



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Психолого-педагогический институт (ППИ)

Кафедра образовательных технологий и дистанционного обучения

**ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»**

Проверка на объем заимствований

_____ % авторского текста

Работа _____ к защите

(рекомендована / не рекомендована)

« _____ » _____ 201__

Зав. кафедрой ОТиДО.

(название кафедры)

д.п.н., проф. В. А. Беликов

(должность, Фамилия И.О.)

(подпись)

Выполнил (а):

студент (ка) _____ группы

(номер)

Лой Ирина Ивановна

Научный руководитель:

Кандидат педагогических наук, доцент
ученая степень, должность

Каляева Юлия Александровна
Фамилия И.О.

Челябинск

2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. Теоретические аспекты изучения детей школьного возраста с ЗПР	8
1.1 Психолого-педагогическая характеристика школьников с ЗПР	8
1.2 Особенности диагностики детей с ЗПР	24
1.3 Коррекционная работа с детьми с задержкой психического развития	37
<i>Выводы по первой главе</i>	53
ГЛАВА 2 Опытнo-экспериментальная работа по организации диагностики и коррекции ЗПР детей школьного возраста	54
2.1 Организация опытнo-экспериментальной работы	54
2.2. Программа коррекционной работы ЗПР с детьми школьного возраста	72
2.3 Результаты опытнo-педагогической работы коррекции ЗПР детей школьного возраста	91
<i>Выводы по второй главе</i>	98
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	101
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	106
ПРИЛОЖЕНИЯ	112

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В последние годы становится очень актуальной проблема психического здоровья детей. Как пишет Н.И. Кобонина, по данным различных исследований, количество учащихся, которые не в состоянии освоить общеобразовательные программы начальной школы составляет 20-30% обучающихся, а приблизительно 70-80% из них нуждаются в специальных формах и методах обучения [18,с.24].

Уже более века остается актуальной проблема психологической диагностики интеллектуальных нарушений у детей, отграничения детей этой категории от нормы и сходных состояний.

Актуальна и психологическая дифференциация внутри группы с пограничными нарушениями интеллекта – задержкой психического развития (ЗПР) у младших школьников.

В связи с увеличением количества детей с ЗПР наблюдается рост исследовательского интереса к проблеме раннего диагностирования, выявлению факторов, способствующих коррекции ЗПР.

Состояния, объединяемые в общую группу как ЗПР, начиная с 70-х гг. прошлого столетия, являются предметом исследования специалистов разных научно-практических областей: медицины (детской психиатрии и неврологии), педагогики, различных направлений в психологии (психологии развития, педагогической, специальной и клинической психологии).

Это связано с тем, что именно дети с ЗПР составляют основную группу неуспевающих младших школьников.

Изучение вопросов диагностики и коррекции ЗПР у детей имеет большое значение для организации коррекционно-педагогической работы.

Ограничения психических и познавательных возможностей не позволяют ребенку успешно справиться с задачами и требованиями, которые ему предъявляет общество. Как правило, эти ограничения впервые отчетливо

проявляются и замечаются взрослыми, когда ребенок приходит в школу. У одних детей более выражена незрелость эмоционально-волевой сферы, у других детей в большей степени ослаблена познавательная (или интеллектуальная) деятельность, возможны нарушения поведения. Все это создает реальные трудности для нормального развития ребенка и является проявлением неблагоприятного психического развития.

Цель магистерской диссертации – научно обосновать эффективные методы диагностики и коррекции ЗПР у младших школьников.

Задачи исследования:

- изучить научно-педагогическую литературу по теме исследования;
- исследовать эффективность диагностических методик, применяемых для диагностики ЗПР у детей дошкольного возраста;
- опытно-экспериментальным путём проверить эффективность методов коррекции ЗПР у младших школьников.

Гипотеза исследования. Гипотезой нашего исследования явилось предположение о том, что эффективность диагностики и коррекции ЗПР у младших школьников зависит от чувствительности диагностических методик, позволяющих выявить более полный спектр нарушений психического развития у младших школьников, что позволило бы более эффективно применить комплексный подход в коррекции выявленных нарушений развития.

Ещё в начале 80-х годов прошлого столетия И. С. Якиманская подчеркивала: «Проблема создания надежных методов диагностики не только теоретически значима. От правильной ее разработки зависит решение многих практических вопросов.

Выделение критериев интеллектуального развития и создание адекватных методик необходимо для сравнения и оценки различных экспериментальных программ обучения. Очень важно определить

наиболее оптимальные пути обучения и развития учащихся. Особо остро стоит сейчас задача установления психологических причин неуспеваемости, способов ее преодоления, диагностирования ее различных проявлений и форм. Необходимо создавать методики, позволяющие изучать нормальных детей, детей с повышенной или пониженной обучаемостью, с задержками в психическом развитии, на основе обоснованного и тщательного анализа структуры их учебной, деятельности. Все эти (и многие другие) задачи не могут быть успешно решены без серьезной и ответственной работы по созданию психодиагностических методик и их апробации» [51, с. 215-216].

Проблема ЗПР и ее классификация привлекала разных исследователей, например, таких, как М.С. Певзнер и Т.А.Власова, К.С.Лебединская и др.

Данной проблемой в разное время занимались Л.И. Переслени, З. Тржесоглава, Г.И. Жаренкова, В.А. Пермякова, С. А. Домишкевич и др.

Большое значение для развития теории и практики по диагностике и коррекции ЗПР имели работы З.М.Дунаевой, Е.В. Мальцевой, С.Г. Шевченко, У. В. Ульенковой, О.Н.Усановой, М.М.Безруких, С.П.Ефимовой, Е.А. Екжановой, А.Н.Корнева и др.

Взаимодействию различных областей коры головного мозга и обмену информацией между ними в процессе речевой деятельности детей с ЗПР посвящены исследования А. Р. Лурия, Л. В. Цветковой, В.И.Насоновой и др.

Исследования мотивационно-потребностной сферы детей с ЗПР были выполнены Н.А.Менчинской, Н.Л.Белопольской, И.Ю.Кулагиной, Т.Д.Пускаевой и др.

Игровая активность, детей с ЗПР изучалась И.А. Юрковой, Н.Л. Белопольской, Л.В.Кузнецовой, Е.Б.Аксеновой, Н.П. Слободяник, Е.А.Чернышевой.

Для достижения поставленной цели и решения задачи применялись следующие методы исследования: анализ научно-педагогической

литературы, наблюдение за деятельностью учащихся, эксперимент, социологические методы исследования, беседы, тестирование.

Объект исследования: процесс психического развития детей **дошкольного** возраста.

Предмет исследования: методы диагностики и коррекции ЗПР у детей младшего школьного возраста.

Научная новизна исследования состоит в том, что выявлен и обоснован комплекс эффективных диагностических методик и методов коррекции психической деятельности у младших школьников ЗПР.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что изучен и систематизирован материал по диагностике и коррекции ЗПР у детей младшего школьного возраста.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования результатов опытно-экспериментальной работы в диагностике и коррекции ЗПР у детей младшего школьного возраста.

База исследования: «Костанайская коррекционная школа – интернат №2 для детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями».

Структура. Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

ГЛАВА 1. Теоретические аспекты изучения детей школьного возраста с ЗПР

1.1 Психолого-педагогическая характеристика школьников с ЗПР

Проблема отклонений в психическом развитии возникла и приобрела особое значение, как в зарубежной, так и в российской науке лишь в середине XX века. Интерес к данной теме был обусловлен тем, что, вследствие бурного развития различных областей науки и техники и усложнения программ общеобразовательных школ, появилось большое число детей, испытывающих трудности в обучении.

У педагогов и психологов данная проблема вызывала тревогу, они придавали большое значение анализу причин этой неуспеваемости. Достаточно часто она объяснялась умственной отсталостью, что сопровождалось направлением таких детей во вспомогательные школы.

Однако при клиническом обследовании у многих из детей, которые плохо усваивали программу общеобразовательной школы, чаще всего не удавалось обнаружить специфических особенностей, присущих умственной отсталости. В 50-60-х гг. эта проблема приобрела особую значимость, в результате чего под руководством М.С.Певзнер, ученицы Л.С. Выготского, специалиста в области клиники умственной отсталости, было начато разностороннее исследование причин неуспеваемости. Резкое увеличение неуспеваемости на фоне усложнения программ обучения заставило ее предположить существование каких-то форм психической недостаточности, проявляющихся в условиях повышенных учебных требований. Комплексное клинико-психолого-педагогическое обследование стойко неуспевающих учеников из школ различных регионов страны и анализ огромного массива данных лег в основу сформулированных представлений о детях с задержкой психического развития (ЗПР).

Благодаря исследованиям М.С.Певзнер, была выявлена новая категория аномальных детей, не подлежащих направлению во вспомогательную школу и составляющих значительную часть (около 50%) неуспевающих учеников общеобразовательной системы обучения. Работа М.С.Певзнер «Дети с отклонениями в развитии: отграничение олигофрении от сходных состояний» (1966) и книга «Учителю о детях с отклонениями в развитии», написанная совместно с Т.А.Власовой (1967), стали первыми в ряду психолого-педагогических публикаций, посвященных изучению и коррекции ЗПР [9,с.51].

Комплексное исследование этой аномалии развития, начатое в НИИ дефектологии АПН СССР в 1960-х гг. под руководством Т.А. Власовой и М.С. Певзнер, было продиктовано насущными потребностями жизни:

- необходимостью установления причин и поисков способов борьбы неуспеваемости в массовых школах;
- потребностью дальнейшей дифференциации умственной отсталости и других клинических нарушений познавательной деятельности [9,с.58].

В учебниках по специальной психологии к детям с задержкой психического развития относят детей, не имеющих выраженных отклонений в развитии (умственной отсталости, тяжелого речевого недоразвития, выраженных первичных недостатков в функционировании отдельных анализаторных систем – слуха, зрения, двигательной системы) [32,с.70].

Т.А. Власова, М.С. Певзнер к причинам задержек развития относят: токсикоз или нарушения питания матери; недоношенность; перенесённые матерью во время беременности такие болезни, как вирусный грипп, малярия, гепатит, брюшной тиф; легкие природные травмы, асфиксия, диспепсия, перенесенные ребенком на самых ранних этапах его жизни дистрофия и дизентерия [8,с.26].

Также, по данным Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, имеются исследования, свидетельствующие о том, что дети с задержкой развития нередко рождаются у матерей, страдающих недостаточностью функций щитовидной железы, сердечнососудистыми заболеваниями. Все эти причины могут послужить причиной задержки темпа развития. Дети с ЗПР позже других детей начинают ходить, говорить. Физическая недостаточность у них характеризуется малым весом и ростом. Особое своеобразие наблюдается в развитии эмоционально-волевой сферы. Когда такие дети приходят в школу, они плохо включаются в учебную деятельность, не воспринимают и не выполняют школьных заданий, ведут себя так же, как в детском саду, и оказываются не «созревшими» для обучения. Они с трудом овладевают начальными навыками письма и чтения, у них отсутствует обязательность по отношению к выполнению предложенного задания, нет проявлений школьных интересов [8,с.38].

Затруднённый процесс овладения навыками чтения и особенно письма у этих детей объясняется недоразвитием способности к осознанному анализу звуковой стороны речи, отсутствием интереса к таким формам абстрактной деятельности, как умение анализировать звуковой состав слов. Во время занятий у этих детей отмечается повышенная утомляемость, возникают головные боли. Вместе с тем у детей с психофизическим инфантилизмом нет первичной интеллектуальной недостаточности. Они могут понять смысл прочитанной им сказки, рассказа, разложить в должной последовательности серию предложенных картинок, понять смысл сюжетной картинки [8,с.57].

Перечисленные выше характеристики не препятствуют освоению детьми общеобразовательных программ развития, но обуславливают необходимость определенной их адаптации к психофизическим особенностям ребенка.

В одних случаях задержки развития оказываются более легкими и, главным образом, выражаются в незрелости эмоционально-волевой сферы

–детская непосредственность в поведении, несформированность школьных интересов, неумение сосредоточиться при выполнении школьных заданий; в других случаях – к этому присоединяется некоторая задержка в развитии мышления. Перечисленные особенности часто усугубляются педагогической запущенностью.

К общим особенностям в поведении детей с ЗПР можно отнести присутствие черт, свойственных детям более младшего возраста, задержки в развитии имеют временный характер.

Т.А. Власова и М.С. Певзнер - авторы первой клинической классификации детей с ЗПР [8,с.56]. В данной классификации выделены два вида ЗПР.

При первом виде ЗПР вследствие психического или психофизического инфантилизма нарушения проявляются в эмоционально-личностной незрелости. Второй вид ЗПР в связи со стойкой церебральной астенией связан с нарушениями познавательной деятельности.

Т.А.Власова и М.С.Певзнер (1973) отмечают, что основным признаком ЗПР является незрелость эмоционально-волевой сферы. Одно из проявлений этой незрелости – неумение сосредоточиться на выполнении учебных заданий.

Заслуживает внимания классификация ЗПР предложенная В.В. Ковалевым [19,с.132].

Он выделяет четыре варианта ЗПР, обусловленных влиянием биологических факторов:

- дизонтогенетический (при состояниях психического инфантилизма);
- энцефалопатический (при негрубых органических поражениях ЦНС);
- ЗПР вторичного характера при сенсорных дефектах (при ранних нарушениях зрения, слуха);

- вариант ЗПР, связанный с ранней социальной депривацией.

В 1980 г. К.С. Лебединская предложила свой вариант классификации ЗПР, в основу которой легла этиопатогенетическая систематика. К.С. Лебединская выделяет 4 основных типа ЗПР:

- конституционального характера;
- соматогенного характера;
- психогенного характера;
- церебрально-органического характера.

Все 4 типа имеют свои особенности. Отличительная черта данных типов состоит в их эмоциональной незрелости и нарушении познавательной деятельности. Очень часто могут возникать осложнения в соматической и неврологической сферах. Но главное отличие выделенных типов ЗПР – в особенности и характере соотношений двух важных составляющих этой аномалии развития: структуры инфантилизма и особенностей развития всех психических функций [20,с.162].

При ЗПР конституционального происхождения эмоционально-волевая сфера ребенка находится на более раннем этапе физического и психического становления. Наблюдается поверхностность представлений, преобладание игровой мотивации поведения, легкая внушаемость. Даже при обучении в общеобразовательной школе у таких детей сохраняется приоритет игровых интересов. При этой форме ЗПР главной формой психического инфантилизма можно считать гармонический инфантилизм, при которой наиболее ярко выражено недоразвитие в эмоционально-волевой сфере. Ученые отмечают, что гармонический инфантилизм нередко можно встретить у близнецов, это может указывать на связь данной патологии с развитием многоплодности. Обучение детей с данным типом ЗПР должно происходить в специальной коррекционной школе.

Причинами ЗПР соматогенного происхождения являются различные хронические заболевания, инфекции, детские неврозы, врожденные и приобретенные пороки развития соматической системы. При этой форме

ЗПР у детей может присутствовать стойкое астеническое проявление, которое снижает не только физический статус, но и психологическое равновесие ребенка. Детям с данным типом ЗПР присуща боязливость, неуверенность в себе, стеснительность, у них занижен порог межличностных связей. Из-за чрезмерной опеки родителей, которые стараются оградить своих детей от лишнего, на их взгляд, общения, дети этой категории ЗПР мало общаются со сверстниками. Дальнейшее становление и обучение этих детей зависит от их состояния здоровья.

Центральным ядром ЗПР психогенного характера является семейное неблагополучие (неблагополучная или неполная семья, различного рода психические травмы). В этом случае можно говорить об аномалии в развитии личности. Данную форму ЗПР не нужно путать с педагогической запущенностью, которая возникает на фоне недостатка знаний, умений и интеллектуального недоразвития и патологическим состоянием не характеризуется.

Чаще других встречается ЗПР церебрально-органического происхождения, он обладает яркостью и стойкостью нарушений в эмоционально-волевой сфере и познавательной деятельности ребенка. У этой категории детей преобладает наличие негрубой органической недостаточности нервной системы.

На этот вид ЗПР могут оказать свое патологическое влияние токсикозы беременных, инфекционные заболевания, травмы, резус-конфликт и т.п. Дети с этим видом ЗПР характеризуются эмоционально-волевой незрелостью.

Анализ накопленных клинико-физиологических и психолого-педагогических данных позволил ряду исследователей (Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова, Л. Ф. Чупров) сделать вывод о том, что дети с различными клиническими проявлениями ЗПР могут быть дифференцированы по структуре дефекта на две большие группы.

Первая группа состоит из детей, у которых ведущим фактором в структуре дефекта являются нарушения произвольной регуляции деятельности (эмоционально-волевой сферы и внимания), а нарушения мышления и речи вторичны и зависят от степени эмоционально-волевых расстройств. Клинически эта группа состоит преимущественно из детей с неосложненным и осложненным психофизическим инфантилизмом (по М. С. Певзнер, 1966).

Вторая группа – дети, у которых имеются негрубые первичные интеллектуальные нарушения, сочетающиеся с различными нарушениями регуляции деятельности, эмоционально-волевыми расстройствами. Основу этой группы составляют дети с ЗПР церебрально-органического генеза [35,с.22].

Дети первой группы имеют следующие особенности поведения: живость и непосредственность эмоциональных реакций, их неустойчивость, импульсивность, некоторый недоучет ситуации, наивность, отсутствие глубины переживаний, преобладание игровых интересов над учебными, неспособность к волевому напряжению. Слабость самоконтроля, целеполагания, программирования действий проявляется в особенностях выполнения двигательных и интеллектуальных заданий. Эмоционально-волевая недостаточность у детей I группы неизменно сочетается с несформированностью непроизвольного и произвольного внимания. Последняя прорывается в повышенной отвлекаемости на незнакомые, сильные раздражители, в недостаточной устойчивости, распределяемости внимания, в трудностях переключения на новый вид деятельности. Для части детей характерна повышенная возбудимость, некоторая агрессивность, раздражительность. Перечисленные особенности в целом можно определить как несформированность регуляции деятельности. Дефицит произвольного внимания закономерно сопровождается замедлением выполнения перцептивных операций, снижением их скорости и точности. В этих случаях имеют место нарушения не только регуляций деятельности, но и ухудшение

запечатления поступающей информации, что сопровождается снижением запаса знаний и представлений.

У детей II группы на первый план выступает интеллектуальная недостаточность, она проявляется в ухудшенных по сравнению с нормой показателях деятельности, направленной на запоминание и воспроизведение изучаемого материала (мнестическая деятельность), особенно по эффективности отсроченного воспроизведения. Существенное снижение показателей словесно-логического мышления, по сравнению с нормой, взаимосвязано с недостаточным объемом знаний и представлений. Нарушения пространственных знаний и способностей обнаруживаются при выполнении различных наглядных задач. Между представителями обеих групп детей отмечаются выраженные различия в особенностях эмоционально-волевой сферы.

Для детей II группы не характерны живость и непосредственность эмоциональных реакций, наивность, преобладание игровых интересов над учебными. Часто отмечается некоторая инертность в сочетании со слабостью побуждений, вялость, пассивность.

Рассмотрим особенности психических процессов у детей с ЗПР.

Ощущения и восприятие.

Все сведения об окружающем мире и о себе человек получает в форме зрительных, слуховых, двигательных, кожных, вкусовых, обонятельных ощущений и восприятий.

Каких-либо первичных нарушений на уровне органов чувств у детей с задержкой психического развития не обнаруживается.

Однако восприятие не сводится к сумме отдельных ощущений: формирование целостного образа предметов – результат сложного взаимодействия ощущений (часто ощущений, относящихся к нескольким органам чувств) и уже имеющихся в коре головного мозга следов прошлых восприятий. Именно это взаимодействие и оказывается нарушенным у детей с задержкой психического развития.

По данным Б.И. Белого, П.Б. Шошина, если сравнить детей нормально развивающихся, с детьми ЗПР, то у вторых отмечается низкий уровень восприятия. Представление об окружающем мире они способны получить только на основе понимания и ощущения свойств предметов. Дети с ЗПР значительно менее способны принять и переработать поступающую к ним через органы чувств информацию. К особенностям восприятия относится и неспособность ребенка найти необходимую вещь, если он заведомо не знает, где она находится. Такие дети страдают недостатком пространственного восприятия и недостатками в мыслительной деятельности. Для детей с ЗПР представляет трудность целостное восприятие. Детям этой категории с большим трудом удастся или вообще не удастся вычленить отдельную часть из общего объекта, дорисовать, достроить объект [32,с.54].

Исследования П.Б. Шошина показали, что на быстроту восприятия этой категории детей влияет любое отклонение от их привычных условий жизни. Например, им трудно быстро определить предмет и его свойства, если этот предмет стоит не так, как они привыкли, такое же действие может оказать плохая освещенность, либо одновременная подача нескольких сигналов.

Польский психолог Х. Спионек прямо отмечает, что отставание в развитии зрительного восприятия является одной из причин трудностей в обучении, испытываемой данной категорией детей.

Ребенок с задержкой психического развития воспринимает за определенное время меньший объем материала, чем его нормально развивающийся сверстник.

Различия между детьми с задержкой психического развития и их нормально развивающимися сверстниками становятся все более выраженными по мере усложнения объектов и ухудшения условий восприятия.

Скорость восприятия у детей с задержкой психического развития становится заметно ниже нормальной для данного возраста фактически при любом отклонении от оптимальных условий.

Детям с ЗПР свойственна общая пассивность восприятия (А. Н. Цымбалюк), что проявляется в попытках подменить более сложную задачу более легкой, в желании побыстрее «отделаться» [32,с.70].

У детей с ЗПР отсутствует целенаправленность, планомерность в обследовании объекта, какой бы канал восприятия они ни использовали (зрительный, тактильный или слуховой). Поисковые действия характеризуются хаотичностью, импульсивностью.

З.М. Дунаева, исследуя процесс пространственного восприятия у детей с ЗПР, пришла к выводу о том, что у данной категории детей грубо нарушена ориентировка в пространстве. Это в дальнейшем отрицательно сказывается на формировании графических навыков, письма и чтения [34,с.72].

Некоторые исследователи отмечают трудности детей с задержкой психического развития в ориентации влево и вправо, а также то, что у этой категории детей целенаправленность и поэтапность в обследовании предмета отсутствуют, их действия при этом импульсивны и непоследовательны (Л. В. Кузнецова).

Мышление. Мышление в отличие от восприятия выходит за пределы чувственного данного. Оно отражает бытие не только в виде отдельных вещей, явлений и их свойств, но и определяет связи, существующие между ними, которые чаще всего непосредственно, в самом восприятии человеку не даны. Одна из психологических особенностей детей с ЗПР состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления.

В настоящее время существующие представления об особенностях мыслительной деятельности детей со слабо выраженными отклонениями в развитии, отстающими в учении, базируются в значительной мере на материалах многолетних исследований, проводившихся Т. В. Егоровой. Она разносторонне изучила своеобразие наглядно-практического, наглядно-

образного и словесно-логического мышления младших школьников, испытывающих трудности в обучении [16,с.75].

С помощью разработанных ею оригинальных методик удалось выявить разнообразие специфических проявлений недостатков мыслительной деятельности этих детей, подойти к пониманию причин плохого усвоения школьных знаний в тех случаях, когда способ предъявления учебных заданий не соответствует уровню развития мыслительной деятельности. Особенно это относится к решению задач на наглядные и словесные аналогии, что указывает на необходимость разработки особых приемов обучения, без которых невозможно преодолеть недостатки развития мышления и повысить эффективность усвоения программы обучения.

Т. В. Егоровой было выявлено, что родовые понятия у детей с ЗПР носят диффузный, плохо дифференцированный характер.

Большинство детей хорошо владеют элементарными формами классификации. Распределение по группам простых геометрических фигур на основе выделения одного из признаков (цвета или формы) не представляет для них особых трудностей, они справляются с этим заданием почти так же успешно, как и нормально развивающиеся дети. Незначительное число допускаемых ими ошибок объясняется недостаточным вниманием и недостаточной организованностью в процессе работы. При классификации сложного геометрического материала продуктивность выполнения работы несколько снижается. Лишь немногие выполняют такое задание безошибочно. Одна из распространенных ошибок – подмена задачи более простой [16,с.81].

