



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Нейропсихологический подход в коррекции познавательной деятельности
детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

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

Проверка на объем заимствований:
87,42% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«26» января 2023 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ
Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-2
Абельдинова Лязат Даулетовна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент,
Лапчинская И.В.

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	12
1.1 Особенности познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития	12
1.2 Трудности в освоении образовательной программы младшими школьниками с задержкой психического развития	24
1.3 Нейропсихологический подход в развитии познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.....	37
Выводы по 1 главе.....	46
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	50
2.1 Диагностическое исследование уровня развития высших психических функций (ВПФ) у младших школьников с задержкой психического развития.....	50
2.2 Разработка и реализация программы нейропсихологической коррекции познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития	70
2.3 Анализ эффективности коррекционно-развивающей работы.....	77
Выводы по 2 главе.....	82
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	86
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	89
ПРИЛОЖЕНИЕ	93

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования связана, прежде всего с тем, что знание особенностей развития познавательной сферы детей с ЗПР могут стать и ориентиром при диагностике задержки психического развития (чем больше таких черт наблюдается у ребенка, тем вероятнее наличие у него ЗПР), и критерием эффективности коррекционной работы (в результате правильно организованной коррекции некоторые черты должны, очевидно, исчезать или сглаживаться, а другие - трансформироваться). Наконец, понимание общей логики поведения этих детей существенно облегчает работу с ними.

Проблема помощи детям с задержкой психического развития приобрела в последние годы особую актуальность. В последнее время отмечается значительный рост младших школьников, страдающих задержкой психического развития. По данным Министерства образования Российской Федерации, среди детей, поступающих в первый класс, свыше 60% относятся к категории риска школьной, соматической и психофизической дезадаптации, и около 35% из них обнаруживают очевидные расстройства нервно - психической сферы еще в младшей группе детского сада. Особое место среди этих детей занимают именно дети с задержкой психического развития, причем год от года наблюдается тенденция роста их численности. В силу особенностей развития ребенка, из вышесказанного следует и необходимость психокоррекции познавательной сферы детей с диагнозом ЗПР.

Проблема неуспеваемости в начальной школе является одной из острых. В последнее время отмечается значительный рост числа учащихся младших школьников, страдающих задержкой психического развития. Учебные нагрузки и напряженный школьный режим часто приводят к резкому ухудшению психического здоровья таких детей. Во всем мире растет число детей, нуждающихся в специальной помощи со стороны медицинского персонала, психологов, дефектологов, педагогов и т. д.

Психология детей со слабовыраженными отклонениями в психическом развитии – одно из направлений работы психолога. В 50–60 - х гг. эта проблема приобрела особую значительность, в результате под руководством М. С. Певзнер было начато разностороннее исследование причин неуспеваемости. В центре внимания данного направления – выявление специфических черт, присущих онтогенезу детей данной категории, определение как характерных для них недостатков, так и ресурсов развития, обуславливающих компенсаторные возможности ребенка.

Причинами задержки психического развития могут быть тяжелые инфекционные заболевания матери во время беременности, токсикозы беременности, генетические факторы и т. д.

У детей с задержкой психического развития на фоне первично - сохранной познавательной деятельности отмечается недоразвитие наиболее сложных форм мышления, обусловленное повышенной отвлекаемостью, неумением обдумать и сосредоточиться на предложенном заданием. Все это приводит к неуспеваемости детей в массовой школе.

Проблема трудностей в освоении образовательной программы рассматривается в трудах многих отечественных и зарубежных ученых (Ананьев Б.Г, Т. В. Ахутина, Л.С. Выготский, Дж. Варгас, И.В. Дубровина, Безруких М. М., Дубровинская Н. В., Н.П. Локалова, Р. И. Лалаева, Р. Е. и др.). Современное состояние проблемы говорит о необходимости создания особых условий для развития личности обучающегося с целью преодоления трудностей в освоении образовательной программы.

Таким образом, существует необходимость к рассмотрению подходов к коррекционной работе по трудностям в освоении образовательной программы: педагогический подход (Я. Коменский, А.В. Хуторской), психологический подход (В.В. Гладкая, Н.П. Локалова, Р. И. Лалаева), нейропсихологический подход (Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, Н.М Пылаева), комплексный подход (М.М. Безруких, И.В. Дубровина, В.А. Козлова).

