аутизма; 4) достаточной дефектологической подготовленности учителей массовой школы; 5) юридической защищенности аутичного ребенка, обучающегося в массовой (или иной) школе, т.е. введения в обязанности учителя и администрации учета особенностей такого ребенка; 6) при необходимости и наличии возможностей использования в работе специально прикрепленного педагога-помощника.

Проблемы, стоящие перед педагогом и психологом детского сада или общеобразовательной (массовой) школы, очерчены достаточно ясно, и их решение представляется достаточно простым: индивидуальный подход с учетом таких проявлений аутизма, как ранимость, повышенная пресыщаемость и утомляемость, неравномерность развития интеллектуальных, речевых и моторных навыков, некоторая замедленность реакций, необычность обратной связи с педагогом (ребенок часто отвечает не тотчас, а спустя некоторое время), трудности ответа у доски, сложность восприятия фронтальных занятий по сравнению с индивидуальными и т. п. Однако залогом успешной помощи аутичному ребенку, обучающемуся в массовой школе, и основой взаимодействия с ним оказываются психолого-педагогические, нравственные факторы: не торопиться с выводами и организационными решениями, попытаться понять мотивы нарушений

поведения и причины затруднений в учебе, повнимательней расспросить о ребенке его родителей и при малейшем подозрении, что у него аутизм, обратиться за консультацией к специалисту соответствующего профиля – педагогу, психологу, детскому психиатру.

Очень часто вслед за трудностями первого периода наступает положительный результат и приходит удовлетворение, и это тем более важно и ценно, что во всем мире признано: работа с аутичным ребенком едва ли не самое сложное, что существует в современной специальной педагогике и психологии.

Психокоррекционная работа с детьми с трудностями в обучении, обусловленными задержками психического развития

Целью коррекционной работы с дошкольниками с ЗПР является формирование «предпосылок» мышления, памяти, внимания, различных видов восприятия, зрительных, слуховых, моторных функций и межсенсорных связей, познавательной и творческой активности ребенка. Необходимо создавать условия для становления ведущих видов деятельности. Коррекционная работа базируется на следующих *принципах*:

Принцип ранней коррекции отклонений в развитии предполагает как можно более раннее выявление проблем ребенка и организацию коррекционной работы с ним в сензитивные сроки.

Принцип реализации деятельностного подхода к воспитанию и обучению детей с ЗПР следует рассматривать в следующих аспектах: успех в коррекционной работе можно достичь только при условии опоры на ведущую деятельность.

Принцип коммуникативной направленности обучения и воспитания означает необходимость специального внимания к развитию речи как основного средства коммуникации.

Разрабатывая программу коррекционной работы с детьми дошкольного возраста имеющими задержку психического развития, следует ориентироваться на ***следующие направления работы***:

1. Комплексное исследование фонда знаний, умений, навыков, познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, речи, нейропсихологическое изучение, наблюдение за динамикой психического развития в условиях коррекционной работы, выстраивание психолого-педагогического прогноза.

2. Развитие познавательной активности, обеспечение устойчивой положительной мотивации в различных видах деятельности.

3. Коррекционная работа, направленная на обеспечение полноценного психического развития ребенка.

3.1. Формирование психологического базиса для развития высших психических функций: обеспечение полноценного физического развития, оздоровление организма; коррекция недостатков в двигательной сфере;

развитие общей и мелкой моторики; формирование чувства ритма; создание условий для полноценного межанализаторного взаимодействия через систему специальных игр и упражнений.

3.2. Целенаправленное формирование высших психических функций: развитие сенсорно-перцептивной деятельности и формирование эталонных представлений; формирование мыслительной деятельности во взаимосвязи с развитием речи (мыслительной активности, наглядности форм мышления, мыслительных операций, конкретно-понятийного и элементарного умозаключающего мышления); развитие умственных способностей через овладение действиями замещения и наглядного моделирования в различных видах деятельности; развитие творческих способностей.

4. Формирование ведущих видов деятельности, их мотивационных, ориентировочно-операционных и регуляционных компонентов: всестороннее развитие предметно-практической деятельности; целенаправленное формирование игровой деятельности; формирование предпосылок для овладения учебной деятельностью: умений программировать, контролировать, регулировать оценивать результаты при выполнении заданий учебного типа; ориентация на формирование основных компонентов психологической готовности к школьному обучению.

5. Коррекция недостатков в эмоционально-волевой сфере: формирование способности к волевым усилиям, произвольной регуляции поведения; преодоление негативных качеств формирующегося характера, предупреждение и устранение аффективных, негативистских, аутических проявлений, отклонений в поведении.

6. Преодоление недостатков в речевом развитии: целенаправленное формирование функций речи; особое внимание следует уделить развитию словесной регуляции действий у детей, формированию механизмов, необходимых для овладения связной речью; создание условий для овладения ребенком всеми компонентами языковой системы; одной из важнейших задач является формирование предпосылок для овладения навыками письма и чтения.

7. Формирование коммуникативной деятельности: обеспечение полноценных эмоциональных и «деловых» контактов со взрослыми и сверстниками; формирование механизмов психологической адаптации в коллективе сверстников, формирование полноценных межличностных связей.

Вышеперечисленные направления требуют конкретизации и решения широкого спектра задач. Учитывая сложную психологическую структуру ЗПР в дошкольном возрасте, полиморфный состав детей с ЗПР требуются наиболее адекватные методы работы с детьми, отбор содержания обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей детей.

Цель коррекционной работы со школьниками с ЗПР – устранение причин трудностей в учении, развитие общих способностей к учению в рамках личностной, эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер.

Основные направления коррекционной работы представлены в 3 блоках (В.В. Гладкая):

1. Формирование учебной деятельности детей и коррекция ее недостатков:

формирование учебной мотивации: учебно-познавательных мотивов; мотивов собственного роста, самосовершенствования;

формирование общеучебных интеллектуальных умений: ориентировки в задании; планирование хода выполнения задания; обобщение; осуществление самоконтроля и самооценки деятельности;

развитие личностных компонентов познавательной деятельности: познавательной активности; самостоятельности; произвольности.

2. Развитие до необходимого уровня психических функций, обеспечивающих учебную деятельность (школьно-значимых функций): зрительного восприятия; пространственной ориентировки; фонематического слуха; кинестетического восприятия, двигательной сферы тонких движений (мелкой моторики рук, артикуляционной моторики); памяти; интегративных функций (координации в системах «глаз - рука», «ухо - рука», «ухо - глаз - рука»); устной речи; мышления; языкового анализа и синтеза (на уровне текста, предложения, слова).

3. Формирование базовых представлений и умений: отчетливых разносторонних представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, количественных показателях; графических умениях и др.