Уровень развития наглядно-действенного мышления у этих детей в большинстве своем такой же, как и в норме; исключение составляют дети с выраженной задержкой психического развития. Большинство детей правильно и хорошо выполняют все задания, но кому-то из них требуется стимулирующая помощь, а другим надо просто повторить задание и дать

установку сосредоточиться. В целом же развитие этого уровня мышления идет наравне с нормально развивающимися сверстниками.

Внимание. В психолого-педагогических исследованиях (Л.И. Переслени, З. Тржесоглава, Г.И. Жаренкова, В.А. Пермякова, С.А. Домишкевич и др.) отмечаются следующие особенности внимания у детей с ЗПР:

– неустойчивость (колебание) внимания, которая ведет к снижению продуктивности, обуславливает трудности выполнения заданий, требующих постоянного контроля, свидетельствует о незрелости нервной системы. Ребенок продуктивно работает в течение 5-15 мин, затем в течение какого-то времени, хотя бы 3-7 мин, «отдыхает», накапливает силы для следующего рабочего цикла. В моменты «отдыха» ребенок как бы выпадает из деятельности, занимаясь посторонними делами. После восстановления сил ребенок снова способен к продуктивной деятельности и т.д.;

– сниженная концентрация. Выражается в трудностях сосредоточения на объекте деятельности и программе ее выполнения, быстрой утомляемости. Указывает на наличие органических факторов соматического или церебрально-органического генеза;

– снижение объема внимания. Ребенок удерживает одновременно меньший объем информации, чем тот, на основе которого можно эффективно решать игровые, учебные и жизненные задачи, затруднено восприятие ситуации в целом;

– сниженная избирательность внимания. Ребенок как бы окутан раздражителями, что затрудняет выделение цели деятельности и условий ее реализации среди несущественных побочных деталей;

– сниженное распределение внимания. Ребенок не может одновременно выполнять несколько действий, особенно если все они нуждаются в сознательном контроле, т.е. находятся на стадии усвоения;

– «прилипание внимания». Выражается в трудностях переключения

с одного вида или найденного способа деятельности на другой, в отсутствии гибкого реагирования на изменяющуюся ситуацию;

– повышенная отвлекаемость [35,с.22].

Сравнительное экспериментальное исследование влияния посторонних воздействий (например, шума, речевых помех) на деятельность детей с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками показало выраженное негативное влияние на деятельность детей с ЗПР любых посторонних раздражителей. Они делают многочисленные ошибки, темп деятельности вследствие этого замедляется, результативность падает.

Анализ характеристик учащихся с ЗПР, обучающихся в массовой школе, проведенный Л. Ф. Чупровым, показал, что недостатки внимания отмечаются учителями у данной категории учащихся в 92% случаев [47,с.191].

Память

Непроизвольная память. Наиболее индивидуально ранняя форма запечатления поступающей информации – непроизвольная память. Она является практически единственной формой памяти на протяжении раннего и дошкольного возраста и не теряет своего значения в более старшем детском возрасте.

У детей с ЗПР в развитии данной формы памяти также отмечаются определенные недостатки. Например, по данным Т.В. Егоровой, ввиду сниженной познавательной активности страдает непроизвольное запечатление информации. Дети с ЗПР не только хуже запоминают предметы и тратят больше времени на задание, но у них не наблюдается заинтересованности в получении как можно более высоких результатов при припоминании. Дети не пытаются использовать специальные приемы и часто подменяют одну задачу другой – например, придумывают новые слова на соответствующую букву.

Произвольная память. Произвольное запоминание предполагает сознательные усилия по поиску «узелков на память», т.е. специальных способов запоминания предъявляемой информации.

Применительно к детям с ЗПР остается в силе та же закономерность: ими лучше запоминается наглядный (неречевой) материал. Детям с ЗПР свойственно отсутствие активного поиска рациональных приемов запоминания и воспроизведения. Без помощи взрослых им трудно удерживаться в рамках требуемой задачи, следовать инструкции.

По продуктивности произвольного запоминания дети с ЗПР занимают промежуточное положение (как, впрочем, и по всем показателям психического развития) между нормально развивающимися сверстниками и умственно отсталыми.

При этом расхождение между уровнем невербальной памяти и вербальной у данной категории детей значительно выше, чем у нормально развивающихся детей.

Мнестическая деятельность детей с ЗПР характеризуется не только сниженной активностью в поиске по приобретению различных мнемотехник, но и неумением применять потенциально имеющиеся у них приемы, например группировка материала по каким-либо признакам в качестве эффективного приема для запоминания.

Механическая память. Механическая память зависит от ряда факторов как биологического, так и психологического порядка: от выраженности психоорганического синдрома, от организации и объема предъявляемого материала, наличия у ребенка соответствующей заинтересованности в деятельности.

Общие недостатки механической памяти детей с ЗПР, выявленные при исследовании кратковременной памяти:

- заметное по сравнению с нормой снижение результативности первых попыток запоминания;

- несколько большее количество попыток, необходимых для заучивания материала (медленное нарастание продуктивности запоминания);
- сниженный объем запоминания;
- повышенная тормозимость следов побочными воздействиями;
- нарушения порядка воспроизводимых словесных и цифровых рядов;
- несколько более низкий (на 2-3 года) уровень продуктивности памяти;
- медленный прирост результативности памяти по объему и качеству на протяжении школьного возраста. Так, в 10-летнем возрасте их показатели больше приближаются к показателям умственно отсталых детей, чем нормально развивающихся;
- сниженная помехоустойчивость (оценивается по продуктивности воспроизведения).

Таким образом, отклонения в развитии памяти являются характерными для задержки психического развития как специфического вида дизонтогенеза. Отличительной особенностью недостатков памяти при ЗПР является то, что могут страдать лишь отдельные ее виды при сохранности других.

Речь

Дети с ЗПР отличаются своеобразием речевого развития. Это проявляется как в задержке темпа развития отдельных сторон речи, так и в характере недостатков речевого развития.

К признакам своеобразной задержки речевого развития можно отнести процесс возрастного развития словообразования при ЗПР (Е. С. Слепович).

Среди ошибок звукопроизношения у детей с ЗПР преобладают нарушения свистящих (с, з) и сонорных звуков (м, н, л, р), тогда как у нормально развивающихся детей 5-9 лет чаще наблюдается нарушение произношения звукам и шипящих (ш, ж, ч, щ). Нарушение произношения свистящих связывают преимущественно с нарушением речеслухового анализа.

Лексическая сторона речи находится в тесной зависимости от общего уровня познавательного развития ребенка. В связи со сниженной познавательной активностью у детей с ЗПР отмечается бедный словарный запас, отражающий неточные представления об окружающем мире. Речь состоит в основном из существительных и глаголов, прилагательные используются только для обозначения видимых свойств предметов. Связь слова и обозначаемого им предмета нестойкая. Дети затрудняются в использовании антонимических и синонимических средств языка, при этом большие трудности вызывает подбор синонимов [44,с.32].

Формирование чтения и письма при ЗПР.

По данным исследователей (Б. Г.Ананьев, Л.В.Занков и др.), примерно у 70% младших школьников с задержкой психического развития наблюдаются затруднения в процессе овладения письмом и чтением.

Количество ошибок в письме детей с ЗПР намного выше, чем у их сверстников с нормальным развитием. Преобладают такие ошибки, как пропуски букв, слогов, смещения букв, обозначающих акустически и артикуляторно сходные звуки, а также ошибки, обусловленные неусвоением и неумением использовать грамматические правила.

Таким образом, на основании выше изложенного можно сделать следующие выводы. К детям с задержкой психического развития относят детей, не имеющих выраженных отклонений в умственном развитии, тяжелого речевого недоразвития, недостатков в функционировании отдельных анализаторных систем – слуха, зрения, двигательной системы.

Причин появления у детей ЗПР очень много. В основном причиной являются различные хронические заболевания, инфекции, токсикоз или нарушения питания матери; недоношенность; перенесённые матерью во время беременности болезни; легкие природные травмы и т.д.

У детей с ЗПР отмечается низкий уровень восприятия. Такие дети страдают недостатком пространственного восприятия и недостатками в мыслительной деятельности.

Одна из психологических особенностей детей с ЗПР состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления.

Дети с ЗПР не только хуже запоминают предметы и тратят больше времени на задание, но у них не наблюдается заинтересованности в получении как можно более высоких результатов при припоминании.

Детям с ЗПР свойственно отсутствие активного поиска рациональных приемов запоминания и воспроизведения. Без помощи взрослых им трудно удерживаться в рамках требуемой задачи, следовать инструкции.

Дети с ЗПР отличаются своеобразием речевого развития. Это проявляется как в задержке темпа развития отдельных сторон речи, так и в характере недостатков речевого развития [42,с.164].

Дети затрудняются в использовании антонимических и синонимических средств языка, при этом большие трудности вызывает подбор синонимов.

Количество ошибок в письме детей с ЗПР намного выше, чем у их сверстников с нормальным развитием. Преобладают такие ошибки, как пропуски букв, слогов, смещения букв, обозначающих акустически и артикуляторно сходные звуки, а также ошибки, обусловленные неувоением и неумением использовать грамматические правила.

1.2 Особенности диагностики детей с ЗПР

Одной из основных психолого-педагогических проблем является диагностика детей с задержкой психического развития.

Ученые сходятся во мнении, что диагностику нужно проводить в психолого-педагогическом аспекте. По мнению исследователей, неврологический статус выражен не у всех детей этой категории. Хотя у этих детей имеются некоторые признаки, напоминающие легкую дебильность, неврологическая симптоматика остаточного характера не может быть главной в диагностике ЗПР, т.к. она может быть похожа на

симптоматику у нормально развивающихся детей при некоторых перенесенных заболеваниях [34,с.318].

В этом случае предлагается проводить диагностику в психолого-педагогическом плане, обратить внимание на то, как ребенок выполняет задание самостоятельно и как ему это удастся сделать при помощи взрослого.

Дети такой категории справляются с заданием при содействии учителя намного быстрее и эффективнее, это отличает их от умственно отсталых детей, и при диагностике на этот факт следует обратить внимание.

Как указывает Т.В. Егорова, если главным признаком является недостаток памяти, внимания, перехода и скорости психических процессов, то ставится диагноз ЗПР.

Но некоторым детям окончательно диагноз ставится только после психолого-педагогического наблюдения во время обучения в младших классах общеобразовательной школы.

Также к одной из ступеней диагностики можно отнести значительно более низкий уровень игровой деятельности (в отличие от сверстников). Им не под силу сюжетно-ролевые игры, они не способны выбрать тему без вмешательства взрослых, в сюжетно-ролевой игре они не могут распределить роли.

Психодиагностические методики должны помогать дифференцировать состояния нормы, ЗПР и умственной отсталости. Это особенно касается случаев, когда интеллектуальный дефект, обусловленный ЗПР церебрально-органического генеза с преимущественными нарушениями познавательной деятельности, напоминает олигофренический. Трудности диагностики возникают при необходимости разграничения органического инфантилизма и так называемой «лобной» атипичной олигофрении, а также нормы и ЗПР. Как следует из результатов, полученных Г. Б. Шаумаровым (1979), широко применяемая тестовая батарея – методика Д. Векслера, которая позволяет

легко дифференцировать умственную отсталость от нормального интеллектуального развития, не даёт надежных оснований для дифференциации детей с ЗПР от нормально развивающихся школьников» (Г. Б. Шаумаров, 1979, с. 24).

По мнению Л.Ф.Чупрова, в настоящее время диагностика ЗПР у детей претерпевает методологический кризис.

Специфику такого кризиса Л.Ф. Чупров рассматривает как своеобразный просчет специалистов, занимающихся исследованием и коррекцией этих состояний. Он отмечает, что в Международной классификации болезней (МКБ) последнего пересмотра ЗПР как самостоятельная нозологическая единица отсутствует. Этот факт вызвал растерянность, как среди клиницистов, так и среди психологов-практиков. Тем не менее, и само состояние, и проблемы, связанные с ним, остаются, не смотря на смену парадигмы в научных и практических подходах к ЗПР [49,с.40].

Л. И. Переслени и В.Л. Подобедом разработана оригинальная методика, позволяющая выявить качественно-количественные характеристики прогностической деятельности, и определены информативные показатели для оценки ее особенностей у детей в норме и с интеллектуальными отклонениями [35,с.42].

Методика исследования особенностей прогностической деятельности (второе название; «Угадайка») базируется на психофизиологических основах вероятностного прогнозирования. В процедуре проведения используется ситуация, в которой испытуемый должен самостоятельно выявить порядок чередования двух событий с учетом правильности или ошибочности своих предсказаний.

Получаемые с помощью методики показатели позволяют количественно охарактеризовать особенности кратковременной и долговременной памяти, мышления, такие свойства внимания как устойчивость, переключаемость и распределяемость. Методика представляет

собой три набора карточек размером 4x4 см с написанными на одной стороне печатными буквами «А» или «Б» (размер букв 2-2,5 см). I набор имеет 20 карточек с последовательностью «АБ...», повторяющейся в 10 циклах. II набор – 60 карточек с последовательностью «ББАА...», повторяющейся в 15 циклах. III набор – 60 карточек с последовательностью «АББ...» – 20 циклов. С лицевой и оборотной сторон мелкими цифрами отмечен порядковый номер карточки. Нумерация каждого набора начинается с единицы. Возможно, особенно при повторных обследованиях одних и тех же детей, использование и других символов (цифры 1 и 2, геометрических фигур, например, черный и белый кружок, красный и синий квадратик и т. п.). Перед предъявлением I набора экспериментатор показывает ребенку две карточки с написанными на них буквами «А» и «Б», эти карточки дополнительные и не входят в состав основных наборов. Затем ребенку предлагают угадать, какая буква написана на верхней карточке (на стороне, невидимой ребенку) I набора. После того, как ребенок назовет букву, которая по его предположению, написана на верхней карточке, экспериментатор переворачивает ее и показывает ребенку, чтобы он увидел, правильна ли была догадка. Отработанные карточки складываются в стопку изображением букв вниз. По окончании предъявления карточек I набора, одобряя действия ребенка, экспериментатор добавляет, что порядок чередования букв (символов) во II наборе будет иным, чем в I наборе, после чего ребенок предсказывает элементы II набора. Отработанные карточки II набора также складываются в стопку изображением символов вниз. По окончании II набора, без предупреждения об изменении порядка чередования букв, но акцентировав внимание ребенка на необходимости допускать как можно меньше ошибок, аналогичным образом предъявляется III набор. Ошибки фиксируются в протоколе (раздельно для всех трех наборов записываются номера тех карточек, в предсказывании которых допущена ошибка). После предъявления всех трех наборов, испытуемый опрашивается о порядке чередования букв (символов) в трех наборах, что позволяет судить об особенностях его

непреднамеренного запоминания и произвольного воспроизведения. Обычно дети в норме, после правильного прогнозирования последовательностей трех наборов, воспроизводят порядок чередования элементов в них 1-3 раза.

Получаемые с помощью методики показатели позволяют количественно охарактеризовать особенности кратковременной и долговременной памяти, мышления, а также такие свойства внимания, как устойчивость, переключаемость и распределяемость. Учитываются следующие показатели:

- 1) количество ошибочных предсказаний (показатель 1);
- 2) количество ошибок «отвлечения» (показатель 2);
- 3) правильность воспроизведения порядков трех наборов (показатель 3);
- 4) стратегия прогнозирования (показатель 4).

Указанные четыре основных показателя позволяют выделить так называемые типы и подтипы прогностической деятельности:

I тип (быстро формирующийся устойчивый прогноз): минимальное количество ошибок предсказаний и отсутствие отвлечений; воспроизведение всех трех порядков наборов.

II тип. Имеет два подтипа (подтип IIa – быстро формирующийся, но неустойчивый адекватный прогноз и подтип IIб – медленно формирующийся адекватный прогноз).

III тип представлен двумя подтипами. Подтип IIIa (быстро формирующийся прогноз с большим количеством ошибок «отвлечений», рациональными стратегиями и не воспроизведение выявленных порядков) и подтип IIIб (средняя скорость формирования прогноза, невоспроизведение выявленных порядков, смена стратегий прогнозирования).

IV – плохое прогнозирование: IVa подтип (медленная скорость формирования правильного прогноза, невоспроизведение порядков, случайные или репродуктивные стратегии прогнозирования) и IVб подтип

(плохое прогнозирование, невыполнение II и III наборов, репродуктивные предсказания).

По мнению Л.Ф. Чупрова, методика «Угадайка», поскольку она диагностирует общие факторы, лежащие в основе интеллектуальной деятельности, может эффективно использоваться как экспресс-диагностическая методика, предшествующая любой процедуре исследования ребенка с подозрением на интеллектуальное снижение. Но для более точной и качественной диагностики ЗПР необходимо отдельно исследовать особенности произвольного внимания [35,с.34].

Методика исследования наглядно-образного мышления (по Т.В. Розановой).

Стимульный материал методики представляет собой известный детский вариант прогрессивных матриц Дж. Равена, включающий 36 цветных матриц-заданий.

Т.В. Розанова модифицировала процедуру предъявления матриц Дж. Равена, вводя различные виды помощи, поскольку в дефектологии при диагностике уровня умственного развития большое значение придается тому, как ребенок использует помощь. Результаты апробации методики на детях с ЗПР показали, что получаемые количественные и качественные характеристики дают возможность адекватно оценить особенности наглядно-образного мышления у детей этой категории.

Методика «Словесные субтесты». Методика включает четыре субтеста, направленные на выявление общей осведомленности ребенка (субтест 1), оценку умений классифицировать понятия (субтест 2), устанавливать закономерности по аналогии (субтест 3), совершать обобщения (субтест 4).

В заданиях субтеста 1 ребенку необходимо определить подходящее слово, например: «В нашей стране не живет ... соловей, аист, синица, страус, скворец».

В заданиях субтеста 2 ребенок должен исключить лишнее слово, например: «Река, озеро, море, мост, пруд».

В заданиях субтеста 3 от ребенка требуется найти из пяти предложенных слов такое, которое соответствует по аналогии образцу, например: «Огород / морковь = сад / (забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка)».

Наконец, в заданиях субтеста 4 необходимо обобщить два понятия, например: «Лето, зима» или «Шкаф, диван» и др.

Методика совмещения признаков В.М. Когана. Методика позволяет диагностировать основные характеристики произвольного внимания (концентрация, переключаемость, распределяемость, устойчивость) и его дефицит, исследовать особенности умственной работоспособности. Стимульный материал представляет собой 49 разноцветных карточек (7 форм, 7 фигур) и таблицу совмещения форм. Карточки выполнены в виде квадрата размером 4х4 см, в середине которого располагается одна из семи фигур (шестиугольник, треугольник, круг, ромб, квадрат, овал, равнобедренная трапеция). Каждая из фигур одинаковой конфигурации, изображенная на карточке, имеет свой цвет. Чаще используются цвета: красный, желтый, зеленый, голубой, синий, коричневый, фиолетовый.

Таблица совмещения форм – лист, расчерченный на 49 секторов (квадратов размером 4х4 см), служащий для раскладывания карточек при процессе совмещения. По левому краю листа обозначены семь цветов в виде полиморфных мазков, по верхнему краю изображены контуры семи фигур. В процессе проведения четырех этапов диагностики ребенку необходимо сначала пересчитать карточки (первый этап), затем произвести пересчет одновременно с сортировкой по цвету, абстрагируясь от формы (второй этап), после этого произвести пересчет карточек одновременно с сортировкой по форме, абстрагируясь от цвета (третий этап), и, наконец, разложить карточки на таблицу совмещения, ориентируясь и на цвет, и на форму (четвертый этап). В качестве диагностических критериев

определяются показатели времени, затраченного на работу с карточками-стимулами на каждом этапе (VI-VIV), фиксируются ошибки в счете карточек, их сортировке и совмещении. Кроме того, рассчитываются два специальных показателя: – дефицит внимания («Д»), определяемый как разница между временем, затраченным на четвертом этапе, и суммой временных затрат на втором и третьем этапах, т.е. $D=VIV-(VI+VII)$ – коэффициент вработываемости «К» определяется по формуле: $K = D/VIV$. Ниже обсуждаются результаты исследования учащихся первых-вторых классов с нормальным и задержанным психическим развитием и возможности использования ПДТ для психологической диагностики как нормы и ЗПР, так и дифференциации отдельных состояний внутри группы ЗПР.

В практике психодиагностики для определения состояния кратковременной памяти широко применяется методика А.Р. Лурия. Школьнику предлагается подобрать 10 простых, не связанных непосредственно слов. Например, игла, лес, вода, чашка, стол, гриб, полка, нож, булка, пол, бутылка [35,с.36].

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

Необходимо выявить, на каком повторении ребенок воспроизводит наибольшее число слов.

Также необходимо обратить внимание и на следующие характеристики ребенка:

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

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

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

Методика Джекобсона используется для определения способности к запоминанию.

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

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

2,7,4 4,7,1

9,6,1,8 3,0,6,2

4,7,2,5,9 1,4,9,6,0

6,0,7,5,9,2 3,8, 1,5,7,2

1,7,4,2,8,3,9 9,0,3,8,5,2,7

Если ребенок ошибся при воспроизведении какой-то строки из 1-го столбца, задание по ней повторяются из этого (2-го) столбца.

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

- строка из 7 знаков – в 10 баллов («отлично»);
- строка из 6 знаков – в 9 баллов («очень хорошо»);
- строка из 5 знаков – в 7 баллов («хорошо»);
- строка из 4 знаков – в 4 балла («удовлетворительно»);
- строка из 3 знаков – в I балл («неудовлетворительно»).

Для определения концентрации и распределения внимания используется следующая методика: учителю необходимо начертить квадрат 10x10 клеток. В эти 100 клеток поместить в произвольном порядке по 16-17 разных изображений: круг, полукруг, квадрат, прямоугольник, звездочка, флажок.

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

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

Для определения состояния долговременной памяти учитель просит ребенка назвать ранее заученные слова через 1 час. Учитель: «Вспомни те слова, которые я тебе читал». Оценка 10 баллов – если ребенок вспомнил все слова, которые он воспроизводил в лучшем для себя варианте. Каждое невоспроизведенное слово уменьшает оценку на 1 балл.

Для обследования навыков звукового анализа слова предлагается:

1. Определить качество звуков в словах: ус, мак, лужа, ромашка.
2. Выделить последовательно каждый звук в словах: дом, зонт, крыша, самолет, танкист.
3. Назвать первый ударный гласный звук в словах: Оля, Юра, Аня, уши, осы, Яша.
4. Определить последний согласный звук в словах: ус, кот, сыр, стакан, щенок, стол.
5. Выделить согласный звук в начале слова: сон, шуба, магазин, щука, чай.
6. Назвать ударный согласный звук в конце слова: рука, грибы. ведро, мячи.
7. Закончить слово: бара_, пету_, самолe_.

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

Для обследования активного словаря предлагается:

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

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

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

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

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

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

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

Морковь сладкая, а редька какая?

Ручей узкий, а река какая?

Трава низкая, а дерево какое?

7. Назвать действия людей и животных:

Повар что делает?

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

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

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

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

9. Назвать времена года, их последовательность и признаки.

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

11. Подобрать синонимы к словам: высокий, радость, врач, тайна, громкий и т.п. [38, с.176].

Для исследования грамматического строя речи предлагается:

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

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

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

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

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

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

7. Исследование словоизменения:

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

образование формы родительного падежа множественного числа имен существительных (дается инструкция «Я буду говорить про один предмет, а ты - про много; называются слова: коса, глаз, стул, отряд, лоб, ухо, рот, дерево, билет, перо, окно, рукав, воробей, болото, лев, хлеб, сторож, завод);

употребление предлогов (предлагается ответить на вопросы по демонстрации действий: где лежат карандаши? (в коробке), а теперь? (на столе), откуда я взяла карандаши? (из коробки), откуда упал карандаш? (со стола), откуда я достаю карандаши? (из-под коробки, из-за коробки);

согласование имен прилагательных и числительных с существительными (предлагается производить пересчет предметов, каждый раз называя числительное, прилагательное и существительное (две красные палочки, пять синих карандашей, три зеленых яблока).