Комплексный подход включает в себя различные компоненты образовательного процесса: организация обучения, работа с детьми, коррекционно-развивающая работа, работа с родителями и др. [4]. Однако комплексное решение проблемы порой бывает недоступно по ряду причин: низкий уровень компетентности педагога, недостаточность специалистов различного профиля, низкие воспитательные возможности семьи (неблагополучные семьи) и др. В связи с этим рассматриваются отдельные подходы.

В педагогическом подходе уделяется большое внимание вопросу «как преподавать», для того, чтобы обучающиеся успешно освоили необходимые знания, умения, навыки. При этом данный подход не обеспечивает устранение первопричины появления этих ошибок.

Психологический подход дает нам понимание проблемных зон возникновения трудностей с позиции психологического развития и воспитания ребенка, не учитывая его психофизиологическую зрелость. При данном подходе эффективность работы будет также зависеть и от правильного медикаментозного лечения, дополнительного сопровождения с целью физиологического развития ребенка (например: занятия по лечебной физкультуре, занятия по развитию общей и мелкой моторике).

В то время как нейропсихологический подход (Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман) учитывает различные характеристики обучающегося, степень его зрелости относительно возрастных норм (с учетом дифференциальной диагностики). Нейропсихологическая коррекция позволяет работать с первопричинами нарушений познавательной деятельности.

Исходя из анализа научных исследований по проблеме коррекции нарушений познавательной деятельности младших школьников с ЗПР, можно выделить некоторые **противоречия**:

- между потребностью общества в новых, эффективных формах работы с детьми с задержкой психического развития (ЗПР) и отсутствием достаточно

эффективных методов при работе с детьми, имеющими те или иные нарушения в работе головного мозга, развитии высших психических функций;

- между осознанием необходимости и возможностей коррекции познавательной деятельности младших школьников с ЗПР и недостаточной методической обеспеченности данного процесса;

- между наличием возможностей коррекционно-развивающей работы с детьми и недостаточной интеграции и апробации нейропсихологического подхода к коррекции нарушений познавательной деятельности младших школьников с ЗПР.

Проблема исследования состоит в поиске путей реализации нейропсихологического подхода к коррекции познавательной деятельности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР).

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать программу нейропсихологической коррекции познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР).

Объект исследования – познавательная деятельность младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет исследования – нейропсихологическая коррекция нарушений познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования состоит из предположения о том, что преодоление нарушений познавательной деятельности младших школьников с ЗПР будет эффективным при реализации программы нейропсихологической коррекции, предполагающей:

- повышение работоспособности, устойчивости внимания, повышение уровня развития мнестических процессов;
- повышение уровня развития функций программирования и контроля;
- устранение трудностей переработки слуховой и зрительной информации;
- повышение уровня развития пространственных представлений;
- улучшение развития двигательной и графомоторной сферы.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие **задачи** исследования:

1. Выявить особенности познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития;
2. Определить трудности в освоении образовательной программы младшими школьниками с задержкой психического развития;
3. Раскрыть сущность нейропсихологического подхода в развитии познавательной деятельности младших школьников с ЗПР;
4. Провести диагностику уровня развития высших психических функций (ВПФ) у младших школьников с ЗПР;
5. Разработать и реализовать программу нейропсихологической коррекции познавательной деятельности младших школьников с ЗПР;
6. Выполнить анализ эффективности коррекционно-развивающей работы.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- фундаментальные научные работы, раскрывающие основные положения о ведущей роли обучения в развитии (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Л.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.);

- теории деятельностного подхода в формировании личности (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.);

- теории возрастной периодизации (Л.С. Выготский, П. П. Блонский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.);

- теории, раскрывающие основные положения коррекционно-развивающей работы (В.В. Гладкая, И.А. Зимняя и др.);

- положения общей и специальной психологии о единстве общих закономерностей развития детей нормы и детей с нарушениями в развитии (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.);

- исследования учебно-познавательной деятельности, произвольности поведения младших школьников (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Н.И. Гуткина, А.В. Запорожец, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.);

- исследования вопросов обучения и развития учащихся с задержкой психического развития (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, М.С. Певзнер, В.Л. Подобед, Р.Д. Тригер, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко, Н.А. Цыпина и др.);

- основные положения о локализации высших психических функций (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия);

- основы нейропсихологической коррекции и диагностики (Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, А.В. Семенович, А.Е. Соболева).