8. Для исследования словообразования:

образование имен прилагательных от существительных (можно задать вопрос: «Из чего сделан стул? Значит, он какой?») Предлагаются слова: снег, бумага, стекло, дерево, мех, шерсть, пух);

образование сложных слов (из двух слов образовать одно: камень, дробить – камнедробилка; сено, косить – сенокосилка; землю черпать – землечерпалка).

В комплекс, сформированный для обследования детей, могут быть включены и следующие методы исследования: беседа, наблюдение, экспериментально-психологическое обследование. Также используются методики: диагностика мышления по методике Ульенковой У.В., диагностика обучаемости Куликовой Т.Н., диагностика саморегуляции Андреевой В.Г.

Диагностика мышления по методике Ульенковой У.В. В игровой форме дети выполняют 7 заданий, состоящих из нескольких задач.

Диагностика обучаемости Куликовой Т.Н. учащемуся с помощью палочек предлагают выложить елочку, геометрические фигуры (квадрат, прямоугольник, треугольник). Далее предлагается нарисовать домик лесника.

Диагностика саморегуляции Андреевой В.Г. В основу методики положен принцип моделирования интеллектуальной деятельности, в структуре которой на первый план выведен регуляторный компонент.

Использование рассмотренных методик при сопоставлении с клиническими данными, дает возможность установить наличие или отсутствие интеллектуальных отклонений, их характер и выраженность, особенности регуляции произвольных форм деятельности и определить ведущий фактор в структуре дефекта при его наличии.

Использование набора психодиагностических методик с учетом данных клинического обследования позволяет не только диагностировать ЗПР, но и объективно оценить ведущий фактор в структуре интеллектуального дефекта, что имеет практическое значение для выбора адекватных коррекционных мероприятий. Своевременное обнаружение ЗПР – залог наиболее полной компенсации дефектов развития, овладения знаниями и навыками, соответствующих объема программы общеобразовательной школы.

1.3 Коррекционная работа с детьми с задержкой психического развития

Данные выводов исследователей доказывают, что детям с задержкой психического развития во всех ее клинических проявлениях можно помочь при определенной коррекционно-педагогической работе с ними [3,с.55].

Для этой категории детей создаются специальные коррекционные школы VII вида. Поступление детей в данные школы возможно только при наличии заключения психолого-медико-педагогической комиссии и с согласия родителей либо опекунов ребенка.

В ходе коррекционно-педагогической работы преподавателю необходимо индивидуально подходить к каждому ученику, чтобы понять, где его слабое место, и затем еще раз объяснить, показать и донести до ученика не понятый им материал. Также учителю необходимо учитывать время работоспособности детей, зачастую утомление наступает очень быстро и, как следствие, материал ими усвоен в полном объеме не будет.

В данных школах дети обучаются по базовым учебным предметам – таким, как развитие речи, русский язык, математика, ритмика, труд – и предметам, предусматривающим знакомство с окружающим миром.

Кроме учебной коррекционной работы проводится и лечебно-профилактическая работа с данными детьми. Она включает различные лечебно-физкультурные занятия.

Исследования и экспериментальная работа проф. Г.Ф. Кумариной и руководимых ею научных и педагогических коллективов позволили вычленил из общей массы школьников детей, испытывающих трудности в адаптации к школьной среде, следствием чего являлись неуспеваемость, отклонения в поведении. Эти дети по состоянию психического здоровья и социального развития находятся как бы в пограничной зоне между нормой и отклонением развития.

Система специального обучения детей с задержкой психического развития предусматривает проведение индивидуальных и групповых коррекционных занятий, которые имеют как общеразвивающую, так и предметную направленность. Для их проведения используются часы школьного компонента базисного учебного плана, а так же консультативные часы групп продленного дня.

Цели коррекционных занятий – повышение уровня общего развития учащихся, восполнение пробелов предшествующего развития и обучения, индивидуальная работа по формированию недостаточно освоенных учебных умений и навыков, коррекция отклонений в развитии познавательной сферы и речи, направленная подготовка к восприятию нового учебного материала. Коррекционная работа осуществляется в рамках целостного подхода к воспитанию и развитию ребенка. Поэтому работа на индивидуально – групповых занятиях должна быть направлена на общее развитие школьников, а не на тренировку отдельных психических процессов или способностей.

Коррекционные занятия проводятся с учащимися по мере их изучения учителем и выявления индивидуальных пробелов в развитии, отставания в обучении. При изучении школьников обращается внимание на состояние различных сторон их психической деятельности – памяти, внимания, мышления, речи; отмечается интерес ребенка к учению, другим видам деятельности, работоспособность, усидчивость, темп работы, умение преодолевать затруднения в решении поставленных задач,

использовать разнообразные способы умственных и предметно – практических действий для выполнения заданий. Отмечаются учащиеся, для которых характерны состояния чрезмерной возбужденности или, наоборот, пассивности, заторможенности.

В процессе обучения учащихся выявляется запас их знаний и представлений, умений и навыков, пробелы в усвоении программного материала по отдельным ранее пройденным учебным разделам. Выделяются ученики, которые, по сравнению с одноклассниками, отличаются особой замедленностью восприятия нового материала, отсутствием представлений, являющихся основой для усвоения нового материала.

Ученики с задержкой психического развития, имеющие специфические речевые нарушения, направляются на занятия к логопеду, который работает с ними по своему графику индивидуально и группами из 4- 6 человек, а также в подгруппах из 2-3 человек [4,с.51-54].

Изучение индивидуальных особенностей учащихся позволяет планировать перспективы и сроки коррекционной работы с ними.

Индивидуальные и групповые коррекционные занятия проводит основной учитель класса. Во время индивидуальных занятий со свободными учениками работают воспитатель, логопед, психолог.

В соответствии с учебным планом в начальных классах на коррекционные занятия отводится 3 часа в неделю вне сетки обязательных учебных часов (до или после уроков) по утвержденному графику. Продолжительность занятий с одним учеником (или группой) не должна превышать 30 мин. В группы возможно объединение не более 4 - 5 учеников, у которых обнаружены одинаковые пробелы или сходные затруднения в учебной деятельности. Работа с целым классом или большим количеством учащихся на этих занятиях не допускается.

В старших классах на индивидуальные и групповые коррекционные занятия отводится 1 час в неделю. Главное внимание уделяется

восполнению возникающих пробелов в знаниях по основным учебным предметам.

При организации коррекционных занятий следует исходить из возможностей ребенка – задание должно лежать в зоне умеренной трудности, но быть доступным, так как на первых этапах коррекционной работы необходимо обеспечить ученику субъективное переживание успеха на фоне определенной затраты усилий. Цель задания и результаты его выполнения не должны быть слишком отдалены во времени от начала работы. Они должны быть значимы для детей, поэтому при организации коррекционного воздействия необходимо прибегать к дополнительной стимуляции (похвала учителя, соревнование и др.).

Содержание коррекционных занятий должно исключать «натаскивание», формальный, механический подход, должно быть максимально направлено на развитие ученика.

При подготовке и проведении коррекционных занятий необходимо также помнить и об особенностях восприятия детьми учебного материала и специфики мотивации их деятельности. Эффективно использование различного рода игровых ситуаций, дидактических игр, игровых упражнений, заданий, способных сделать учебную деятельность более актуальной и значимой для ребенка.

Учет коррекционных занятий осуществляется в классном журнале (при отсутствии страниц – в приложении к нему) так же, как по любому учебному предмету. На одной странице заполняется список всех учащихся класса, фиксируются дата занятий и присутствующие ученики, на другой – содержание (тема) занятия с каждым учеником (группой) в отдельности (с указанием фамилии или порядкового номера по списку).

Успехи детей, достигнутые на коррекционных занятиях, необходимо поощрять. Письменные занятия можно выполнять как в специальных тетрадях, так и в классных. Образовательное учреждение самостоятельно

определяет форму, в которой фиксируется результативность занятий с каждым ребенком.

Результативность занятий отражается в дневниках наблюдений и наряду с выявленными особенностями ребенка служит материалом для характеристики ученика в конце учебного года.

Динамическое наблюдение за развитием каждого ребенка осуществляется педагогами и специалистами образовательного учреждения, обсуждение результатов наблюдений проводится на психолого-медико-педагогическом консилиуме не реже одного раза в месяц.

Обязанности по контролю и руководству за организацией и проведением коррекционных занятий возлагаются на заместителей директоров по учебно-воспитательной работе. Эффективность индивидуальных и групповых коррекционных занятий возрастает там, где к работе привлечены школьные психологи, логопеды.

Недоразвитие фонематического слуха, сниженная способность к запоминанию, недостаточная сформированность основных мыслительных процессов являются причинами того, что дети с ЗПР не могут в срок, отведенный программой массовой школы на букварный период, познакомиться со звуками родного языка и запомнить обозначающие их буквы. Для преодоления всего этого необходимо формировать у детей умений вслушиваться в звучание слова, узнавать, различать и вычленять из него звуки речи. Эта работа проводится в два этапа:

На первом этапе работы по подготовке к обучению грамоте особое значение придается формированию приема вычленения звука из слова. Этому действию дети учатся постоянно. Подчеркнутое произношение звуков необходимо для того, чтобы ребенок научился слышать их в словах. Как только выясняется, что ученик слышит в слове и выделяет изучаемый звук в любой позиции, ему предоставляется возможность осуществлять звуковой анализ без подчеркнутого интонирования фонем.

Основной задачей второго этапа является выработка умения устанавливать точное место звука в слове, определять последовательность звуков, порядок, в котором они следуют в слове.

Особенности речи, мышления, моторики (недостаточная скоординированность движений, слабое развитие мелкой моторики мышц руки), общая повышенная утомляемость, присущие большинству младших школьников с ЗПР, требуют самой тщательной подготовки каждого ребенка к обучению письму.

Подготовка к обучению чтению, так же как и письму, начинается в добукварный период и направлена на формирование звукового анализа и синтеза.

При обучении математики детей с ЗПР необходима специальная коррекционно-подготовительная работа, направленная на восполнение пробелов в начальных математических знаниях и практическом опыте детей, на создание у них готовности к усвоению математики в соответствии с программой общеобразовательной школы [6,с.98].

Существенное значение для коррекционного учебно-воспитательного процесса имеют тщательно продуманные примеры и методы обучения с учетом индивидуального подхода к учащимся. Для детей с ЗПР принципиально важным является чередование умственного напряжения и разрядки, организация систематических наблюдений, формирование приемов мыслительной деятельности. При обучении предусматривается значительная расчлененность и строгая поэтапность преподнесения учебного материала, увеличение объема тренировочных упражнений, создание системы повторения пройденного материала, формирование учебных интересов.

В воспитательной работе большое значение имеет преодоление негативного отношения детей к учению, создание доверительных отношений с взрослыми, формирование ученического коллектива на

основе привлечения каждого ученика к активной общественно полезной деятельности и посильному производственному труду.

Успешность учебно-воспитательного процесса способствует единство педагогического и медицинского воздействия на учащихся.

Общие принципы и правила учебно-коррекционной работы с детьми, имеющих ЗПР:

необходимо осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку, как на уроках, так и во время специальных занятий;

необходимо предотвращать наступления утомления, используя для этого разнообразные средства (чередование умственной и практической деятельности, преподнесение материала небольшими дозами, использование интересного и красочного дидактического материала и средства наглядности и т.п.);

в процессе обучения необходимо использовать те методы, с помощью которых можно максимально активизировать познавательную деятельность детей, развивать их речь и формировать необходимые навыки учебной деятельности;

на уроках и во внеурочное время необходимо уделять постоянное внимание коррекции всех видов деятельности детей;

во время работы с детьми учитель должен проявлять особый педагогический такт. Очень важно постоянно подмечать и поощрять малейшие успехи детей, своевременно и тактично помогать каждому ребенку, развивать в нем веру в собственные силы и возможности.

Основные направления коррекционной работы:

- Совершенствование движений и сенсомоторного развития:
- развитие мелкой моторики кисти и пальцев рук;
- развитие навыков каллиграфии;
- развитие артикуляционной моторики.
- Коррекция отдельных сторон психической деятельности:
- развитие зрительного восприятия и узнавания;

- развитие зрительной памяти и внимания;
- формирование обобщенных представлений о свойствах предметов (цвет, форма, величина);
- развитие пространственных представлений и ориентации;
- развитие представлений о времени;
- развитие слухового внимания и памяти;
- развитие фонетико-фонематических представлений, формирование звукового анализа.

Развитие основных мыслительных операций:

- формирование навыков соотносительного анализа;
- развитие навыков группировки и классификации (на базе овладения основными родовыми понятиями);
- формирование умения работать по словесной и письменной инструкции, алгоритму;
- формирование умения планировать свою деятельность;
- развитие комбинаторных способностей.

Развитие различных видов мышления:

- развитие словесно-логического мышления (умение видеть и устанавливать логические связи между предметами, явлениями и событиями).

Коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы (драматизация, чтение по ролям и др.) [11, с.123-172].

Развитие речи, владение техникой речи.

Расширение представлений об окружающем и обогащение словаря.

Создание специальных классов коррекционного и компенсирующего обучения в общеобразовательных школах имеет пока много проблем, однако опыт их работы показывает, что благоприятные условия для образования детей с задержкой психического развития, с трудностями в обучении, поведении и общении дают, как правило, положительный эффект, обеспечивают позитивное развитие личности таких детей и

подростков, предупреждают асоциальное поведение и правонарушения. Этому в немалой степени способствует не изоляция, а интеграция трудных детей в общеобразовательную школу.

По мнению Л.И. Млочешек коррекционная работа учителя должна быть направлена на поэтапное формирование умственных действий. Л.И. Млочешек обращает внимание на трудности, которые испытывает в этой работе учитель: дети приступают к выполнению заданий, не вникнув в их суть, не проанализировав наличие данных в них, не составив плана его выполнения. Нечеткость в интеллектуальной работе над заданием ведет к появлению трудностей в речевом изложении материала.

Программа коррекционно-развивающей работы с этими детьми включает:

1. Развитие психофизических функций, обеспечивающих готовность детей с ЗПР к обучению в школе;
2. Обогащение кругозора детей об окружающей действительности;
3. Формирование учебной мотивации, интереса к учению;
4. Преодоление интеллектуальной пассивности, характерной для детей с ЗПР;
5. Развитие общеинтеллектуальных умений;
6. Включение учащихся в широкий круг занятий по интересам, проводимых во внеурочное время [25,с.286].

Коррекционная работа по формированию у детей с ЗПР готовности к обучению должна проводиться на всех уроках начальной школы. Начинать эту работу необходимо при обучении их грамоте, так как это первый и важный этап для совершенствования психического развития детей с ЗПР. На этом этапе обучения детей с ЗПР необходимо развивать все виды памяти, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. При обучении грамоте необходимо формировать у детей с ЗПР умение вслушиваться в звучание слова, узнавать, различать, вычленять из него звуки речи. Эта работа должна проводиться в два этапа. На первом этапе особое значение необходимо

придавать формированию приема вычленения звука из слова. Этому действию дети учатся постоянно. Четкое произношение звуков необходимо для того, чтобы ребенок научился слышать их в словах. Как только выясняется, что ученик слышит и выделяет изучаемый звук в любой позиции в слове, ему следует предоставлять возможность осуществлять звуковой анализ. Основной задачей второго этапа подготовки детей к обучению грамоте является развитие умения устанавливать точное место звука в слове, определять последовательность звуков, порядок, в котором они следуют в слове. На протяжении всего букварного периода важнейшее значение имеет звукобуквенный анализ и синтез читаемых текстов. Овладение детьми с ЗПР письмом требует развития и совершенствования сложно-координированных движений кистей и пальцев рук. Изучение уровня развития тонких движений пальцев и кистей рук детей, поступивших в первый класс, обычно приводит к выводу о том, что у большинства из них движения руки недостаточно точны. Недоразвитость мелких мышц рук часто наблюдается на фоне внешне благополучного состояния общей моторики. Поэтому в работе с этими детьми педагогу надо спроектировать специальную программу, направленную на развитие ручной умелости и совершенствование тонких и сложно-координированных движений всех звеньев руки. В специальную программу должны быть включены следующие виды заданий:

- пальчиковый игро-тренинг; эти игры несложны по технике, но при регулярном использовании обеспечивают хорошую тренировку пальцев и подготовку мышц руки к письму;

- упражнения специальной графической подготовки: ощупывание специальных деревянных контуров букв одним или двумя пальцами ведущей руки, обведение их деревянной палочкой;

- специальные физические упражнения, игры с использованием спортивного инвентаря, игрушек; на уроках физкультуры и во внеурочное время открываются возможности для формирования у учащихся

координированных движений всех звеньев рук и тренировки мелких мышц руки.

Л.И. Млочешек, описывая возможную коррекционную работу с детьми с ЗПР при обучении их грамоте, указывает и на значительные возможности для коррекционной работы, которые содержит такой предмет в начальной школе как «Окружающий мир». Здесь коррекционная работа, по его мнению, должна быть направлена на обогащение кругозора детей об окружающей действительности. Здесь Л.И. Млочешек считает необходимым обратить внимание на такую особенность детей с ЗПР как пониженная цветовая чувствительность в восприятии окружающего мира.

Л.И. Млочешек изучив в коррекционном классе детей с точки зрения наличия у них цветовой чувствительности, получили следующие результаты: дети путают красный и розовый, синий и голубой, оранжевый и коричневый цвета. Кроме того, некоторые учащиеся иногда использовали в процессе рисования цвет, не соответствующий окраске реального объекта. Так один мальчик раскрасил на своем рисунке солнце, траву, птиц, небо в красный цвет, так как он ему больше всего нравится. Коррекционная работа с детьми в связи со слабым развитием у них цветовой чувствительности, включала упражнения следующего характера:

- нахождение предметов указанного цвета;
- показ предметов другого цвета;
- самостоятельное узнавание цвета и его словесное обозначение;
- проведение игр «Что к чему подходит»; – конструирование аппликаций с учетом заданного цвета;
- изображение предметов по цвету в соответствии с их реальным цветом и их описание.

Для развития мыслительных операций и цветовой чувствительности использовали задания такого типа:

- выбери предметы одного цвета;
- распредели предметы по цвету;

- найди четвертый лишний предмет;
- найди краску для рисования апельсина [25,с.287].

Задача развития представлений у детей о цвете в ходе коррекционной работы заключалась в формировании умений различать основные и промежуточные цвета. Сначала вся работа была направлена на закрепление знаний о трех основных цветах: красного, синего, желтого. Для этого показывали предметы с неизменной окраской: красная пожарная машина, синий василек, желтый одуванчик. Затем предлагалось задание: выбрать на наборном полотне предметы такого же цвета. Так формировалось у детей умение сравнивать предметы по определенному основанию: например, по цвету. Далее использовались упражнения, способствующие накоплению предметно-образных названий цветов, таких, как вишневый, малиновый, розовый, васильковый, лимонный, золотистый. Промежуточные цвета демонстрировали вместе с основным. После знакомства детей со всеми цветами и их оттенками, было проведено значительное количество упражнений на закрепление названия цветов. Для этого использовали игры «Домино», «Найди ошибки», «Чем они похожи». Знакомство детей с различными цветовыми оттенками значительно обогатило их речь при описании предметов. Однако, следует заметить, что в активной речи при описании предметов и явлений дети еще затруднялись в подборе точных слов. Поэтому было продолжено использование в учебном процессе задания такого типа: проведи классификацию предметов по цвету, учитывая оттенки цвета. В результате этой работы признак цвета выделялся детьми очень четко, и обобщение по цвету было прочным. Особенно большие затруднения вызывала у детей интеллектуальная операция сравнения. Дети вообще не понимали, что значит сравнивать два предмета. Они рассказывали сначала об одном из сравниваемых предметов, выделяя в нем яркие признаки, затем переходили к описанию второго предмета, не сопоставляя его признаки с аналогичными признаками первого. Коррекционная работа по совершенствованию интеллектуального умения по сравнению предметов и

явлений должна быть направлена на накопление конкретных представлений об окружающем ребенка мире и прежде всего об их существенных признаках. Для этого исследователи учили детей обобщать и группировать предметы, у которых общий признак. Дети легко объединяли в группы игрушки, елочные украшения, учебные предметы, так как об этих предметах у них имеются разносторонние знания. Только после этого учили детей дифференцировать наиболее смешиваемые понятия: например, овощи, фрукты, ягоды. Анализ ошибочных ответов учащихся позволил исследователям отметить в первую очередь их неумение выделять общие существенные признаки для группы однородных предметов. В связи с этим при формировании родовых понятий использовали такие приемы обучения, с помощью которых развивали операцию самостоятельного обобщения. Для этого разрабатывали задания следующего характера:

1) сравнение предметов, относящихся к конкретным категориям: игрушки – учебные предметы;

2) организация практических действий по объединению предметов в группы (практическая группировка);

3) практическая группировка предметов в сочетании со словесным их обозначением (словесная классификация). Выполненные учащимися задания анализировали и выявляли типичные ошибки при классификации учащимися предметов. Было выявлено три группы ошибок. Первая группа ошибок была связана с классификацией предметов по случайному признаку: дети раскладывали картинки беспорядочно, так как самостоятельно не могли найти основание для классификации. Вторую группу ошибок составила классификация картинок на основе выделения реальных связей между предметами. Примером ошибок такого рода являлось объединение в один ряд платья и шкафа, моряка и рыбы. Третью группу ошибок при понятийной классификации картинок составили группировки по функциональному признаку. Эти ошибки связаны с установлением определенных отношений между общими и частными (родовыми и видовыми) понятиями. Дети

объединяли паролод и рыбу по общности действия (едут, плавают). Все виды ошибок в классификации детьми картинок свидетельствуют о том, что в основу группировки предметов брались наиболее заметные внешние признаки. Организация коррекционной работы по сравнению предметов, по формированию практических действий объединения предметов в группы, по практической группировке предметов в сочетании со словесным обозначением позволили устранить вышеописанные три группы ошибок при классификации предметов.

Так как у детей с ЗПР слабо развиты все психические процессы, то коррекционную работу необходимо направить на их развитие. В первую очередь для успешной учебной деятельности этих детей необходимо развивать внимание, используя для этого такие игры: – Посмотри и скажи, чего не стало. – Повтори за мной. – Узнай свое имя. В развитии памяти очень хороший результат дает использование в учебном процессе скороговорок, чистоговорок, заучивание наизусть любого материала, описание предметов по памяти. Л.И. Млочешек в экспериментальной работе было апробировано большое разнообразие игр для развития мышления. Высокий результат в развитии мышления дали такие игры: «Четвертый лишний», «Назови одним словом», «На что это похоже?»

Резюмируя исследуемую проблему по коррекционной работе с детьми, имеющими задержку психического развития, исследователи пришли к следующим выводам:

1. Начинать эту работу необходимо с выявления «западающего» звена в развитии детей с ЗПР. Основное «западающее» звено в развитии этих детей – это низкий уровень сформированности всех психических процессов: (памяти, внимания, мышления, речи), общеинтеллектуальных умений, невысокий уровень восприятия окружающего мира.

2. Коррекционная работа должна быть направлена на совершенствование тех психических функций, которые являются слабым звеном у детей с ЗПР и вызывают большие затруднения в учении.

3. Коррекционную работу с детьми с ЗПР необходимо начинать с первых дней прихода ребенка в школу и при изучении всех предметов. При обучении грамоте имеются большие возможности в развитии всех видов памяти, мышления и речи. Для этого на протяжении всего букварного периода следует проводить звукобуквенный анализ и синтез читаемых текстов. В период обучения грамоте следует целенаправленно проводить работу по совершенствованию сложно-координированных движений кистей и пальцев рук. В этих целях используются специальные упражнения, описанные в логопедической литературе.

4. В связи с тем, что у детей с ЗПР слабо развито восприятие окружающего мира, то коррекционная работа должна быть направлена на совершенствование и обогащение его восприятия. У детей с ЗПР наблюдается пониженная цветовая чувствительность в восприятии и описании окружающего мира. Это было установлено Л.И. Млочешек в процессе опытно-экспериментальной работы. В целях устранения этого недостатка в развитии детей с ЗПР были использованы специальные упражнения: нахождение предметов указанного цвета; показ предметов другого цвета; самостоятельное узнавание цвета и словесное обозначение; конструирование аппликаций с учетом заданного цвета; изображение предметов по цвету в соответствии с их реальным цветом и их описание; избрание предметов одного цвета.

5. У детей с ЗПР были выявлены такие типичные ошибки при классификации предметов:

- 1) классификация по случайному признаку;
- 2) классификация на основе выделения реальных связей;
- 3) классификация по функциональному признаку. Эти ошибки в классификации предметов связаны с тем, что в основу группировки предметов брались наиболее заметные внешние признаки. В целях устранения этих ошибок использовались три группы заданий:

- 1) сравнение предметов, наиболее близких к жизненному опыту детей;

2) организация практических действий по объединению предметов в группы;

3) практические действия в сочетании со словесным обозначением групп [25,с.287]. Эти выводы могут служить методическими рекомендациями по организации коррекционной работы с детьми, имеющими проблемы в психическом развитии. Но этими методическими рекомендациями учитель сможет воспользоваться только тогда, если его педагогическая деятельность будет направлена на развитие детей, если у учителя будет желание и стремление помочь детям, у которых в учении мало что получается. Но одного желания учителя для работы с такими детьми недостаточно. Для целенаправленной коррекционной работы с детьми ЗПР необходимо владеть профессиональными знаниями о поэтапном формировании умственных действий, об организации ориентированных действий, что является самым западающим звеном в психическом развитии детей с ЗПР. Опыт педагога-новатора Ш.А. Амонашвили показал, что детей с проблемами в развитии необходимо обучать вместе с нормально развивающимися детьми, так как это создает развивающую среду для этих детей. Это вызывает определенные трудности в педагогической работе учителя в классе со смешанным контингентом развития детей, но рождает гуманизм в отношениях «учитель-ученик». Это должны иметь в виду учителя, которые являются сторонниками обучения детей с проблемами в развитии в специализированных классах. Наличие таких классов может быть оправданным, если в них будет работать учителя, имеющие специальную подготовку для работы с детьми с ЗПР, если учителю будут оказывать помощь дефектологи, логопеды, психологи.

Выводы по первой главе

К детям с задержкой психического развития относят детей, не имеющих выраженных отклонений в умственном развитии, тяжелого речевого недоразвития, недостатков в функционировании отдельных анализаторных систем – слуха, зрения, двигательной системы.

Для диагностирования уровня ЗПР у детей школьного возраста создано множество методик.

Среди них наиболее распространёнными являются диагностические методики Т.А. Власовой и М.С. Певзнер, Л. И. Переслени и В.Л. Подобеда. Разработаны оригинальные методики, позволяющие выявить качественно-количественные характеристики прогностической деятельности и определить информативные показатели для оценки ее особенностей у детей в норме и с интеллектуальными отклонениями.

Методика исследования особенностей прогностической деятельности (второе название; «Угадайка») базируется на психофизиологических основах вероятностного прогнозирования.

Методика исследования наглядно-образного мышления составлена Т.В. Розановой. В основу диагностики саморегуляции В.Г. Андреевой положен принцип моделирования интеллектуальной деятельности, в структуре которой на первый план выведен регуляторный компонент.

Система специального обучения детей с задержкой психического развития предусматривает проведение индивидуальных и групповых коррекционных занятий, которые имеют как общеразвивающую, так и предметную направленность. Для их проведения используются часы школьного компонента базисного учебного плана, а так же консультативные часы групп продленного дня.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ЗПР ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1 Организация опытно-экспериментальной работы

Целью проведения эксперимента является реализация и проверка результативности, обоснованных нами в первой главе, условий диагностики и коррекции школьников с ЗПР.

Экспериментальное исследование проводилось в КГУ «Костанайская коррекционная школа-интернат № 2 для детей –сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями». В обследовании участвовало два параллельных 4 класса (класс А и класс Б, все дети с ЗПР - дети, у которых имелись негрубые первичные интеллектуальные нарушения, сочетающиеся с эмоционально-волевыми расстройствами, различными нарушениями регуляции произвольных форм деятельности), в каждом из которых обучается по 10 человек.

Организация экспериментальной работы по диагностике и коррекции развития детей с ЗПР предполагает формулирование критериев, по которым оно будет осуществляться, применение специальных диагностических методов, позволяющих объективно оценить результаты экспериментальной работы.

К числу наиболее важных и сложных вопросов воспитательной работы относится разработка и внедрение критериев результативности изучаемого педагогического явления. В «Большом энциклопедическом словаре» [5, с. 255] и в «Словаре иностранных слов современного русского языка» [15, с.358] критерий определяется как «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки».

И.М. Багажнокова также отмечает, что понятие «критерий» толкуется как, признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило суждения, оценки [4, с.51].

В параграфе 1.1. нами была определена структура дифференциации детей с задержкой психического развития (ЗПР) на основе триады психодиагностических методик, получивших название ПДК (психодиагностический комплекс). Исходя из этой структуры, составляющими критерия результативности являются:

- 1) положительная динамика развития когнитивного компонента;
- 2) положительная динамика развития поведенческого компонента;
- 3) положительная динамика развития эмоционального компонента.

По нашему мнению, именно покомпонентная структура критерия результативности позволит подучить более достоверную информацию.

Нами были выделены показатели для оценки уровня коррекции (показатели раскрывают определенный уровень какого-либо явления).

Таковыми показателями являются:

1. Когнитивный компонент (совокупность теоретических знаний детей ЗПР): объем и качество знаний.
2. Поведенческий компонент (проявляется в деятельности детей с ЗПР):
3. Эмоциональный компонент (характеризуется внешним, эмоциональным проявлением чувств и отношений детей с ЗПР).

На основе анализа данных научно-педагогической литературы был определен диагностический инструментарий, позволяющий оценить уровень развития детей с ЗПР. Понятие «уровень» выражает степень развития, значимости чего-либо. Условно выделим *высокий, средний и низкий уровни* развития детей с ЗПР.

Опытная работа проводилась в три этапа с 2016 по 2017 годы.

На первом этапе проводился констатирующий эксперимент:

- диагностика уровня развития детей с ЗПР - детей, у которых имелись негрубые первичные интеллектуальные нарушения, сочетающиеся с эмоционально-волевыми расстройствами, различными нарушениями регуляции произвольных форм деятельности.

- обследование детей двух 4-х классов коррекционной школы;

На втором этапе исследования осуществлялся формирующий эксперимент:

- разработка и проведение коррекционных занятий на базе 4 Б класса КГУ «Костанайская коррекционная школа – интернат № 2 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

На третьем этапе опытной работы осуществлялось обобщение полученной информации, оформление результатов педагогического эксперимента - повторное обследование детей двух 4-х классов с ЗПР и подведение итогов.

Экспериментальная коррекционно-развивающая работа детей двух 4-х классов с ЗПР, у которых имеются негрубые первичные интеллектуальные нарушения, осуществлялась с целью коррекции выявленных в результате психолого-медико-педагогического обследования учащихся нарушений в развитии и обучении, поэтому содержание ее может меняться. В коррекционно-развивающей работе соблюдаются общие психолого-педагогические принципы:

- введение в обучение разделов, предусматривающих восполнение пробелов предшествующего развития,

- формирование готовности к восприятию более сложного программного материала;

- использование методов и приёмов обучения с ориентацией на «зону ближайшего развития» детей с ЗПР, у которых имеются негрубые первичные интеллектуальные нарушения;

- создание условий для реализации потенциальных возможностей ребёнка с ЗПР, у которых имеются негрубые первичные интеллектуальные нарушения;

- коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса, для решения задач общего развития, воспитания и коррекции познавательной деятельности и речи ребёнка, преодоление недостатков развития;

- определение содержания учебного материала, отбор его в соответствии с поставленными задачами.

Для определения уровня развития детей с ЗПР были выбраны:

1. Для выявления уровня сформированности познавательного интереса, была выбрана диагностическая методика «Оценка уровня сформированности учебно-познавательного интереса» Г.В. Репкиной, Е.В. Заика (см. Приложение 1).

2. Для определения уровня мышления использовалась модифицированная диагностическая методика «Цветных прогрессивных матриц Дж. Равена», адаптированная Т. В. Розановой (см. Приложение 2).

3. Для исследования памяти существует достаточно разнообразных методик. Но принимая во внимание возраст испытуемых (учащиеся с ЗПР - дети, у которых имелись негрубые первичные интеллектуальные нарушения, сочетающиеся с эмоционально-волевыми расстройствами, различными нарушениями регуляции произвольных форм деятельности 4 класса в возрасте 11-12 лет) была выбрана:

- Методика «Узнавание фигур». Тест Бернштейна, для оценки зрительной памяти (см. Приложение 3).

4. Тематическая рисуночная методика «Мой самый хороший и мой самый плохой поступки» (модификация Т.П. Авдуловой), направленная на исследование представлений детей о собственном поведении, знаний ребенком социальных норм, потенциальную готовность их соблюдать (см. Приложение 4).

5. Для определения концентрации и устойчивости внимания были выбраны

- методика «Корректирующая проба» (тест Бурдона) (см. Приложение 5).

6. Для исследования речи детей с ЗПР была выбрана методика «Составление предложения по трем картинкам», которая позволит определить на сколько у школьника развита связная речь (см. Приложение 6).

При оценке уровня развития поведенческого компонента нами были получены следующие результаты:

Диагностическая методика «Оценка уровня сформированности учебно-познавательного интереса» Г.В. Репкиной, Е.В. Заика.

Полученная в результате ответов на вопросы информация проанализирована с помощью «ключа» для обработки результатов. Используя качественные характеристики уровней учебно-познавательного интереса, проводился качественный анализ полученных результатов.

Согласно критериям, выделяемым Г.В. Репкиной, Е.В. Заика, у учащихся были выявлены уровни развития учебно-познавательного интереса. Результаты см. в Таблица 1 и в Таблица 2.

Таблица 1. Уровни развития познавательного интереса у учащихся 4 А класса на констатирующем этапе

Уровень	Название уровня	Количество учащихся	Процент вариации	Квадратичное отклонение
1	Отсутствие интереса	0	0%	
2	Реакция на новизну	4	40%	4.24
3	Любопытство	4	40%	4.24
4	Ситуативный учебный интерес	2	20%	5.65
5	Устойчивый учебно-	0	0%	-
6	Обобщенный учебно-познавательный интерес	0	0%	-

Таблица 2. Уровни развития познавательного интереса у учащихся на констатирующем этапе 4 Б класс

Уровень	Название уровня	Количество учащихся	Процент вариации	Квадратичное отклонение
1	Отсутствие интереса	0	0%	-
2	Реакция на новизну	5	50%	3.53

3	Любопытство	3	30%	4.94
4	Ситуативный учебный интерес	2	20%	5.65
5	Устойчивый учебно-познавательный интерес	0	0%	-
6	Обобщенный учебно-познавательный интерес	0	0%	-

Результаты исследования по классу Б с ЗПР, у которых имеются негрубые первичные интеллектуальные нарушения:

-Учащихся с самым низким уровнем развития познавательного интереса - отсутствием интереса, для которых характерно отрицательное отношение к решению любых учебных задач, неохотное включение в их выполнение и принятие помощи со стороны учителя, возникновение положительных реакций лишь на яркий и забавный материал, в классе нет.

-Реакция на новизну - 2 уровень развития познавательного интереса по результатам методики обнаружен у 5 учащихся (50%).

-Наличие у учащихся этого уровня развития познавательного интереса можно определить последующим признакам: возникновение положительных эмоциональных реакций при введении нового фактического материала, охотное включение в выполнение заданий связанных с новым фактическим материалом, но отсутствие длительной устойчивой активности.

-Особенности, характерные для учащихся с уровнем развития познавательного интереса «реакция на новизну» проявляются и у учащихся с более высоким уровнем развития познавательного интереса - любопытство. Отличительным признаком является возникновение положительных реакций и на новый теоретический материал, но не на способы решения теоретических и практических задач. Числовой показатель учащихся этого уровня познавательного интереса составляет 3 человека (30 %).

-Ситуативный учебный интерес обнаружен также у 2 учащихся (20 %). Для них характерно возникновение положительных эмоциональных реакций не только на новый фактический или теоретический материал, но и на способ

выполнения данного задания, отмечается также неустойчивость интереса к длительной самостоятельной работе, ученики проявляют активность преимущественно лишь в сотрудничестве с учителем.

-Пятый уровень развития познавательного интереса - устойчивый учебно-познавательный интерес не проявился. Качественными проявлениями интереса данного уровня следует считать возникновение интереса на общий способ решения целой системы задач, заинтересованность в результатах собственного поиска общего способа решения, распространение интереса на дополнительные сведения о теоретическом или практическом материале. Внешние проявления обобщенного учебно-познавательного интереса не были отмечены ни у одного учащегося. Аналогичные данные были получены и по анализу исследования класса А. Обобщенные данные об уровнях развития познавательного интереса у учащихся по методике «Оценка уровня сформированности учебно-познавательного интереса» Г.В. Репкиной и Е.В. Заика на констатирующем этапе представлены на Рисунке 1.



Рисунок 1. Уровни развития познавательного интереса учащихся на констатирующем этапе

Полученные данные свидетельствуют, что на констатирующем этапе в классах преобладает три уровня сформированности познавательного интереса: 2 - реакция на новизну, 3 - любопытство, 4 - ситуативный учебный интерес. Самым высоким уровнем не обладает ни один из учащихся. Опираясь на полученные результаты, можно сделать вывод о необходимости работы по повышению уровня познавательного интереса.

2. Тематическая рисуночная методика «Мой самый хороший и мой самый плохой поступки» (модификация Т.П.Авдуловой), направленная на исследование представлений детей о собственном поведении, знаний ребенком социальных норм, потенциальную готовность их соблюдать. Данная методика дает возможность прогнозировать нормативность его поведения (знание моральных норм и эмоциональное отношение к ним). Анализ результатов тестирования представлен в Таблице 3:

Таблица 3. *Уровень сформированности представлений о нормах поведения и адекватного эмоционального отношения к ним*

Ф.И. ребенка	Итоги теста	Ф.И. ребенка	Итоги теста
4 А класс		4 Б класс	
1.Алмас	2	11.Асия	1
2. Дима	2	12..Аскар	3
3.Серёжа	2	13.Динара	3
4.Ангелина	2	14.Настя	2
5.Семён	1	15. Алексей	2
6.Максат	1	16. Саша	2
7.Зара	2	17. Софья	1
8.Денис	1	18. Лиза	2
9.Максим	1	19. Боря	1
10.Нурлан	3	20.Наташа	2

Критерии оценки: 1- низкий уровень, 2 – средний уровень, 3 – высокий уровень.

Высокий уровень сформированности представлений о нормах поведения и адекватного эмоционального отношения к ним продемонстрировали 15% детей (3 школьника), средний уровень 50% детей (10 школьников), 35 % детей (7 школьников)- с низкой ПА (Рис. 2 и Табл. 4).

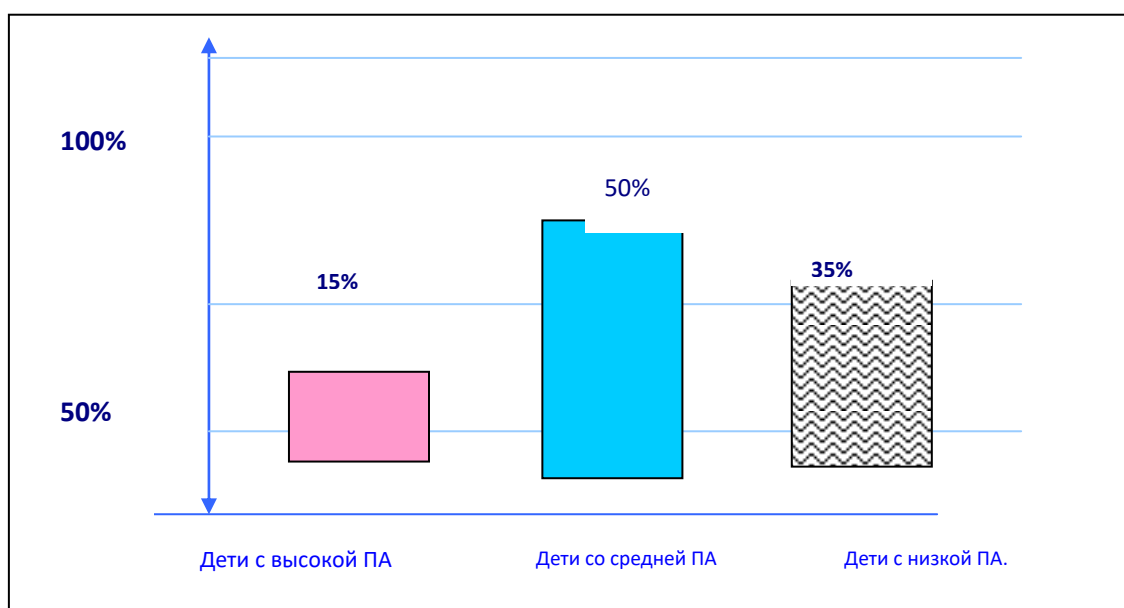


Рисунок 2 - Уровень знаний о нормах поведения

Таблица 4 - Уровень знаний о нормах поведения

Критерии оценки	Процент детей	Квадратичное отклонение
Высокий уровень	15%	12,02
средний уровень	50%	9,19
низкий уровень	35 %	7,07

Анализ результатов тестирования показал, что большинство школьников (85%) продемонстрировали средний и низкий уровень знаний о нормах поведения по всем разделам теста.

3. Методика «Цветных прогрессивных матриц Дж. Равена», адаптированная Т.В. Розановой.

Цель методики: оценить уровень **наглядно-образного** мышления, логичности мышления детей с ЗПР, с недостатками интеллекта, умение анализировать структуру основного изображения и обнаружения этих же особенностей в одном из нескольких фрагментов.

Выполнение задания не с первой, а со второй попытки может быть связано со слабой сформированностью соответствующих образов, представлений при достаточном уровне развития перцептивных и мыслительных операций сравнения, анализа, умозаключения. Многократное повторение одного и того же варианта складывания картинки, несмотря на его неправильность, может быть обусловлено вязкостью, инертностью психической деятельности или особой значимостью для обследуемого начальной установки на способ складывания данного изображения. Такая особенность требует внимательного анализа с применением дополнительных методов обследования. Результаты выполнения предлагаемых заданий по складыванию целого изображения из частей удовлетворительно коррелирует с успешностью решения цветных прогрессивных матриц Дж. Равена.

Оценка результативности производится следующим образом: ***1 балл – за каждый правильный ответ после первого предъявления задачи; 0,5 балла – за правильное решение после одной ошибочной пробы; 0,25 балла – за решение после 2-х проб; 0 баллов – за решение задачи после оказания помощи.*** Нельзя не отметить, что при наличии в арсенале экспериментатора методики Дж. Равена ее использование для выявления уровня сформированности зрительного восприятия и наглядно-образного мышления предпочтительнее. Результаты проведенной методики (см. Таблица 5 и Рисунок 3).

Таблица 5 - *Уровень мышления на констатирующем этапе в классе 4 Б*

	низкий	средний	высокий
--	--------	---------	---------

Процент детей	70 %	30 %	-
Квадратичное отклонение	2,12	4,94	7,07

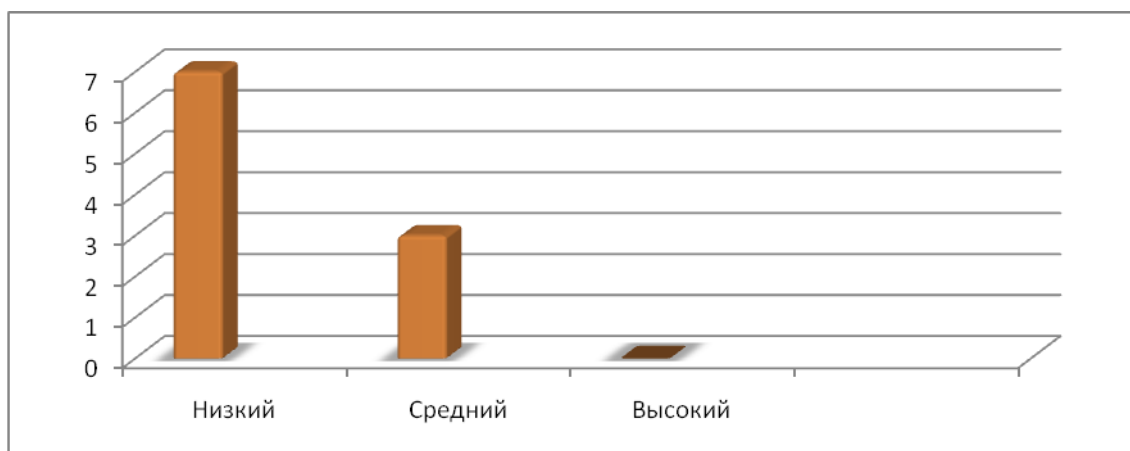


Рис. 3 - Уровень мышления на констатирующем этапе в классе 4 Б

Проведенное обследование мышления показало, что, как и другие познавательные процессы, мышление школьников с ЗПР, у которых имеются негрубые первичные интеллектуальные нарушения, находится на низком уровне. Около 30 % детей получили 1-2 балла. Высокий уровень никто не показал. Остальные 70 % показали низкий уровень развития абстрактно-логического мышления. Результаты исследования класса 4А дали точно такие же результаты. Таким образом, можно говорить, что большинство школьников с ЗПР данной группы имеют низкий уровень развития абстрактно-логического мышления.

При оценке уровня развития когнитивного компонента нами были получены следующие результаты:

4. Методика «Узнавание фигур». Тест Бернштейна, для оценки зрительной памяти.

Использовалась таблица размером 50x50 см, с 9 геометрическими фигурами, время экспозиции – 15 секунд, необходимо запомнить фигуры. Непосредственно после показа необходимо в ответном бланке вычеркнуть увиденные на таблице 9 фигур, находящихся среди других 24-х (10x10 см.).

Высокий результат - узнаны 9 фигур верно; Норма - 7-8 фигур; Низкая норма - 6 фигур; Низкий результат - менее 6 фигур.

Результаты проведения тестирования на констатирующем этапе занесены в таблицу (см. Таблица 6).

Таблица 6 - Уровень зрительной памяти

Имя ребёнка	Результат	Уровень	Средние данные по группе:	Квадратичное отклонение Должен быть доверительный интервал (t)
4 А класс				
1.Алмас	7	Норма	2,77	1,14
2. Дима	5	Низкий	4,55	2,82
3.Серёжа	6	Н. норма	3,66	2,12
4.Ангелина	4	Низкий	5,44	3,53
5.Семён	5	Низкий	4,55	2,82
6.Максат	6	Н. норма	3,66	2,12
7.Зара	5	Низкий	4,55	2,82
8.Денис	4	Низкий	5,44	3,53
9.Максим	4	Низкий	5,44	3,53
10.Нурлан	5	Низкий	4,55	2,82
4 Б класс				
11.Асия	6	Н. норма	3,66	2,12
12..Аскар	5	Низкий	4,55	2,82
13.Динара	4	Низкий	5,44	3,53
14.Настя	5	Низкий	4,55	2,82
15. Алексей	4	Низкий	5,44	3,53
16. Саша	5	Низкий	4,55	2,82
17. Софья	5	Низкий	4,55	2,82
18. Лиза	4	Низкий	5,44	3,53
19. Боря	6	Н. норма	3,66	2,12

20.Наташа	6	Н. норма	3,66	2,12
-----------	---	----------	------	------

Тестирование показало, что из 20 детей с ЗПР, ни один учащийся не имеет коэффициент 1 (т.е. высокий уровень зрительной памяти). Только один учащийся с ЗПР из 4 А класса показал результат на уровне нормы, узнал 7 фигур. 7 обследованных школьников с ЗПР, у которых имеются негрубые первичные интеллектуальные нарушения, из 4 А класса, с ЗПР, у которых имеются негрубые первичные интеллектуальные нарушения, показали низкий уровень (коэффициент узнавания $E > 4$). Остальные дети этой группы выполнили задание на уровне низкой нормы, то есть они узнавали 6 фигур.

В 4 Б классе также 7 учащихся с ЗПР, показали низкий результат и лишь 3 человека на уровне низкой нормы. Таким образом, полученные в ходе проведения методики данные свидетельствуют, что большинство школьников с ЗПР находятся на низком уровне развития зрительной памяти. Их память характеризуется замедленным запоминанием, быстрым забыванием. При этом запомненные моменты воспроизводятся отрывочно, неточно. Сводные результаты исследования по двум группам отражены в диаграмме (Рис. 4).

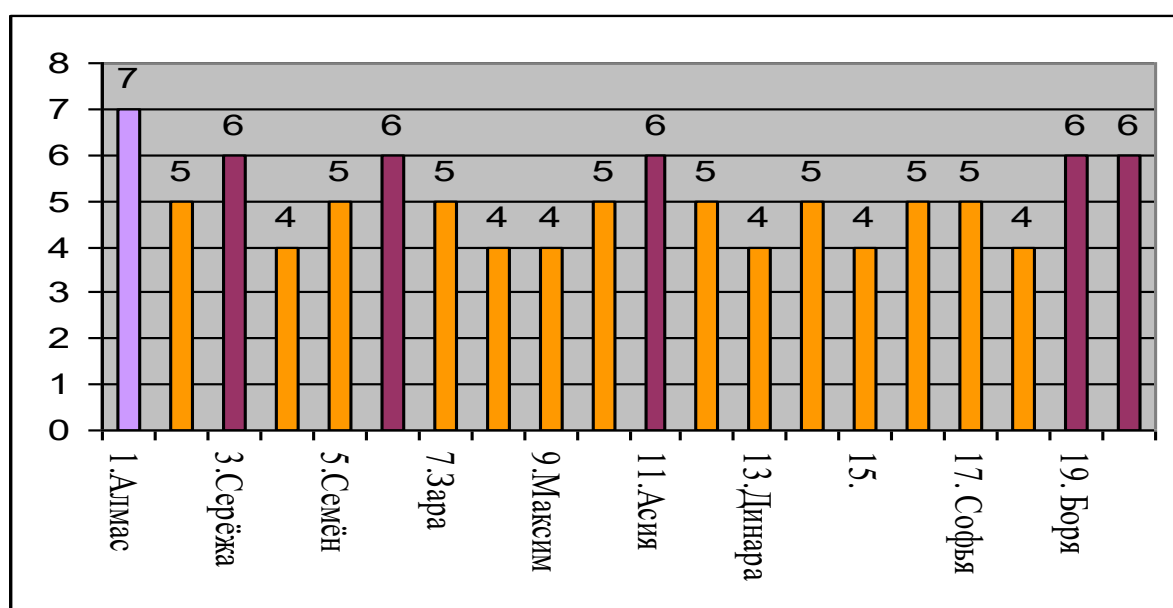


Рисунок 4 - Уровень зрительной памяти, баллы

5. Методика по определению концентрации и распределения внимания «Корректирующая проба»

Цель: выявление особенностей концентрации внимания. Результаты, полученные в ходе выполнения обследуемыми задания методики «Корректирующая проба» (табл. 7).

Таблица 7 - Уровни концентрации внимания у младших школьников класса Б

Кол-во участников эксперимента	Уровни концентрации внимания		
	высокий	средний	низкий
Процент детей	0 %	30 %	70 %
Квадратичное отклонение Доверительный интервал (t)	-	4,94	2,12

Количественный анализ полученных данных показывает, что высокий уровень концентрации внимания при выполнении задания, не обнаружен ни у одного участника эксперимента с ЗПР; средний (достаточный) уровень концентрации внимания - у 3 участников эксперимента с ЗПР; низкий – у 7 обследуемых. Аналогичные данные были получены по классу А. Сводный анализ по двум классам распределения уровней концентрации внимания иллюстрируют диаграмма (Рис.5).



Рис. 5 - Уровни концентрации внимания у младших школьников, %

В группе учащихся с ЗПР, у которых имеются негрубые первичные интеллектуальные нарушения, двух 4-х классов, преобладает низкий уровень концентрации внимания. Наблюдения за процессом выполнения задания дают дополнительные сведения о состоянии концентрации внимания обследуемых. Все строки не были просмотрены ни одним из учащихся; наименьшее количество строк просмотрел 1 обследуемый.

При оценке уровня развития по эмоциональному компоненту были получены результаты:

6. Методика по определению развития связной речи «Составление предложения по трем картинкам».

Цель: Определение уровня развития связной речи учащегося.

Инструкция: ребенку предлагается назвать картинки, а затем составить предложение так, чтобы в нем говорилось обо всех увиденных предметах.

Результаты проведения тестирования на констатирующем этапе занесены в таблицу (см. Таблица 8).

Таблица 8 - *Уровень развития связной речи*

<i>4 А класс</i>				
Имя ребёнка	Балл	Уровень	Название трех картинок	Квадратичное отклонение
1.Алмас	4	Средний	Лес, дети, корзина с ягодами	0,70
2. Дима	2	Низкий	Лес, дети, корзина с ягодами	2,12
3.Серёжа	2	Низкий	Лес, дети, корзина с ягодами	2,12
4.Ангелина	3	Недостаточный	Лес, дети, корзина с ягодами	1,41
5.Семён	3	Недостаточный	Лес, дети, корзина с ягодами	1,41
6.Максат	2	Низкий	Лес, дети, корзина с ягодами	2,12
7.Зара	4	Средний	Лес, дети, корзина с ягодами	0,70
8.Денис	3	Недостаточный	Лес, дети, корзина с ягодами	1,41
9.Максим	3	Недостаточный	Лес, дети, корзина с ягодами	1,41
10.Нурлан	2	Низкий	Лес, дети, корзина с ягодами	2,12
<i>4 Б класс</i>				
11.Асия	3	Недостаточный	Лес, дети, корзина с ягодами	1,41
12..Аскар	4	Средний	Лес, дети, корзина с ягодами	0,70
13.Динара	2	Низкий	Лес, дети, корзина с ягодами	2,12
14.Настя	2	Низкий	Лес, дети, корзина с ягодами	2,12
15. Алексей	3	Недостаточный	Лес, дети, корзина с ягодами	1,41
16. Саша	3	Недостаточный	Лес, дети, корзина с ягодами	1,41
17. Софья	2	Низкий	Лес, дети, корзина с ягодами	2,12
18. Лиза	3	Недостаточный	Лес, дети, корзина с ягодами	1,41
19. Боря	2	Низкий	Лес, дети, корзина с ягодами	2,12
20.Наташа	3	Недостаточный	Лес, дети, корзина с ягодами	1,41

5 баллов (высокий уровень) – Фраза составлена с учетом предметного содержания всех предложенных картинок, представляет собой адекватное по смыслу, грамматически правильно оформленное, достаточно информативное высказывание.

4 балла (средний уровень) – У ребенка имеются отдельные недостатки в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации.

3 балла (недостаточный уровень) – Ребенок не смог составить фразу, высказывание с использованием всех трех картинок, несмотря на оказываемую ему помощь.

2 балла - Задание выполнено неадекватно, либо не выполнено.

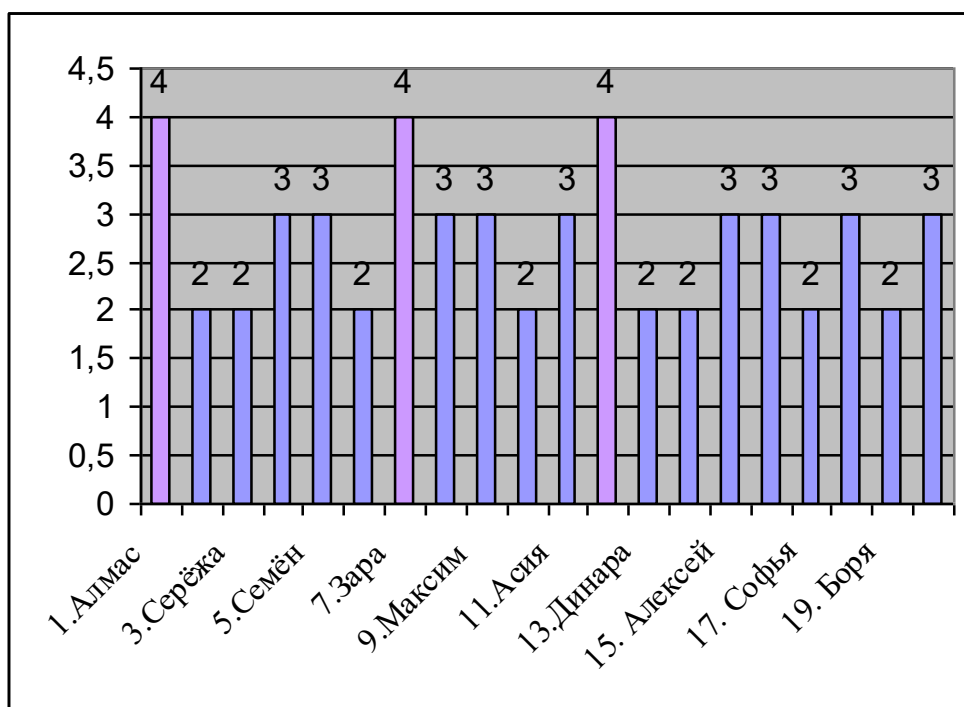


Рисунок 6 - Уровни развития связной речи

В обоих классах детей ЗПР, преобладают недостаточный и низкий уровни развития связной речи, что иллюстрирует диаграмма (см. Рисунок 6). При недостаточном уровне фраза составлялась на основе предметного содержания не всех трех картинок, а лишь двух, выборочно. При оказании помощи со стороны, у учащихся получалось составить адекватное по

содержанию высказывание. Четверо учащихся из 4 Б класса и столько же из 4 А класса показали низкий уровень, т.е. дети не смогли составить предложение с использованием всех трех картинок, отказывались от предложенной помощи. Средний уровень показало всего лишь 2 учащихся в 4А классе и один учащийся из класса 4Б.

Связная речь, как показало исследование, также имеет характерные для детей с ЗПР, у которых имеются негрубые первичные интеллектуальные нарушения, особенности. В общем, речь детей развита недостаточно, сразу заметна бедность словаря.

На основании проведенного исследования, что в исследуемых классах преобладает низкий и средний уровень по всем показателям.

Так, при оценке уровня сформированности учебно-познавательного интереса было выявлено, что практически у всех детей низкий уровень, высокого же уровня не было выявлено ни у одного из учеников.

При исследовании мышления и зрительной памяти, было установлено, что эти дети с ЗПР, у которых имеются негрубые первичные интеллектуальные нарушения, при выполнении заданий нуждаются в помощи, но отказываются ее принимать. Реакция на ошибки и предложения помощи негативная, чрезмерно эмоциональная.

При изучении особенностей произвольного внимания обнаруживаются трудности в понимании задания, правильном его выполнении. Ни один из обследуемых школьников с ЗПР, у которых имеются негрубые первичные интеллектуальные нарушения, не справился с заданием правильно. В каждом случае встречался ряд ошибок в процессе выполнения задания, реакция на неудачу была негативной.

Связная речь, детей как показало исследование, также недостаточно развита.

Таким образом, данные нашего исследования свидетельствуют, что в начальной школе недостаточно внимания уделяется коррекции развития детей с ЗПР.

2.2. Программа коррекционной работы ЗПР с детьми школьного возраста

При разработке программы коррекционной работы ЗПР с детьми, мы делали акцент на реализацию следующих *задач*:

1. Обеспечение развития познавательной активности детей с ЗПР, развитие устойчивой положительной мотивации в различных видах деятельности. Формирование знаний, умений и навыков с учетом возрастных и индивидуально-типологических возможностей.

2. Обеспечение полноценного психического развития ребенка:

3. Способствовать развитию главных видов деятельности: целенаправленное формирование учебной деятельности: умение программировать, контролировать, регулировать и оценивать результаты при выполнении заданий; всестороннее развитие предметно-практической деятельности.

4. Реализовать устранение недостатков в речевом развитии детей с ЗПР: целенаправленно формировать функции речи; особое внимание следует уделить развитию словесной регуляции действий у детей с ЗПР; создать условия для овладения ребенком всеми компонентами языковой системы; формировать навыки письма и чтения.

Для коррекции ЗПР у школьников, у которых имеются негрубые первичные интеллектуальные нарушения, необходим комплексный подход, поэтому проведенные занятия были направлены на развитие нескольких сторон познавательной сферы, с учетом особенностей детей с ЗПР. Для развития познавательных процессов были использованы артпедагогические технологии, дидактические игры с аудио-, видео- сопровождением. Занятия проводились на базе 4Б класса в КГУ «Костанайская специальная школа-интернат № 2 для детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей с особыми образовательными потребностями». Конспекты проведенных занятий находятся в приложениях. Основным предназначением занятий в

системе коррекционного образования является формирование культуры развития познавательных интересов детей с особыми образовательными потребностями, воспитание трудовых, эстетических, гражданских и патриотических качеств его личности, формирование гуманистически ориентированного мировоззрения. Специальная школа дает детям с ЗПР необходимые знания и умения, способствует преодолению, либо компенсации нарушенных психических функций, стимулирует дальнейшее психическое развитие, помогает стать полноценными членами семьи и общества. Чтобы справиться с такими трудными задачами, педагог вспомогательной школы должен понимать внутренний мир ребенка, его стремления и реальные возможности. В этом ему может помочь знание психологии и педагогики ребенка с ЗПР. Необходимость индивидуального, творческого подхода к детям с ЗПР при их обучении и воспитании очень велика.

Опытная работа по воспитанию по формированию универсальных учебных действий школьников проводилась на базе КГУ «Костанайская специальная школа-интернат № 2 для детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей с особыми образовательными потребностями». Для получения достоверных и объективных результатов нами были проведены дополнительные занятия по формированию универсальных учебных действий. Условия формированию универсальных учебных действий школьников, по нашему мнению, должны быть созданы не только в учебной, но и внеучебной деятельности и дополнять друг друга, поэтому были внесены изменения как в программу всех дисциплин обучения 4-х классов, так и во внеучебную работу, обеспечивая активизацию формирования универсальных учебных действий. Приступая к решению исследовательских задач, мы рассматривали обучение как процесс взаимодействия содержания образования, деятельности учителя (преподавания) и деятельности ученика с ЗПР (учения). При этом содержание образования обычно выражается целями обучения (дидактическими задачами); преподавание представляется

методами обучения, а учение - уровнями познавательной деятельности. В этой системе дидактическими задачами являются актуализация знаний и способов деятельности, усвоение учебного материала и его обобщение, применение знаний, умений и навыков.

В процессе экспериментальной работы использовалась многоуровневая система творческих игр во внеурочной воспитательной работе в клубе "Друзей творческих игр". Для успешного ее внедрения были подготовлены необходимые методические рекомендации - разработаны педагогические приемы, способствующие коррекции ЗПР младших школьников (см. Приложение 7).

Педагогические условия организации творческих игр позволили разработать методику педагогического руководства процессом организации и проведения игровой деятельности младших школьников. Данная методика включает следующие элементы: отбор содержания и форм организации творческих игр; выбор методов и приемов стимулирования творческих способностей младших школьников; сбор и изготовление необходимых материалов и реквизита для проведения игр; характер взаимодействия педагога и детей в ходе игры; ход игровой деятельности и подведение итогов.

Игровое обучение является эффективным механизмом создания и накопления позитивного опыта преобразующей деятельности, так как обеспечивает интеграцию теории и практики, реализует практическую направленность изучаемого материала на решение жизненно важных проблем. В качестве концептуальной базы исследования мы приняли определение Н.К. Ахметова, который расценивает отдельную игру как самостоятельный модуль обучения, способный решать различные дидактические задачи, как в рамках урока, так и во внеурочной деятельности. За критерий отбора игр мы условились принимать специфику реализации различных дидактических задач (Таблица 9).

Таблица 9 - Критерии отбора игр с ориентацией на специфику реализации различных дидактических задач

№ п/п	Дидактическая задача	Игры
1.	<i>дидактическая задача «ввод в знание»</i>	Игры-панорамы, игры-путешествия и т.п.
2.	<i>дидактическая задача «восприятие нового материала»</i>	Чайнворды, кроссворды, символические игры и т.п.
3.	<i>дидактическая задача «осмысление нового материала»</i>	ролевые и театрализованные игры и т.п.
4.	<i>дидактическая задача «закрепление нового материала, овладение новыми способами деятельности»</i>	Викторины, КНВы, олимпиады, игры-тесты и т.п.
5.	<i>дидактическая задача «применение новых знаний и способов деятельности»</i>	Творческие игры, проекты,

При изучении почти всех тем учебной программы на уроках «Самопознание», «Математика», «Русский язык», были использованы возможности реализации игр. В некоторых случаях, это были игры, требующие большой подготовительной работы (театрализованные представления, дебаты, игры-путешествия, КВНы, олимпиады и др.), в других - игры простые, несложные, легко вводимые в «ткань» урока (кроссворды, чайнворды, викторины, символические и др.).

Весьма продуктивным направлением их разработки выступает создание дидактических игр, основанных на ролевой деятельности, а также имитационном моделировании конкретных ситуаций. При этом, если игровая деятельность по определению Д.Б. Эльконина, представляет собой имитацию действительности и моделирование будущей деятельности, то ролевая игра на уроке «Самопознание» представляет собой моделирование человеческой деятельности.

Театральная игра органично присуща человеческой деятельности, и, как показал наш опыт, она успешно вписывается и в уроки «Самопознание».

Так как ролевая игра включает в себя элементы искусства, - ролевая игра на уроках «Музыки», «Рисования» проходила наиболее интересно. Опыт показал, что наибольший эффект дает театрализованное представление

материала в сочетании с проблемным заданием на уроках «Русского языка» и «Математики».

В ходе проведения эксперимента были использованы различные формы организации урока: урок-КВН, урок-презентация по литературе:

1. Урок «Животный и растительный мир» - КВН по предмету «Познание мира» в 4 классе. Цели урока: *Образовательные*: обобщение знаний детей о животных и растениях; создание целостного представления о взаимосвязи в природе. *Воспитательные*: воспитание бережного отношения к природе; формирование экологической культуры. *Развивающая*: развитие наблюдательности, образного и логического мышления, умения устанавливать причинно-следственные связи, памяти, выразительности речи, индивидуальных творческих способностей.

2. Познание мира, 4 класс - проект - «Вода. Свойство воды». Цель: Дать представление о воде и ее свойствах. Задачи: *Образовательные*: формировать и дополнять знания о свойствах воды; формировать представления учащихся о применении свойств воды в жизни человека. *Развивающие*: развивать навыки практической деятельности (опыты), наблюдательности, внимания, аккуратности, любознательности. *Воспитательные*: воспитывать бережное отношение к природе, умение работать в коллективе.

3. Урок-презентация по литературному чтению в 4 классе - «Туманбай Малдагалиев, «Отец». Цель урока: 1. Обучать выразительному чтению. 2. Развивать речь, память, образное мышление. 3. Воспитывать патриотические чувства любви к Родине, нравственные эстетические ценности.

4. Внеклассное чтение с элементами театрализации по сказке *Е. И. Чарушина* «Теремок».

Цель: познакомить учащихся с русской народной сказкой *Е. И. Чарушина* «Теремок»; развивать читательский интерес, умение работать с текстом. Упражнять в выразительном чтении диалога действующих персонажей. Совершенствовать навык чтения целыми словами.

Задачи:

1. Формирование навыков слухового восприятия и анализа прослушанного текста. Развитие речи, мышления, памяти учащихся, актерского мастерства.

2. Воспитание любви к чтению, сказкам, творчеству писателя.

Значение дидактических упражнений: упражнять детей с целью выработки умений, навыков. К этой группе были отнесены известные игры «Цепочка», «Молчанка», «Математическая эстафета» и др. Но, проводя подобные игры, следует строго учитывать индивидуальный темп овладения учебным материалом каждым учеником с ЗПР.

Результаты проведения дидактических игр затрагивает как знания, умения и навыки, так и ценностные ориентации и отношения. В первую очередь, это относится к театрализованной игре, которую мы широко использовали в ходе опытно-экспериментальной работы.

Мы наблюдали, что театрализованная игра на уроке позволяет выработать у учащихся чувство коллективизма и взаимопомощи, учит их деловому общению, формирует коммуникативные умения.

По предмету «Математика» были разработаны специальные уроки, направленные на обучение младших школьников с ЗПР умению анализировать учебную задачу. В работе над дидактической задачей у ребёнка появляется умение правильно распределять внимание.

Рассмотрим, как строилась работа по обучению младших школьников с ЗПР умению анализировать учебную задачу. Как известно, развитие способности осуществлять анализ базируется на формировании у учащихся умений, позволяющих им выделять структурные части задачи, определять данные и искомое, вычленять соответствующие взаимосвязи между объектами задачи, посредством анализа относить задачу к тому или иному типу. Особенность предлагаемых заданий состояла в том, что их выполнение позволяло младшим школьникам самим в процессе разрешения проблемных ситуаций открывать не только значение анализа для решения задач, но и

выявлять компоненты его структуры. Благодаря этому обеспечивался более высокий уровень овладения учащимися действием анализа в системе составляющих его операций. Приступая к специальному обучению умению анализировать задачу, мы имели в виду то, что современные методики преподавания отдельных учебных предметов в начальных классах с ЗПР предусматривают использование анализа в обучении, что, бесспорно, в какой-то мере формирует у учащихся умение анализировать задачу. На этом этапе экспериментального обучения в качестве способов создания проблемных ситуаций использовались задачи различного предметного содержания, задания без вопроса, задачи с лишними и недостающими данными. Продемонстрируем, как организовывалась данная работа на примере фрагмента одного из уроков математики:

Учитель: Я сегодня хочу пригласить вас в гости к Задаче. Вот только я попала в трудную ситуацию, я не запомнила номер дома, в котором она живет. Но у меня есть план улицы, на которой находится ее дом. Давайте посмотрим на него. В какой дом мы с вами отправимся в гости к Задаче?

(На доске представлено изображение пронумерованных домов, в которых записаны следующие выражения: 1) $54 : 6 =$; 2) Велосипедист был в пути 2 часа и ехал со скоростью 14 км/ ч. Какое расстояние он проехал?; 3) Сколько кг слив продано за два дня?; 4) Длина одной стороны прямоугольника 12 см, длина другой - 4 см.)

Ученик: Я считаю, что в каждом из домов находятся задачи.

Я думаю, что мы должны пойти в дом № 2.

Учитель: Итак, у нас появилось несколько предположений Попробуем их проверить. Чтобы это сделать, нам нужно сначала вспомнить, что мы знаем о задаче. Ученик: Мы знаем, что в задаче обязательно есть условие и «опрос

Учитель: Как иначе можно назвать условие и вопрос задачи?

Ученик: Условие - это то, что нам известно, или то, что дано в задаче. А вопрос раскрывает то, что неизвестно, что требуется найти.

Учитель: Давайте теперь докажем, что Ира правильно решила, что в доме № 2 живет Задача.

Ученица: В этом доме у задачи есть условие и вопрос. В ней известны время и скорость велосипедиста, требуется найти расстояние, которое он проехал.

Далее учащиеся определяют способ решения задачи и решают ее.

Учитель: Очень похоже, что в доме № 4 тоже живет задача. Почему мы не выбрали этот адрес?

Ученица: Это не задача, потому что здесь есть только условие, и нет вопроса.

Учитель: Что мы можем сделать, чтобы в этом доме стала жить задача?

Ученик: Нам нужно к условию задачи подобрать вопрос.

Учащиеся составляют возможные варианты вопросов и решают полученные задачи. После подобной работы учитель организует обсуждение проблемы: «Для чего нужен вопрос в задаче?», итогом которого становится вывод, самостоятельно сформулированный школьниками: «Вопрос в задаче нужен для того, чтобы увидеть, как решать задачу. Мы не меняли условия, а изменяли только вопрос, и сразу изменялся способ решения. Значит, вопрос нам указывает на способ решения задачи».

Аналогичным образом исследовалось задание № 2, содержащее только вопрос задачи.

Учитель: Можем ли мы, не имея условия, представить, как будет решаться задача с этим вопросом?

Ученица: Да. Для ответа на него нужно к тому, что продали в первый день прибавить то, что продали во второй день.

Затем учащиеся по просьбе учителя подбирают условия к данному вопросу. Составленные задачи решаются и сравниваются. Благодаря такой работе, учащиеся приходят к следующему заключению: "Условие задачи вносит свои изменения в способ решения. Но от вопроса зависит то, каким

будет последнее действие, он указывает на то, что нужно искать, если данных для ответа на вопрос задачи сразу недостаточно".

Учитель: Мы с вами установили, какие задачи живут или могут жить в домах № 2, 3 и 4. А как бы вы назвали выражение, которое находится в доме № 1? Ученица: Это тоже задача.

Учитель: Но ведь здесь нет никаких слов. Почему же вы считаете, что это задача?

Ученица: Задача не обязательно может быть выражена словами. В этом выражении есть условие - заданы числа и действие деления. А то, что в нём есть неизвестное, мне подсказал знак «- » и пустое окошечко, а которое нужно записать ответ.

После решения данной задачи учитель обращается к школьникам с вопросом: «Что же стало для нас ключом, с помощью которого мы смогли определить, где живет Задача? Как мы действовали?».

Ученик: Нам помог анализ задачи. Мы анализировали задания, и сразу становилось понятно, что, если в нем есть условие и вопрос - значит это задача и ее можно решать.

Следует отметить, что в рамках рассматриваемого этапа дополнительно, были проведены внеклассные мероприятия, использовались игровые технологии.

На данном этапе были разработаны уроки и задания направленных на развитие логического мышления младших школьников на уроках математики при изучении конкретного смысла действий сложения и вычитания.

Дополнительно, были проведены внеклассные мероприятия, направленные на коррекцию ЗПР у младших школьников, например:

- классный час – «Путешествие по страницам истории Казахстана»;
- внеклассное чтение по книге Г. Остер. «Как Петька спас родную каплю»;
- составлена программа «Лучшие развивающие игры»;

- внеклассное чтение с элементами театрализации по книге И. Дик «Красные яблоки» (см. Приложение 8).

На наш взгляд, важнейшим условием при коррекции ЗПР должна стать открытость обучения, под которой понимается свобода выбора учеником собственного темпа игры, уровня трудности игры, времени устного ответа на поставленные вопросы во время проведения игр, выбора способа работы (индивидуально, в паре, в кружке).

Поэтому из всех сказок мы выбрали грузинскую народную сказку «Заработанный рубль», относящуюся к рубрике «Умелые руки не знают скуки» и провели по данной сказке урок-игру.

Причиной выбора этой сказки стало то, что мы в сотрудничестве со школьниками в процессе предварительной беседы, выявили, что суть и содержание данной сказки очень близка проблемам сегодняшнего дня. А в педагогическом отношении мы постарались средствами данной сказки решить задачи в формировании личностных, коммуникативных, регулятивных, познавательных учебных действий младших школьников с ЗПР. Поэтому нами в процессе беседы учащиеся были поставлены в ситуацию, когда учитель, исподволь задавая сопутствующие вопросы, создавая требуемого сегодняшним днем лексического минимума, связанного с жизненным контекстом рынка труда, ориентировал детей на формирование всесторонней познавательной деятельности, исходящей не только из уроков литературы, но и направленную на осмысление художественно-прикладных, экономических, исторических знаний.

В начале урока была озвучена главная идея сказки - научиться зарабатывать рубль собственными силами, с целью определения места в жизни. Эта идея стала основополагающей на всех этапах урока: в вводной части, в основной, в завершающей. Ребята увидели, как можно слово-термин насытить новой информацией. Интересна была ситуация, когда дети в диалоговом обсуждении считали, что сегодня требуются глубокое и

разностороннее знание всех учебных предметов, а также формирование общеучебных умений и навыков.

Использование на уроке разнообразных видов работ, активных методов и средств обучения постепенно помогают ученикам преодолевать их недостатки в психофизическом и интеллектуальном развитии.

Важнейшим условием развития познавательного интереса у ребенка с ЗПР в первую очередь является хороший психологический настрой самого ребенка, также, взаимоотношения педагога и учеников должны быть построены на доверии и взаимоуважении. Атмосфера в детском коллективе, для плодотворной работы и лучшего усвоения знаний должна быть дружелюбной. Для этого педагог должен выбрать наиболее подходящие для данного контингента учащихся формы работы на уроке.

Существуют различные формы организации обучения. Для детей с ЗПР подбираются наиболее подходящие их развитию формы.

По количеству учащихся: проводятся групповые (малая группа) и индивидуальные занятия. *По месту учебы занятия делятся на:* школьные (урок, работа в мастерских и т.д.) и внеклассные (домашняя работа, экскурсии и т.п.).

Существуют также и *вспомогательные формы* организации учебной работы, т.е. разнообразные занятия, дополняющие и развивающие познавательную активность детей, к таковым можно отнести кружковую деятельность. О ней мы поговорим чуть позже, для начала рассмотрим методы обучения применяемые во вспомогательных учреждениях.

На уроках необходимо применение таких методов обучения, которые способны стимулировать познавательную деятельность детей с ЗПР посредством выполнения вариативных, проблемных, творческих заданий.

Если метод обучения рассматривать как «способ формирования знаний, умений и навыков учащихся», то в этом случае методы обучения классифицируются по «источникам» приобретения знаний, умений и

навыков. Авторы этой классификации (Д. О. Лордкипанидзе, Е. И. Голант, Н. М. Верзилин и др.) выделяют три группы методов обучения:

-словесные - рассказ учителя, беседа, объяснение, лекция, работа с книгой;

-наглядные - демонстрация реальных или изображенных объектов, явлений;

-практические - упражнения устные и письменные, репродуктивные и творческие.

Если методы обучения понимать как систему целенаправленных действий педагога, организующего познавательную и практическую деятельность учащихся, то классификация методов обучения будет выстраиваться «от педагога», от его конкретных дидактических задач (Б. П. Есипов, М. А. Данилов и др.). В этой классификации методы обучения точно соотносятся с этапами процесса обучения.

Этапы обучения:

1. Подготовка учащихся к изучению нового материала;
2. Изложение нового знания учителем (рассказ, объяснение, беседа, лекция, демонстрация наглядных пособий);
3. Закрепление знаний учащихся (работа над материалом учебника, выполнение репродуктивных и творческих работ и т.д.)
4. Формирование умений и навыков учащихся (выполнение упражнений);
5. Проверка и оценка знаний, умений и навыков (устный опрос, практические работы, письменные самостоятельные работ).

В отечественной дидактике метод обучения рассматривается и как способ взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся, направленной на реализацию определенных задач образования, воспитания и развития учащихся (Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник и др.). Эта классификация, объявленная включает три большие группы методов обучения:

1. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности:

- *перцептивные методы* (по источнику передачи и восприятия учебной информации) - словесные, наглядные, практические;

- *логические методы* (по логике передачи и восприятия учебной информации) - индуктивные, дедуктивные, аналитические, синтетические;

- *гностические методы* (по степени самостоятельности мышления школьников при овладении знаниями) - репродуктивные, поисковые, исследовательские;

- *методы управления учением* (по степени управления учебной работой) - под руководством учителя, самостоятельная работа с книгой, трудовое задание.

2. Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности:

- *методы стимулирования интереса к учению* (познавательная игра, учебная дискуссия, ситуации занимательности, ситуации обращения к жизненному опыту учащихся, ситуации успеха в учении);

- *методы стимулирования долга и ответственности в учении* (убеждение в значимости учения, предъявление учебных требований, поощрение, порицание).

3. Методы контроля и самоконтроля эффективности учебно-познавательной деятельности:

- *методы устного контроля* (индивидуальный опрос, фронтальный опрос, устный зачет, экзамен, программированный опрос);

- *методы письменного контроля* (письменная контрольная работа, письменный зачет, письменный экзамен);

- *методы самоконтроля.*

Один и тот же набор методов предлагается авторами для организации различной деятельности учащихся в процессе обучения.

Помимо эффективных методов и форм работы с детьми с ЗПР, необходимо применение различных новейших средств стимулирования познавательного интереса ребенка. К счастью, таких на сегодняшний день предостаточно. В распоряжении специального педагога и современные технические разработки (компьютер, интерактивная доска, медиа-, аудио-проигрыватели и др.) и новейшие арттерапевтические технологии. Остановимся на этих средствах обучения подробнее.

Информационные технологии занимают особое место в условиях глобальной информатизации, которые рассматриваются как:

-средства обучения, обеспечивающие эффективность образовательного процесса;

-инструменты познания, способствующие формированию естественнонаучного мировоззрения;

-средство развития личности, способной адаптироваться к новым достижениям научно-технического прогресса;

-объекты изучения, расширяющие кругозор и открывающие новые возможности для совершенствования учебно-познавательной деятельности;

-средства коммуникации, обеспечивающие оптимизацию решения учебных задач.

Формы использования информационных технологий:

- компьютерные презентации;

- работа с интерактивной доской (игры, тесты, тренировочные упражнения);

- видео- и аудиоматериалы;

- готовые программные продукты (учебные диски, электронные библиотеки, виртуальные экскурсии, и др.)

Как отмечают Е.А.Медведева, И.Ю.Левченко, Л.Н.Комиссарова, Т.А.Добровольская, одним из нескольких наиболее эффективных средств развития познавательных интересов, является применение в обучении и воспитании детей *артпедагогики*.

Артпедагогика (художественная педагогика) по отношению к специальному образованию - это синтез двух областей научного знания (искусства и педагогики), обеспечивающих разработку теории и практики педагогического коррекционно-направленного процесса художественного развития детей с недостатками развития и вопросы формирования основ художественной культуры через искусство и художественно-творческую деятельность (музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, театрализовано - игровую).

«Основной целью артпедагогика является художественное развитие детей с проблемами и формирование основ художественной культуры, социальная адаптация личности средствами искусства». [2, с.27]

Частные задачи артпедагогика в развитии познавательных интересов младших школьников с ЗПР.

—изучение общих и специфических особенностей формирования художественной культуры у детей с различными вариантами отклонений в развитии;

—разработка коррекционно-направленной системы художественного развития детей с проблемами, формирование основ художественной культуры;

—разработка содержания и коррекционно-развивающих педагогических технологий использования искусства, обеспечивающих гармоническое развитие детей;

—активизация посредством искусства потенциальных возможностей ребенка с проблемами в развитии, его творческих проявлений в разных видах художественной деятельности (музыкальной, изобразительной, художественно-речевой, театрализованно-игровой);

—обеспечение с помощью искусства познавательно-информационных потребностей ребенка;

—обеспечение развития эмоционально-эстетических, нравственных, коммуникативно-рефлексивных основ личности ребенка с помощью искусства;

—создание условий для социокультурной адаптации.

Артпедагогика имеет несколько направлений, рассмотрим наиболее часто используемые.

Арттерапия – включает в себя живопись, скульптуру, архитектуру. В нее традиционно входят все виды рисунка, мозаики, туда же можно отнести все виды лепки, коллажи и еще огромное количество видов художественного творчества, где что-то делается непосредственно руками.

Изобразительная деятельность в младшем школьном возрасте теснейшим образом связана с эмоциональным развитием ребенка, с формированием игровой деятельности и зависит от уровня развития восприятия, мышления, речи. Развитие изобразительной деятельности связано с формированием у ребенка активного интереса к окружающему миру и предоставляет возможность ребенку отражать действительность посредством рисунка.

Лепка является первым, основополагающим видом занятий, необходимых для ребенка с ЗПР на начальных этапах формирования изобразительной деятельности. Знакомясь с пластичными материалами (глиной, тестом, пластилином), ребенок усваивает способы передачи основных признаков предмета — формы и величины. При ощупывании предметов у детей формируются способы обследования предметов и выделения его формы. Внимание ребенка концентрируется на предмете, а выполняемые действия по обследованию предмета закрепляются в слове, сначала в пассивной, а затем и в активной речи ребенка.

Музыкотерапия - это чрезвычайно богатое по силе воздействия и по широте возможностей направление. Музыка использовалась, и будет использоваться как своеобразный катализатор, она применима в любых воспитательных системах. Музыка может сопровождать любой

психологический процесс, а может воздействовать сама по себе, как лекарство. *Вокалотерапия*, как частный случай музыкотерапии – лечение голосом, использование вибрационных механизмов для сброса напряжения или диагностики.

Куклотерапия (маскотерапия, работа с куклами и марионетками) - может использоваться в разных направлениях арт-педагогике: игротерапии, сказкотерапии и пр. Дети играют либо в специально придуманных спектаклях, либо в обычных пьесах подходящего содержания. Прикладной вариант куклотерапии – изготовление кукол (из ниток, лоскутков и пр.) – несет большой высвобождающий скрытую энергию заряд. Впервые куклотерапия в отечественной литературе упоминается в статьях и книге И. Я. Медведевой и Т. Л. Шишовой, и возникновение этого вида терапии они связывают с психодрамой.

Сказкотерапия - использование сказки для исцеления, излечения. Сказки можно сочинять, рассказывать, драматизировать, рисовать и т.д. Архетип сказки сам по себе является исцеляющим, что люди знали всегда. Дети приобретают знания о законах жизни и способах проявления созидательной творческой силы, о моральных нормах и принципах социальных взаимоотношений. К сказкам обращались известные зарубежные и отечественные психологи: Э. Фромм, Э. Берн, Э. Гарднер, А. Менегетти, М. Осорина, Е. Лисина, Е. Петрова, Р. Азовцева и т.д. Этот метод позволяет решать ряд проблем, возникающих у детей младшего школьного и других возрастов, в том числе и помогает в развитии познавательного интереса (сказка как бы затягивает ребенка в свой сказочный мир, развивает воображение).

Игротерапия - использование естественного для ребенка занятия – игры – как способ моделирования отношений с окружающим миром и развитием личности. Игра позволяет сбросить напряжение, избавиться от депрессии, побуждает активизироваться физически и познавателью в спонтанном выражении, погружает ребенка в атмосферу эмоционального

комфорта. Игра у ребенка с ЗПР представляет собой обычную манипуляцию объектом, необходимо обучать таких детей игре.

Л.Б. Баряева, А.Зарин отмечают, что «игра занимает важное место в развитии познавательного интереса ребенка младшего школьного возраста, являясь ведущим видом их деятельности. Все дети живут в игре, она — их мир, их бытие» [4, с. 164]. Система обучения игре детей с ЗПР строится на признании того, что игра является самым действенным средством коррекции психофизического их развития. Процесс обучения игре, который мы рассматриваем как особую форму взаимодействия взрослых с детьми, обеспечивает не столько формирование определенных игровых умений и навыков, сколько активизацию их психической и двигательной сферы, развитие всех видов познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, навыков общения со взрослыми и сверстниками и т. п. В связи с этим ведущими являются коррекционно-развивающие и воспитательные задачи, что необходимо учитывать, оценивая результативность проводимой работы. Обучение детей игре строится на основе глубокого знания и учета индивидуальных особенностей и возможностей развития каждого ребенка, что является традиционным подходом в специальной педагогике.

Формирование игровой деятельности у всех детей построено на основе комплексного подхода, который включает следующие компоненты: организация предметно-игровой среды; - обогащение жизненного опыта детей;

— обучающие игры; - общение взрослого с детьми в процессе игры.

Конструирование, моделирование - это создание ребенком различных поделок из бумаги, картона, шишек, кубиков и других материалов.

Конструирование и моделирование способствует: - развитию мелкой моторики; -знакомству с формой и текстурой предметов на практике; - развитию фантазии и воображения; -обогащению речи новыми понятиями (пирамида, куб и т.д.); -выработке технических навыков в процессе задумки и

реализации поставленной задачи; -стимуляции образного и логического мышления.

А.Т. Богапова, на уроках с детьми с ЗПР использует метод наглядного моделирования. В основе его лежит принцип замещения реального предмета, явления, факта другим предметом, изображением, знаком, символом. Применяя элементы наглядного моделирования на уроке чтения, А.Т. Богапова пришла к выводу, что целесообразно использовать в наше время метод наглядного моделирования, который может служить в одно и то же время эффективным средством овладения смысловой стороной текста и пересказом. С помощью схематического моделирования можно способствовать освоению школьниками с ЗПР наиболее сложных текстов.

По мнению Л.В. Боброва, Г. М. Дульнев, В. Д. Верютина, З. А. Кудинова важным направлением развития познавательного интереса у детей с проблемами развития является *кружковая работа* и как форма развития творческих способностей детей с особыми образовательными потребностями. Кружковая работа может иметь различные направления.

Кружок – это центр детского творчества. Кружковая работа может быть связана с темами различных предметов (русский язык, математика, трудовое обучение и др.), порождая интерес не только к конкретной кружковой деятельности, но и к другим предметам.

Понятно, что на уроке в обычном классе организовать обучение, требующее постоянного персонального обращения к ученику с ЗПР для получения обратной связи, практически нереально. Поэтому, если ребенок с ЗПР учится в общеобразовательной школе, основные предметы он, по моему мнению, должен изучать индивидуально (или, лучше, в подгруппах) в ходе занятий с педагогом-дефектологом. Такой педагог строит свою работу, исходя из понимания минимума прочных базовых знаний, умений и навыков, которые нужно сформировать у ученика. Педагогические условия организации творческих игр см. Приложение 7. Конспекты проведенных занятий - см. Приложение 8.

2.3 Результаты опытно-педагогической работы коррекции ЗПР детей школьного возраста

В результате исследования уровня познавательной деятельности детей ЗПР 4-х классов, у которых имелись негрубые первичные интеллектуальные нарушения по 5 методикам, были получены следующие результаты, которые занесены в таблицы (см. ниже)

1. «Оценка уровня сформированности учебно-познавательного интереса» Г.В. Репкиной, Е.В. Заика.

Таблица 10 - *Уровень познавательного интереса экспериментального 4 Б класса*

Уровень	Название уровня	Процент детей	Квадратичное отклонение
1	Отсутствие интереса	0%	-
2	Реакция на новизну	20%	5,65
3	Любопытство	20%	
4	Ситуативный учебный интерес	10%	6,36
5	Устойчивый учебно-познавательный интерес	50%	5,65
6	Обобщенный учебно-познавательный интерес	0%	-

Таблица 11 - *Уровень познавательного интереса 4 А класса*

Уровень	Название уровня	Количество учащихся	Процент вариации	Квадратичное отклонение
1	Отсутствие интереса	0	0%	7,07
2	Реакция на новизну	3	30%	4,94
3	Любопытство	3	30%	4,94
4	Ситуативный учебный интерес	3	30%	4,94
5	Устойчивый учебно-познавательный интерес	1	10%	6,36
6	Обобщенный учебно-познавательный интерес	0	0%	-

Результаты исследования по методике Г.В. Репкиной, Е.В. Заика, направленные на выяснение уровня развития *сформированности учебно-познавательного интереса* показали, что у 50% детей с ЗПР младшего школьного возраста в экспериментальной группе появился устойчивый учебно-познавательный интерес. Тогда как в 4А классе, никаких, практически, изменений не произошло.

2. Тематическая рисуночная методика «Мой самый хороший и мой самый плохой поступки» (модификация Т.П. Авдуловой)

Таблица 12. *Уровень сформированности представлений о нормах поведения и адекватного эмоционального отношения к ним*

Ф.И. ребенка	Итоги теста	Ф.И. ребенка	Итоги теста
4 А класс		4 Б класс	
Имя ребёнка		Имя ребёнка	
1.Алмас	3	11.Асия	3
2. Дима	3	12..Аскар	3
3.Серёжа	3	13.Динара	3
4.Ангелина	2	14.Настя	3
5.Семён	2	15. Алексей	3
6.Максат	2	16. Саша	3
7.Зара	2	17. Софья	3
8.Денис	2	18. Лиза	3
9.Максим	3	19. Боря	3
10.Нурлан	3	20.Наташа	2

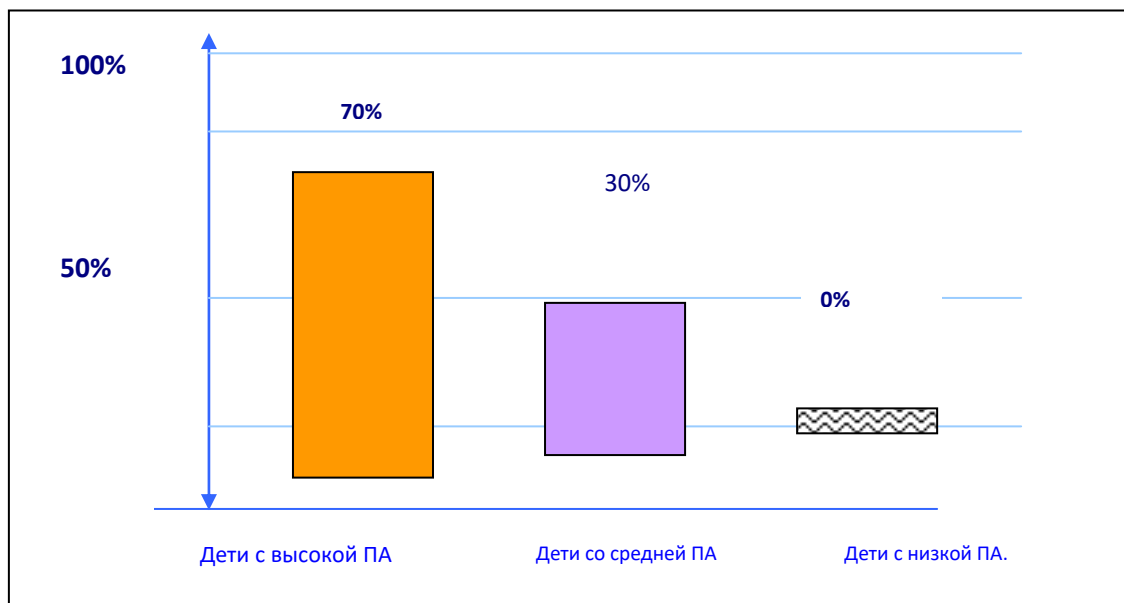


Рисунок 7 - Уровень знаний о нормах поведения в исследуемой группе

В исследуемой группе высокий уровень сформированности представлений о нормах поведения и адекватного эмоционального отношения к ним продемонстрировали 70% детей (9 школьников в 4 Б и 5 школьников в 4 А), средний уровень 30% детей (1 школьник в 4 Б и 5 школьников в 4 А), отсутствуют показатели детей с низкой ПА (в соответствии с Рисунком 7).

Таблица 13 - Уровень знаний о нормах поведения в экспериментальной группе

Критерии оценки	Кол-во детей	Процент вариации	Квадратичное отклонение
Высокий уровень	9 школьников	50%	0,70
средний уровень	1 школьником	50%	6,36
низкий уровень	0 школьников	0 %	-

Анализ результатов тестирования показал, что большинство школьников исследуемой группы продемонстрировали высокий и средний уровень о нормах поведения по всем разделам теста.

3.Методика «Цветных прогрессивных матриц Дж. Равена», адаптированная Т.В. Розановой.

Таблица 14 - *Уровень развития мышления экспериментального класса*

	Уровни развития мышления класс Б		
	низкий	средний	высокий
Группа (10 чел)	0	6	4
Процент вариации	-	60 %	40 %
Квадратичное отклонение	-	2,82	4,24

Таблица 15 - *Уровень мышления класс А*

	Уровни развития мышления		
	низкий	средний	высокий
Группа (10 чел)	4	4	2
Процент вариации	40 %	40 %	20 %
Квадратичное отклонение	4,24	4,24	5,65

4.Методика «Узнавание фигур». Тест Бернштейна, для оценки зрительной памяти.

Таблица 16 - *Уровень зрительной памяти экспериментального класса Б*

4 Б класс	Высокий результат - 9 фигур;		Средние данные по группе:	Квадратичное отклонение
1.Асия	7	Норма	2,77	1,14
2..Аскар	9	Высокий	1,55	0
3.Динара	7	Норма	2,77	1,14
4.Настя	9	Высокий	1,44	0
5. Алексей	7	Норма	2,77	1,14
6. Саша	7	Норма	2,77	1,14
7. Софья	7	Норма	2,77	1,14
8. Лиза	8	Норма	2,77	1,14
9. Боря	7	Норма	2,77	1,14
10.Наташа	7	Норма	2,77	1,14

Таблица 17 - *Уровень зрительной памяти класса А на контрольном этапе*

<i>4 А класс</i>				
Имя ребёнка	Высокий результат - 9 фигур;	Уровень	Средние данные по группе:	Квадратичное отклонение
1.Алмас	7	Норма	2,77	1,41
2. Дима	5	Низкий	4,55	2,82
3.Серёжа	7	Норма	2,77	2,12
4.Ангелина	4	Низкий	5,44	3,53
5.Семён	5	Низкий	4,55	2,82
6.Максат	6	Н. норма	3,66	2,12
7.Зара	6	Н. норма	3,66	2,12
8.Денис	6	Н. норма	3,66	2,12
9.Максим	4	Низкий	5,44	3,53
10.Нурлан	5	Низкий	4,55	2,82

Результаты исследования по методике *«Узнавание фигур»*. *Тест Бернштейна*, направленный на выяснение уровня развития *зрительной памяти* показали, что у детей с ЗПР младшего школьного возраста в экспериментальной группе также значительно выросли показатели по сравнению с контрольной группой.

**5.Методика по определению концентрации и распределения внимания
«Корректирующая проба»**

Таблица 18 - *Уровни концентрации внимания экспериментального класса Б на контрольном этапе*

Кол-во участников эксперимента	Уровни концентрации внимания		
	высокий	средний	низкий
10	8	2	0
Процент вариации			
Квадратичное отклонение	1,41	5,65	-

Таблица 19 - Уровни концентрации внимания класса А на контрольном этапе

Кол-во участников эксперимента	Уровни концентрации внимания		
	высокий	средний	низкий
10	0	4	6
Процент вариации			
Квадратичное отклонение	-	4,24	2,82

Результаты исследования по методике «Корректирующая проба», направленные на выяснение уровня развития концентрации внимания, показали высокий уровень детей с ЗПР младшего школьного возраста в экспериментальной группе по сравнению с результатами контрольной группы.

6.Методика по определению развития связной речи «Составление предложения по трем картинкам».

Таблица 20 - Уровень развития связной речи экспериментального класса Б

4 Б класс				
Имя ребёнка	Балл	Уровень	Картинки	Квадратичное отклонение
1.Алмас	5	Высокий	Речка, дети, рыба	0
2. Дима	5	Высокий	Речка, дети, рыба	0
3.Серёжа	4	Средний	Речка, дети, рыба	0,70
4.Ангелина	5	Высокий	Речка, дети, рыба	0
5.Семён	5	Средний	Речка, дети, рыба	0
6.Максат	4	Средний	Речка, дети, рыба	0,70
7.Зара	4	Средний	Речка, дети, рыба	0,70
8.Денис	4	Средний	Речка, дети, рыба	0,70
9.Максим	3	Недостаточный	Речка, дети, рыба	1,41
10.Нурлан	4	Средний	Речка, дети, рыба	0,70

Таблица 21 - *Уровень развития связной речи на контрольном этапе класс А*

<i>4 А класс</i>				
Имя ребёнка	Балл	Уровень	Название трех картинок	Квадратичное отклонение
1.Алмас	4	Средний	Речка,дети, рыба	0,70
2. Дима	3	Недостаточный	Речка,дети, рыба	1,41
3.Серёжа	3	Недостаточный	Речка,дети, рыба	1,41
4.Ангелина	3	Недостаточный	Речка,дети, рыба	1,41
5.Семён	4	Средний	Речка,дети, рыба	0,70
6.Максат	4	Средний	Речка,дети, рыба	0,70
7.Зара	5	Высокий й	Речка,дети, рыба	0
8.Денис	3	Недостаточный	Речка,дети, рыба	1,41
9.Максим	3	Недостаточный	Речка,дети, рыба	1,41
10.Нурлан	3	Недостаточный	Речка,дети, рыба	1,41

Данные исследования уровня развития связной речи экспериментального 4Б класса значительно превосходят показатели контрольной группы 4 класса А. Из полученных результатов сделан вывод, что уровень развития детей с ЗПР 4А класса, не участвовавших в эксперименте, также вырос, но незначительно. Большую сложность для детей, участвующих в обследовании, представляли задания, выполнение которых основывалось на словесно-логическом мышлении и установлении причинно-следственных связей, отношений между объектами и событиями.

Сводный анализ результатов обследования детей экспериментальной группы по методике **«Оценка уровня сформированности учебно-познавательного интереса»** позволил выявить, что на контрольном этапе, уровень развития познавательных интересов учащихся ЗПР стал значительно выше, в сравнении с констатирующим этапом, что отражено в сводной таблице (см. Таблица 22).

Таблица 22 - Сводный анализ полученных результатов

Уровень	Название уровня	Констатирующий этап		Контрольный этап	
		Кол-во учащихся	Процент вариации	Кол-во учащихся	Процент вариации
1	Отсутствие интереса	0	0%	0	-
2	Реакция на новизну	5	50%	2	5,65
3	Любопытство	3	30%	2	
4	Ситуативный учебный интерес	2	20%	1	6,36
5	Устойчивый учебно-познавательный интерес	0	0%	5	5,65
6	Обобщенный учебно-познавательный интерес	0	0%	0	-

Уровень познавательного интереса в 4Б классе, как показывает сводная таблица, действительно стал выше. И если на начальном этапе в группе отсутствовал устойчивый учебно-познавательный интерес, то на контрольном этапе 5 школьников показывают высокий уровень познавательного интереса, у 2 – появилось любопытство и еще у 2-х школьников – интерес к новизне. Только у 1 школьника – ситуативный учебный интерес. Дети с высокой познавательной активностью более инициативны в общении, обладают умением вызывать интерес у сверстника, у них более высокая продуктивность общения, они чаще достигают результата в процессе общения, у них более высокий уровень *зрительной памяти, концентрации и распределения внимания.*

Однако, результаты исследования показывают, что не только с контрольной (4А), но и с экспериментальной группой (4Б) необходимы дополнительные занятия направленные на развитие познавательного интереса к учебе, на развитие устойчивой положительной мотивации в различных видах деятельности.

Выводы по второй главе

В результате опытной работы нами были решены поставленные в исследовании задачи и сделаны следующие выводы:

-на первом этапе эксперимента – в 4 А и Б классах было проведено комплексное обследования фонда знаний, умений, навыков, познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, речи детей с ЗПР.

Проведенное исследование позволило сделать выводы:

1. Какие методики диагностики показали максимальное выявление нарушений развития у детей
2. Какие комплексные подходы в Вашей коррекционной программе эффективны при коррекции выявленных нарушений у детей
3. В отношении каких критериев Ваша программа коррекции дала максимальные результаты? У кокого кол-ва детей?

, что 4 А и Б классах преобладает низкий и средний уровень развития по всем вышеназванным показателям. В ходе эксперимента разработаны критерии, показатели, определены диагностические методики, необходимые для оценки результативности выделенных нами показателей.

При разработке программы исследования организационной и коррекционной работы с детьми с ЗПР, мы делали акцент на реализацию следующих задач:

На констатирующем этапе эксперимента:

1. Проведение комплексного обследования фонда знаний, умений, навыков, познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, речи.

На формирующем этапе эксперимента:

2. Обеспечение развития познавательной активности детей с ЗПР, развитие устойчивой положительной мотивации в различных видах деятельности. Формирование знаний, умений и навыков с учетом возрастных и индивидуально-типологических возможностей.
3. Обеспечение полноценного психического развития ребенка:

4. Способствовать развитию главных видов деятельности: целенаправленное формирование учебной деятельности: умение программировать, контролировать, регулировать и оценивать результаты при выполнении заданий; всестороннее развитие предметно-практической деятельности.

5. Реализация устранения недостатков в речевом развитии детей с ЗПР: целенаправленное формирование функций речи; особое внимание следует уделить развитию словесной регуляции действий у детей с ЗПР, формированию и развитию связной речи; создание условий для овладения ребенком всеми компонентами языковой системы; формирование навыков письма и чтения.

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

7. Наблюдение за динамикой психического развития в условиях коррекционной работы

На контрольном этапе эксперимента:

была проведена повторная диагностика, которая показала положительную динамику психического развития, устойчивой положительной мотивации в различных видах деятельности, в том числе учебной.

В результате проделанной работы на формирующем этапе эксперимента в школе сложилась определенная система работы по коррекции ЗПР младших школьников с использованием различных методов.

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика уровня развития младших школьников с ЗПР исследуемой группы.

Полученные данные свидетельствуют о том, что работа, направленная на коррекцию ЗПР, дает положительные результаты.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Реформирование современной системы образования потребовало пересмотра целевых установок в определении образовательных результатов учащихся с ЗПР. Цели образования впервые перестают выступать в виде суммы «знаний, умений, навыков», которыми должен владеть ученик, а предстают в виде характеристик сформированности его личностных, социальных, познавательных и коммуникативных способностей. Достижение данной цели становится возможным благодаря организации и коррекции ЗПР в процессе обучения и воспитания в специальной школе.

К детям с задержкой психического развития относят детей, не имеющих выраженных отклонений в умственном развитии, тяжелого речевого недоразвития, недостатков в функционировании отдельных анализаторных систем – слуха, зрения, двигательной системы.

Причин появления детей с ЗПР очень много. В основном причиной являются различные хронические заболевания, инфекции, токсикоз или нарушения питания матери; недоношенность; перенесённые матерью во время беременности болезни; легкие природные травмы и т.д.

У детей с ЗПР отмечается низкий уровень восприятия. Такие дети страдают недостатком пространственного восприятия и недостатками в мыслительной деятельности.

Одна из психологических особенностей детей с ЗПР состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления.

Дети с ЗПР не только хуже запоминают предметы и тратят больше времени на задание, но у них не наблюдается заинтересованности в получении как можно более высоких результатов при припоминании.

Детям с ЗПР свойственно отсутствие активного поиска рациональных приемов запоминания и воспроизведения. Без помощи взрослых им трудно удерживаться в рамках требуемой задачи, следовать инструкции.

Дети с ЗПР отличаются своеобразием речевого развития. Это проявляется как в задержке темпа развития отдельных сторон речи, так и в характере недостатков речевого развития.

Дети затрудняются в использовании антонимических и синонимических средств языка, при этом большие трудности вызывает подбор синонимов.

Количество ошибок в письме детей с ЗПР намного выше, чем у их сверстников с нормальным развитием. Преобладают такие ошибки, как пропуски букв, слогов, смешения букв, обозначающих акустически и артикуляторно сходные звуки, а также ошибки, обусловленные неусвоением материала и неумением использовать грамматические правила.

Использование набора психодиагностических методик с учетом данных клинического обследования позволяет не только диагностировать ЗПР, но и объективно оценить ведущий фактор в структуре интеллектуального дефекта, что имеет практическое значение для выбора адекватных коррекционных мероприятий.

Первые методы диагностики детей с ЗПР были составлены Т.А.Власовой и М.С.Певзнер. Л. И. Переслени и В.Л. Подобедом разработана оригинальная методика, позволяющая выявить качественно-количественные характеристики прогностической деятельности и определить информативные показатели для оценки ее особенностей у детей в норме и с интеллектуальными отклонениями.

Методика исследования особенностей прогностической деятельности (второе название; «Угадайка») базируется на психофизиологических основах вероятностного прогнозирования.

Методика исследования наглядно-образного мышления составлена Т.В. Розановой. В основу диагностики саморегуляции В.Г. Андреевой положен принцип моделирования интеллектуальной деятельности, в структуре которой на первый план выведен регуляторный компонент.

Система специального обучения детей с задержкой психического развития предусматривает проведение индивидуальных и групповых коррекционных занятий, которые имеют как общеразвивающую, так и предметную направленность. Для их проведения используются часы школьного компонента базисного учебного плана, а так же консультативные часы групп продленного дня.

В ходе коррекционно-педагогической работы детей с ЗПР преподавателю необходимо индивидуально подходить к каждому ученику, чтобы понять, где его слабое место, и затем еще раз объяснить, показать и донести до ученика непонятый им материал.

Кроме учебной коррекционной работы проводится и лечебно-профилактическая работа с данными детьми. Она включает различные лечебно-физкультурные занятия.

Коррекционные занятия проводятся с учащимися по мере их изучения учителем и выявления индивидуальных пробелов в развитии, отставания в обучении. При изучении школьников обращается внимание на состояние различных сторон их психической деятельности – памяти, внимания, мышления, речи; отмечается интерес ребенка к учению, другим видам деятельности, работоспособность, усидчивость, темп работы, умение преодолевать затруднения в решении поставленных задач, использовать разнообразные способы умственных и предметно – практических действий для выполнения заданий. Отмечаются учащиеся, для которых характерны состояния чрезмерной возбужденности или, наоборот, пассивности, заторможенности.

Экспериментальное исследование проводилось в КГУ «Костанайская специальная школа-интернат № 2 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями». В обследовании участвовало два параллельных 4 класса (класс А и класс Б, все дети с ЗПР - дети, у которых имелись негрубые первичные интеллектуальные нарушения, сочетающиеся с эмоционально-волевыми расстройствами,

различными нарушениями регуляции произвольных форм деятельности), в каждом из которых обучается по 10 человек.

При разработке программы исследования организационной и коррекционной работы с детьми с ЗПР, мы делали акцент на реализацию следующих задач:

На констатирующем этапе эксперимента:

1. Проведение комплексного обследования фонда знаний, умений, навыков, познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, речи.

На формирующем этапе эксперимента:

2. Обеспечение развития познавательной активности детей с ЗПР, развитие устойчивой положительной мотивации в различных видах деятельности. Формирование знаний, умений и навыков с учетом возрастных и индивидуально-типологических возможностей.

3. Обеспечение полноценного психического развития ребенка:

4. Способствовать развитию главных видов деятельности: целенаправленное формирование учебной деятельности: умение программировать, контролировать, регулировать и оценивать результаты при выполнении заданий; всестороннее развитие предметно-практической деятельности.

5. Реализация устранения недостатков в речевом развитии детей с ЗПР: целенаправленное формирование функций речи; особое внимание следует уделить развитию словесной регуляции действий у детей с ЗПР, формированию и развитию связной речи; создание условий для овладения ребенком всеми компонентами языковой системы; формирование навыков письма и чтения.

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

7. наблюдение за динамикой психического развития в условиях коррекционной работы

На контрольном этапе эксперимента:

была проведена повторная диагностика, которая показала положительную динамику психического развития, устойчивой положительной мотивации в различных видах деятельности, в том числе учебной.

В результате проделанной работы на формирующем этапе эксперимента в школе сложилась определенная система работы по коррекции ЗПР младших школьников с использованием различных методов.

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика уровня развития младших школьников с ЗПР исследуемой группы.

Полученные данные свидетельствуют о том, что работа, направленная на коррекцию ЗПР, дает положительные результаты.

При правильно организованном подходе к каждому ребенку такие дети способны на значительный прогресс в знаниях, умениях и навыках.

Положительная динамика дает возможность детям нормально адаптироваться в обществе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акимова, М.К., Козлова, В.Т. Психологическая коррекция умственного развития школьников [Текст] / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. – Москва: Академия, 2013. – 160 с. С.45-154
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей [Текст] // Под ред. К. С, Лебединской. – М.: Педагогика, 1982. – 128 с.
3. Астанов, В.М. Дети с нарушениями развития: Хрестоматия. М.: Педагогика, 1995. – 159 с.
4. Багажнокова, И. М. Школа для детей с нарушениями интеллекта: тенденции, перспективы развития [Текст] И.М. Багажнокова // Дефектология, 2014. – № 3 – с. 51-53
5. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров.- 2-е изд., перераб. и доп.- Москва: Большая Российская энциклопедия, 2014.- 1456 с. : ил.
6. Брунов, Б. П. Воспитание детей с проблемами в интеллектуальном развитии: Учебное пособие / Б.П. Брунов. – Красноярск – 2016. – 158 с.
7. Введение в психодиагностику: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. – М.: ИЦ Академия, 2009. – 199 с.
8. Власова, Т.А., Певзнер, М.С. – Дети с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 173 с.
9. Власова, Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 189 с.
10. Вопросы комплексной диагностики умственной отсталости у детей: Учебное пособие / Под ред. Т.В. Егорова. – Иркутск, 2008. –136 с.
11. Гонеев, А. Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб.

пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / АД. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 280 с. С.123-172

12. Дети с временными задержками развития [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер / Под ред. Т. А. Власовой, М. С.Певзнер. – М.: Педагогика, 1971. – 206 с.

13. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер / Под ред. Т. Л. Власовой, В. И.Лубовского, Н. А. Цыпиной. — М.: Педагогика, 1984. — 256 с.

14. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Под ред. С. Г. Шевченко. – М.: Аркти, 2001. – 224 с

15. Егорова, Т. В. Словарь иностранных слов современного русского языка [Текст] / Т.В. Егорова. — М.: Аделант, 2014. - 800с.

16. Егорова, Т. В. Своеобразие мыслительной деятельности [Текст] // Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т. А, Власовой, В. И, Лубовского, Н. А.Цыпиной. – М.: Педагогика, 1984. – С. 70-106.

17. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов / С.Д. Забрамная. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 112 с.

18. Кобонина, Н.И. Диагностика детей с ЗПР [Текст] / Н.И. Кобонина // Волгоградский государственный социально-педагогический университет. – 2015. – №5. – С.24-27

19. Ковалев, В.В. Психиатрия детского возраста [Текст] / В.В. Ковалёв. – М.: Медицина, 1979. – 608 с.

20. Коррекционная педагогика в начальном образовании [Текст] / Г.Ф. Кумарина и др. – М.: Академия. –2016. – 320с.

21. Кукушина, В.С. Коррекционная педагогика [Текст] / В.С. Кукушина. – Ростов-на-Дону, Март, 2012. – 304 с.

22. Лапшин, В.А., Пузанов, Б.П. Основы дефектологии [Текст] / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М.: Просвещение. – 2001. –143 с.
23. Лекции по психиатрии детского возраста // <http://www.psychiatry.ru>
24. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2012. – 253 с.
25. Млочешек, Л.И. Коррекционная работа с детьми с задержкой психического развития в массовой начальной школе [Текст] / Л.И. Млочешек // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. – 2010. – №3. – С. 286-290
26. Настольная книга педагога-дефектолога [Текст] / Т. Б. Епифанцева и др. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 459 с. – (Сердце отдаю детям)
27. Обучение детей с задержкой психического развития в подготовительном классе / Ред.-сост. В.Ф. Мачихина, Н.А. Цыпина. – М.: Просвещение. – 2007. – 144с.
28. Обучение детей с нарушением интеллектуального развития [Текст] / Под ред. Б.П. Пузанова. – М.Академия: 2003. – 272 с.
29. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: Хрестоматия / Сост. Л. М.Шипицына. – СПб. : Академия, 1997. – 174 с.
30. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 2004. – 416 с.
31. Осипова, А. А. Общая психокоррекция: Учеб. пособие для студентов вузов / А.А. Осипова. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 512 с.
32. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия»,

2002. – 480 с.

33. Поваляева, М. А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов [Текст] / М.А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2015. – 187 с.

34. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 480 с.

35. Переслени Л. И., Мастюкова Е. М., Чупров Л. Ф. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня умственного развития младших школьников: Учебно-методическое пособие / Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова, Л. Ф. Чупров - Абакан: АГПИ, 1990. - 68 с.

36. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие./ ред.-сост. Райгородский Д.Я. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ». – 2015. – 672с.

37. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми [Текст] / И.В. Дубровина, А.Д.Андреева, Е.Е.Данилова, Т.В.Вохмянина; под ред. И.В.Дубровиной. 2-е изд., стереотип. – Издательский центр «Академия», 2013. – 263 с.

38. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамная, Т.А. Добровольская и др.; Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 320 с.

39. Современное образование в России и за рубежом: Сборник статей II Междунар. науч.–практ. конф. 28 мая 2014 г. / Гл. ред. Широков О.Н.– Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. – 138 с.

40. Специальная педагогика [Текст] / Аксёнова Л.И. и др. – М.: Академия. – 2013.-400с.

41. Специальная педагогика [Текст] / Под ред. Н.М. Назаровой. –

М.: Академия. –2015. – 400с.

42. Специальная психология [Текст] / Под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2013. – 464 с.

43. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста [Текст] / Г.Е. Сухарева. – Т. 3. – М.: Медицина, 2012. –167 с.

44. Трофимова, Н.М., Руванова, С.П. Основы специальной педагогики и психологии [Текст] / Н.М. Трофимова, С.П. Руванова. – СПб., Питер: 2015. – 304 с.

45. Чупров, Л. Ф. Психодиагностический набор для исследования интеллектуальной недостаточности у детей младшего школьного возраста (краткое практическое пособие для психологов по использованию диагностической батареи) [Текст] / Л.Ф. Чупров. – издание 2-е, дополненное. // РЕМ: Psychology. Educology.Medicine. – 2013. – № 1.sr; URL: rem.esrae.ru

46. Чупров, Л.Ф. Проблема задержки психического развития детей: история научного поиска и искусственной смены парадигмы [Текст] / Л.Ф. Чупров // Психология и школа. – 2011. – № 3. – С. 77-91

47. Чупров, Л.Ф. Психодиагностическая тетрада – комплекс методик для изучения структуры интеллекта детей в норме и при отклонениях в развитии [Текст] / Л.Ф. Чупров // Интеллект: динамические, структурные и индивидуальные факторы, влияющие на процесс обучения: Материалы Всероссийской научной конференции. Москва, 25 сентября 2008 г. / Науч. ред. И.В. Усольцева. М.: Изд-во СГУ, 2009. – С.191–194.

48. Чупров, Л.Ф. Психологическая дифференциация состояний задержки психического развития у младших школьников // V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество» [Текст] / Л.Ф. Чупров. - Москва, 14–18 февраля 2012 года. Научные материалы. – Том III. Психодиагностика. – М., 2012. – С.227-228.

49. Чупров, Л.Ф. Состояния задержки психического развития у

детей младшего школьного возраста: дифференциальная психологическая диагностика [Текст] / Л.Ф. Чупров // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2013. – №3. – С.40-62

50. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты [Текст] / С.Г. Шевченко. –М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2010. – 154 с.

51. Шипицына, Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе [Текст] / Л.М. Шипицына. – СПб. Речь, 2005. – 168 с. 12-22

52. Якиманская, И. С. Диагностические исследования в педагогической психологии [Текст] / И.С. Якиманская // Психологическая диагностика: проблемы и исследования. – М.: Просвещение, 1981. –216 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

«Оценка уровня сформированности учебно-познавательного интереса»

Г.В. Репкиной, Е.В. Заика.

В данной методике, на основе систематического наблюдения за поведением ученика на уроках и знаний о том, что и как он делает в условиях выполнения самостоятельной работы в классе и дома, так экспериментатору нужно дать четкий ответ на каждый вопрос, используя предложенные варианты ответов. При ответах на вопросы придерживались следующих правил, которые рекомендованы авторами методики:

-учитывать, прежде всего, все те особенности поведения ученика, которые проявляются в наиболее существенных учебных ситуациях, т.е. в первую очередь тогда, когда есть возможность говорить о принятии и решении учебной задачи;

-фиксировать наиболее типичные, устойчивые особенности поведения ученика как показатели наиболее естественных для него проявлений учебно-познавательного интереса;

-стараться характеризовать особенности учебно-познавательного интереса по состоянию на данный момент учебного процесса.

Методика «Цветных прогрессивных матриц Дж. Равена», адаптированная
Т.В. Розановой.

Цель методики: оценить уровень наглядно-образного мышления, логичности мышления детей умение анализировать структуру основного изображения и обнаружения этих же особенностей в одном из нескольких фрагментов. Назначение: для оценивания наглядно-образного мышления (НОМ) у младших школьников (мышление, связанное с оперированием образами и наглядными представлениями). Материал: таблицы с заданием нарастающей сложности (цветной вариант «Матриц Равена», набор А, АВ, В – 3 серии по 12 таблиц). Каждая таблица состоит из 2-х частей: матрицы, содержащей «условие» задачи и 6 вариантов ее решения, «кусочков». Структурный анализ матриц показывает, что 28 матриц Дж. Равена сконструированы по принципу поиска закономерностей в заданиях на тождество и симметрию, а 8 из них (А11, А12; АВ12; В8-12) - направлены на выявление закономерности установления связи по аналогии. Инструкция: Ребенку предлагается найти «заплатку» для коврика.

Ход обследования: Модификация Розановой предполагает, что первое задание в серии А используется как обучающее. При этом, если ребенок совершает ошибку, обследующий рассматривает с ним возможные решения и выясняет, почему кусочек «4» правильный. При подсчете итогового результата в баллах ответ по матрице А1 не учитывается.

Оценка результативности производится следующим образом: 1 балл – за каждый правильный ответ после первого предъявления задачи; 0,5 балла – за правильное решение после одной ошибочной пробы; 0,25 балла – за решение после 2-х проб; 0 баллов – за решение задачи после оказания помощи.

Показатель успешности (ПУ) решения матричных задач может быть выражен в относительных единицах: $ПУ = (X * 100\%) / 35$, где, X - общая сумма баллов, полученная по результатам первой, второй и третьей попыток.

Суммарное количество баллов, полученных при решении 35 заданий, явилось показателем, отразившим уровень психического развития ребенка, интерпретируемым путем сравнения с нормами для данного возраста. Также необходимо учитывать количество баллов, полученных после стимулирующей помощи. В соответствии с принятыми условиями ребенок должен сложить три черно-белых предметных изображения (картинки), вырезанные по контуру и разрезанные на части. Картинки в порядке возрастания трудности:

1. «Девочка». Это не очень сложное задание предлагается использовать главным образом для ознакомления с процедурой обследования. Результаты его выполнения не влияют на количественную оценку уровня развития перцептивных операций и наглядных форм мышления.

2. «Стрекоза». В этом задании, как и в первом, имеется признак симметрии, облегчающий ребенку ориентировку в задании. Изображение стрекозы разрезано на пять частей. Все части разрезаны так, чтобы при неправильном прикладывании частей почти совпадала длина срезов, но не узоры крыльев, туловища.

3. «Птица» (цыпленок, например). Трудности складывания этой картинки обусловлены нестандартностью линий ее разреза на части, т. е. вопреки привычному делению: голова, туловище, ноги и др.

Анализ массива экспериментальных данных и специфики распределений позволил установить четыре градации успешности решения предлагаемых наглядных задач. Наилучшее выполнение заданий соответствует: IV уровню успешности - 20-16 баллов (100 - 80 %); III уровень - 15,9 - 13 баллов (79 - 65 %); II уровень - 12,9 - 10 баллов (64 - 50 %); I - самый низкий уровень успешности - 9,9 и ниже баллов (49% и менее). При заполнении протокола фиксируется время выполнения каждой попытки. Целесообразно схематично отмечать способ составления изображения бабочки и, особенно, петуха.

После окончания обследования подсчитывается суммарное число баллов по результатам складывания двух картинок – стрекозы и цыпленка.

Методика «Узнавание фигур». Тест Бернштейна, для оценки зрительной памяти.

Использовалась таблица размером 50х50 см, с 9 геометрическими фигурами, время экспозиции – 15 секунд, необходимо запомнить фигуры. Непосредственно после показа необходимо в ответном бланке вычеркнуть увиденные на таблице 9 фигур, находящихся среди других 24-х (10х10 см.). Геометрические фигуры, использованные в методике (см. Приложение А).

При оценке использовалась классификация уровней кратковременной зрительной памяти. Отмечалось и подсчитывалось число правильно и неправильно узнанных фигур. Чтобы охарактеризовать уровень узнавания, подсчитываем коэффициент узнавания E:

$$E = (M : 9) + N$$

Где M – число правильно узнанных фигур; N – число неправильно узнанных фигур.

Оптимальный коэффициент узнавания равен единице, чем ближе результаты испытуемого к единице, тем лучше функционируют у него процессы узнавания наглядного материала.

Нормативы для оценки результатов:

Высокий результат - узнаны 9 фигур верно;

Норма - 7-8 фигур;

Низкая норма - 6 фигур;

Низкий результат - менее 6 фигур.

Методика «Мой самый хороший и мой самый плохой поступки» (модификация Т. П. Авдуловой).

Тематическая рисуночная методика «Мой самый хороший и самый плохой поступки» («МСХПП») направлена на исследование представлений детей о собственном поведении, уровня рефлексии поведения и может использоваться как с целью изучения содержания морального развития детей, так и с целью анализа различных аспектов социализации детей. Методика «Мой самый хороший и самый плохой поступки» позволяет исследовать знание ребенком социальных норм, потенциальную готовность их соблюдать, характер отношений личности и общества и восприятие ребенком себя в обществе, уровень рефлексии собственного поведения. Методика дает возможность прогнозировать социальную успешность ребенка и нормативность его поведения. Методика предназначена для работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста – 5—12 лет. Тематический рисунок относится к группе проективных методов.

Процедура проведения обследования Предложите ребенку порисовать и сформулируйте задание. *Инструкция:* «Нарисуй свой самый хороший и самый плохой поступки». В случае необходимости инструкция повторяется: «Нарисуй про себя. Твой самый хороший и самый плохой поступки». Дополнительных объяснений не предоставляется. На все уточняющие вопросы, чтобы снять возможное напряжение у ребенка, следует отвечать без каких-либо разъяснений: «Можешь рисовать, как хочешь, оценки за рисунок не ставятся». Детям предлагается на стандартном листе бумаги набором из шести цветных карандашей и простого карандаша выполнить тематический рисунок. Время рисования не ограничивается. Ориентация листа – вертикальная или горизонтальная (по выбору ребенка). По окончании

рисования ребенку задаются следующие вопросы в форме беседы (по каждой из составляющих рисунка – хорошему поступку и плохому):

1. **Это какой поступок?** (Из рисунка не всегда очевидна отнесенность поступка к той или иной категории.)

2. **Что ты здесь изобразил?** Кто это нарисован? (Уточняющие вопросы необходимы, так как дети не всегда изображают самих себя, а могут сказать, что нарисован «другой мальчик, он плохой, он дерется». Кроме того, ребенок имеет возможность проговорить поступок и дополнить вербально то, что не удалось выразить графически).

3. **Какое у тебя здесь настроение?** (Ответ позволяет уточнить отношение ребенка к изображенному сюжету, усиливает социальную рефлексию.)

4. **А что ты сделал потом?** (Ответ позволяет анализировать социальную готовность ребенка изменить ситуацию, исправить плохой поступок или не делать этого.)

5. **Что значит вести себя хорошо?** (Ответ ориентирует психолога в представлениях ребенка об эталонах, образцах хорошего поведения).

6. **Что значит вести себя плохо?** (Ответ ориентирует психолога в представлениях ребенка об эталонах, образцах плохого поведения.)

7. **Вспомни еще какой-нибудь свой плохой поступок?** (Ответы на этот и последующие вопросы позволяют определить уровень социальной и моральной рефлексии ребенка, критичность и ориентировку на конкретные стороны социальных отношений. Ответы позволяют сконструировать приблизительную схему представлений ребенка о нормах поведения, системе требований и запретов).

8. **Как ты узнал, что это плохой поступок?**

9. **А теперь вспомни свой хороший поступок?**

10. **Как ты узнал, что это хороший поступок?**

4. Методика по определению концентрации и распределения внимания «Корректирующая проба»

Цель: выявление особенностей концентрации внимания.

Материал: квадрат 10x14 клеток. В этих 140 клетках помещены в произвольном порядке различные фигуры: круг, полукруг, квадрат, прямоугольник, звездочка, флажок (см. Приложение Б).

При определении концентрации внимания испытуемый должен ставить на заданной испытателем фигуре крестик.

Инструкция: «Здесь нарисованы разные фигуры. Сейчас ты будешь ставить на звездочках крестик, а на остальных ничего ставить не будешь».

Оценка результатов производится по 10-балльной системе, снижая по 0,5 балла за каждую ошибку.

Критерии оценки результатов:

9-10 баллов - высокий уровень концентрации и распределения внимания;

5-8 баллов – достаточный (средний) уровень концентрации и распределения внимания;

менее 5 баллов - низкий уровень концентрации и распределения внимания.

При оценке результатов обращается внимание на то, насколько быстро и уверенно выполняется задание, полностью ли справился испытуемый с заданием. Время выполнения задания – 5 мин.

Методика по определению развития связной речи «Составление предложения по трем картинкам».

Цель: Определение уровня развития связной речи учащегося.

Инструкция: младшему школьнику предлагается назвать картинки, а затем составить предложение так, чтобы в нем говорилось обо всех увиденных предметах.

Показатель уровня:

5 баллов (высокий уровень) – Фраза ребенка составлена с учетом предметного содержания всех предложенных картинок, представляет собой адекватное по смыслу, грамматически правильно оформленное, достаточно информативное высказывание.

4 балла (средний уровень) – Если в процессе исследования выясняется, что в построении фразы у ребенка имеются отдельные недостатки, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации.

3 балла (недостаточный уровень) – Если в процессе исследования выясняется, что младшему школьнику не смог составить фразу, высказывание с использованием всех трех картинок, несмотря на оказываемую ему помощь.

2 балла - Задание выполнено неадекватно, либо не выполнено.

Педагогические условия организации творческих игр

1. Отбор содержания и форм организации творческих игр.

Проведение игр во внеклассной воспитательной работе требует специальной методической подготовки. К каждому игровому занятию в клубе "Друзей творческих игр" педагог должен готовиться заранее, составляя план проведения игр или разрабатывая сценарий игровой программы. При подборе творческих игр следует учитывать такие условия, как: определение темы и содержания игровых занятий; определение места проведения; выявление творческой и воспитательной задачи игры. При отборе содержания и формы игровой деятельности педагог должен руководствоваться прежде всего такими критериями, как занимательность, полезность, доступность.

Педагог должен внимательно прочитать содержание игр, отобранных для проведения, заранее продумать, как лучше объяснить их и организовать, какие педагогические приемы использовать для активизации творческих способностей детей. При составлении плана проведения игр большое значение имеет правильный подбор творческих игр различных сложностей и выбор формы проведения. Следует учитывать эмоциональную и мыслительную нагрузку играющих в индивидуальных или групповых играх. Необходимо подобрать оптимальный уровень трудности игры для каждого ребенка, который с одной стороны, актуализировал бы имеющиеся у ребенка способности, с другой, давал простор их дальнейшему развитию.

При подборе творческих игр для занятий в клубе "Друзей творческих игр", к каждой игре предусматривалось несколько уровней сложности игровой задачи, что позволяло включать в игру детей различного уровня развития.

2. Выбор методов и приемов стимулирования творческих способностей младших школьников в процессе игровой деятельности.

Направляя и стимулируя детей во время игры, педагог выводит их из скрытых механизмов игры (определяющихся трехступенчатой мотивацией игры - "хочу!" - "надо!" - "могу!"), благодаря которым происходит влияние игры на развитие личности школьника. Названные мотивы являются стимулами на различных этапах игровой деятельности: ориентировочно-мотивационном, операционно-исследовательском, рефлексивно-оценочном.

Конкретные педагогические методы и приемы стимулирования творческих способностей младших школьников в игре мы связываем также со спецификой творческих игр, с ее структурой, с особенностями воспитания способностей к творческому мышлению и интереса к творчеству в младшем школьном возрасте.

Чтобы заинтересовать игрой, реализовать интересы к творчеству, нами использовались различные педагогические приемы и методы. Эффективным методическим приемом является совместное придумывание (парой детей) рассказов или сказок, которые в дальнейшем могут использоваться как игровые сюжеты. При этом при подборе пар необходимо учитывать симпатии детей и уровень их творческой игровой деятельности, желательно, чтобы он был примерно одинаковым.

На первых порах придумать новую сказку или рассказ детям бывает трудно, поэтому начинать следует с совместного пересказа уже известного им произведения. Можно рекомендовать педагогу казахские народные сказки. Перечитав детям сказку, педагог спустя некоторое время предлагает пересказать ее. После совместного пересказа одного-двух произведений фольклора целесообразно перейти к совместному придумыванию. При этом сначала детям предлагают придумать сказку, похожую на услышанную. Педагог сам может предложить завязку по аналогии со старой сказкой. Эффективен подбор новых действий, новых ситуаций. Используется также прием преднамеренного изменения ситуации. Например, можно предложить детям придумать новые события на основе сюжета сказки про "Алдар-косу". "Дети, а если бы Алдар-косу попал в наш город (село), как вы думаете, что

бы он стал делать?". Один из методических приемов положительного восприятия детьми предлагаемого сюжета - рассказ педагога о том, как другие ребята играли в эту игру. Другим методическим приемом может быть такой: в начале игры главные роли распределяют между детьми, с хорошо развитым творческим воображением и потенциалом. Это позволяет задать тон, показать ребятам образец интересного ролевого творческого поведения.

Действен прием, характер постановки творческой задачи перед играющими в процессе игровой деятельности. Характер постановки игровой задачи, в которой на первое место выдвигались элементы поиска, творчества. Например: "Ребята, вы можете совершить чудо - восстановить кадр известного вам мультфильма. Для этого надо лишь соединить правильно элементы рисунка между собой" (игра "Сложи картинку"). Для начала плодотворной игровой деятельности недостаточно лишь игрового состояния. Необходимо ознакомить ребенка с игрой, с ее содержанием, правилами, проверить, как он их усвоил, объяснить конструкцию игры, функциональное предназначение игровых предметов (например, игрового поля, количества фишек). С этой целью мы использовали различные методические приемы. Одним из них является частичная или полная демонстрация пробного варианта игры. После того, как ребенку было изложено содержание игры, мы проверяли его усвоение. Одним из приемов проверки понимания игры служил пересказ содержания игровой задачи, правил, игровых действий.

Итак, вовлечение детей в игру требовало от педагога использования ряда педагогических приемов, способствующих созданию предыгровой ситуации: эмоциональной установки на игру, игрового состояния (постановка игровой задачи, создание преднамеренных ситуаций, шутка, юмор, прием жребия, соревнования), а также включение детей в игровую ситуацию (объяснение конструкции игры, демонстрация пробного варианта игры, пересказ содержания игры, проверочные вопросы).

3. Сбор или изготовление необходимых материалов и реквизита для проведения игр. Для многих творческих игр нужен игровой материал или

реквизит: доска, мел, бумага, ручки, флажки, рисунки, схемы, игровой инвентарь и костюмы и т.п. Составляя программу игр, педагог должен обязательно учитывать, какой для них понадобится игровой материал, заранее подготовить все необходимое. Игровые материалы и реквизиты применяются для выделения и обозначения различных (часто скрытых) отношений между вещами, дают возможность планировать решение разнообразных творческих задач. Использование игрового материала в виде наглядных моделей развивает творческие способности. У ребенка, владеющего внешними формами замещения и наглядного моделирования (использования условных обозначений, чертежей, планов, рисунков, ролей и т.п.), появляется возможность применять наглядные модели в уме, предоставлять себе при их помощи то, о чем педагог рассказывает, заранее "видеть" возможные результаты собственных действий. А это и является одним из показателей высокого уровня развития творческих способностей. Например, когда ребята изображают в сюжетно-ролевой игре, школьника и учителя, они фактически создают модель взаимоотношений учителя и ученика, хотя эта модель и не вычеркивается на бумаге, а разворачивается в живом творческом игровом действии.

4. Характер взаимодействия педагога и детей в ходе игры.

Управление игровой деятельностью младших школьников будет протекать успешно благодаря умению педагога подчиняться законам развития самой игры. В игре предусматривается совместная деятельность, основанная на сотрудничестве и сотворчестве. Игровая позиция педагога предусматривает включение педагога в игру на равных с детьми.

5. Ход игровой деятельности.

Объяснение игры должно быть кратким, четким, но понятным ярким и образным. Всегда, когда есть возможность, оно должно сопровождаться показом, демонстрацией отдельных этапов игры. Если в игре много правил, которые сразу усвоить трудно, можно некоторые из них умышленно опустить и сообщать дополнительно по ходу игры. Можно не сразу после

объяснения начинать игру, а предварительно провести репетицию, предупредив детей, что пока результаты засчитываться не будут.

Всякая новая игра начинается с объяснения ее правил. При этом следует не только рассказать, но по возможности продемонстрировать отдельные моменты игры. Обязательный минимум информации при ознакомлении ребят с игрой: ее название, объяснение содержания, хода и характера подведения итогов, определения победителя.

Очень важно правильно начать игру, задать ей нужный темп, настрой. А это во многом зависит от распределения ролей, формирования состава команд, выбора капитана или водящего. Многие игры предполагают разделение участников на команды. Правильно распределить участников по двум или более командам - задача подчас несложная, но очень важная. Ведь игра становится неинтересной, если одна команда сильнее, а другая заведомо слабее. Поэтому обязанность организатора игры проследить, чтобы все было "по справедливости". В зале можно распределять болельщиков условно на две половины, которым предоставляется право "болеть" за эту или иную команду и т.д.

Тема урока: И. Дик «Красные яблоки»

Цель: Ознакомление учащихся с произведением И.Дика «Красные яблоки».

Задачи:

- ✓ Познакомить учащихся с рассказом И.Дика «Красные яблоки», с его идейно-смысловым и художественным содержанием.
- ✓ Совершенствовать умение логично излагать свои мысли во время устной речи.
- ✓ Знакомить детей на примере литературных героев с нормами морали, нравственности.

Оборудование: компьютер, интерактивная доска Activbord, флипчарты в программе Activinspire-Primary, Activoite, цветные шляпы, карточки, учебники.

Ход урока

1. Орг. момент.

2. Психологический настрой учащихся.

3. Подготовка к основному этапу урока.

- Урок я предлагаю начать с просмотра детского киножурнала Ералаш.

- А сейчас, дети, я прошу вас надеть шляпы и настроиться на работу.

При решении задачи

Мы, бывает, чуть не плачем.

Чтобы чувства не задеть,

Нужно шляпы нам надеть.

С шляпы спросу никакого.

Но проблемы суть глаголя,

Каждый выскажет свое,

Не обидев никого.

А венцом такой беседы

Станет виденье проблемы,

Всех этапов обсуждение

И задачи всей решенье.

- Итак, Белые шляпы, для вас задание: найти важную для пешеходов информацию о правилах безопасности при гололёде.

Следующая группа - Красные шляпы. Подготовьте информацию о чувствах героя, ответив на вопросы:

- Какое настроение было у мальчика в начале фильма?
- Как он обращался к прохожим, предупреждая их об опасности?
- В какой момент его поведение изменилось?
- Как он потом стал обращаться к прохожим?

Синие шляпы. – Вы готовите критическую информацию.

- Что повлияло на поведение мальчика к прохожим. Почему он стал грубить людям?

- Думал ли, на самом деле, мальчик о людях, предупреждая их об опасности?

Жёлтые шляпы, найдите положительное в поступках мальчика.

Свой ответ начните так:

Не смотря на плохое поведение мальчика, в нём есть и положительные моменты, когда он ...

Зелёные шляпы, подумайте, какая мысль кроется в этом фильме?

- Ребята, вы видели, как мальчик очень грубо и неуважительно разговаривал с людьми. А если бы среди прохожих, оказался близкий для него человек, например, мама или его бабушка. Как бы он повёл себя по отношению к ним?

4. Знакомство с новой темой

Сегодня мы познакомимся с произведением Иосифа Ивановича Дика «Красные яблоки».

Иосифа Ивановича Дика очень рано осиротел и был определен в детский дом. Свою первую книгу он написал в 17 лет. Большая часть его

произведений были посвящены школьной тематике, мальчишкам и девочкам.

- Посмотрите на доску, скажите, что вы видите на переднем плане? На заднем?

- А как вы думаете, эти мальчики кем являются друг другу?

- Какое настроение у ребят?

- Можно ли о прохожих сказать, что им весело?

- А теперь соотнесите название текста, иллюстрации и предположите, о ком или о чём может быть этот рассказ?

- Вот сколько разных у вас гипотез. А что же нам сделать, чтобы узнать истину?

Словарная работа

- Но прежде, чем начать читать, обратим внимание на слова, значение которых может быть не ясно. Балансировать – сохранять равновесие посредством телодвижений. Семенить – идти мелкими шагами. Впитаться – пристально, не отрываясь, смотреть на кого-нибудь. Наледь – ледяная корка поверх разлившейся по земле воды. Несдобровать – не миновать беды, неудачи. Труха – сыпучая сухая масса - мелкие остатки сена, перегнившего дерева, бумаги. Разъяриться – прийти в ярость.

Чтение рассказа учителем 1 части

- Что из увиденного за окном смешило ребят?

- Что уже можно сказать о ребятах?

- Вы бы стали участвовать в такой игре?

Чтение 2 части

- Почему Валерке захотелось увидеть лицо женщины?

- Понял ли состояние Валерки его друг?

- О чём он пожалел в отсутствие мамы?

5. Физминутка

- Ребята, я прошу вас поменяться шляпами, настроиться на работу.

Меняем шляпу - меняем мышление.

- Каждая группа получает своё задание и приступает к **работе над рассказом.**

Начнём с Белых шляп. Вы работаете с информацией (у доски).

- Составьте предложения в правильной последовательности, т.е. в том порядке, как они встречаются в тексте.

- Скажите, что послужило причиной возникновения такого неприятного происшествия?

Красные шляпы – проследите, как меняется настроение Валерки на протяжении всего рассказа. Найдите в тексте слова, характеризующие его настроение, и пометьте их карандашом. (*закатывались от смеха, усмехнулся, встрепенулся, был не уверен, сердился, разъярился, становилось страшно, бросился к маме*). Синие (чёрные) шляпы – найдите и прочитайте в рассказе слова, с помощью которых, автор выражает равнодушие и жестокость ребят к людям. Жёлтые шляпы – найдите и прочитайте в рассказе слова, в которых говорится о том, что Валерка понял, как дорога ему мама и как жестока была их игра. Зелёные шляпы – найдите эпизод, который заставил изменить отношение Валерки к их игре. В чём заключается смысл рассказа?

- Ребята, давайте подумаем, почему рассказ назван «Красные яблоки»?

- Где мы в повседневной жизни видим и сталкиваемся с красным цветом? (символ «Горячо» на кранах с горячей водой, газовые баллоны, пожарное оборудование, красный свет светофора, знак запрета, Красная книга, мухомор)

- О чём сигнализирует нам красный цвет в жизни? - В данном рассказе красные яблоки на белом снегу – это вспышка, сигнал опасности, который дал понять Валерке, как жестока была их игра. - Чему учит нас этот рассказ?

- Спасибо за урок.