Положения, выносимые на защиту:

1. Дети с ЗПР имеют нарушения познавательной деятельности, что определяется недостаточной сформированностью высших психических функций. В связи с этим мы выделяем 6 нейропсихологических индексов, повышение показателей которых позволит преодолеть имеющиеся нарушения познавательной деятельности младших школьников с ЗПР:

1. Серийная организация движений и действий;
2. Программирование, регуляция и контроль деятельности;
3. Переработка кинестетической информации;
4. Переработка слуховой информации;
5. Переработка зрительной информации;
6. Переработка зрительно-пространственной информации.

2. Реализация программы нейропсихологической коррекции познавательной деятельности у младших школьников с ЗПР, предполагающая: повышение работоспособности, устойчивости внимания, повышение уровня развития мнестических процессов; повышение уровня развития функций программирования и контроля; устранение трудностей переработки слуховой и зрительной информации; повышение уровня развития пространственных представлений; улучшение развития двигательной и графомоторной сферы, позволяет преодолеть нарушения познавательной деятельности младших школьников с ЗПР.

Наша программа составлена с учетом необходимости развития всех основных нейропсихологических показателей (обычно программы имеют направленность только на один компонент: коррекция дислексии, дисграфии, метод замещающего онтогенеза).

Научная новизна исследования состоит в том, что в отличие от существующих методов коррекции познавательной деятельности младших школьников с ЗПР, наша программа составлена с учетом необходимости развития всех основных нейропсихологических показателей (обычно программы имеют направленность только на один компонент: коррекция дислексии, дисграфии, метод замещающего онтогенеза).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что: дополнены знания о нейропсихологическом подходе и его эффективности в использовании при коррекции познавательной деятельности у младших школьников с ЗПР.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы педагогом-психологом, дефектологом в коррекционно-развивающей работе, направленной на устранение трудностей в освоении образовательной программы, для дифференциации этих трудностей, а также для своевременного выявления причин трудностей и их профилактики.

Для решения поставленных задач используется комплекс следующих **методов** исследования:

– теоретические: анализ психолого-педагогической литературы и методической литературы, интерпретация, обобщение опыта педагогической деятельности по проблеме формирования коммуникативной деятельности детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра;

– эмпирические: психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы), метод нейропсихологической диагностики, разработанный А.Р. Лурия, базирующийся на теории системной динамической локализации высших психических

функций; вариант методик, адаптированный к детскому возрасту (Т.В. Ахутиной);

– методы количественной и качественной обработки данных.

Экспериментальная база исследования: КГУ «Костанайский специальный комплекс «Детский сад-школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями № 2» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании принимали участие 24 обучающихся двух 2 классов, средний возраст которых составлял восемь с половиной лет.

Этапы исследования: Исследование проходило в течение периода: сентябрь 2021 года – ноябрь 2022 года. В осуществлении исследования можно выделить 3 этапа:

Первый этап – поисково-аналитический. В течение данного этапа осуществляется анализ теоретических источников с целью установления степени научной разработки исследуемой проблемы, составление программы исследования, определение исходных параметров, методологии и методов, понятийного аппарата.

Второй этап – экспериментальный, включающий разработку и апробацию программы нейропсихологической коррекции познавательной деятельности младших школьников с ЗПР; обработку, проверку и систематизацию полученных результатов (проведение формирующего и контрольного этапов эксперимента).

Третий этап – заключительно-обобщающий. Предполагает анализ, обобщение и систематизацию результатов экспериментальной работы; оформление материалов диссертационного исследования.

Апробация результатов исследования.

Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международной научно-практической конференции «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в

условиях глобализации» (26 февраля 2021 г. и 2 марта 2022 г.).

По проблеме исследования опубликовано 2 статьи.

Содержание и **структура** работы соответствует поставленным задачам.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Особенности познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития

Свыше половины легких отклонений в умственном развитии у детей квалифицируются педагогами и психологами как «задержка психического развития» (ЗПР). Термин ЗПР с психолого-педагогической точки зрения означает наличие отставания в развитии психической деятельности ребенка. Понятие «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и одновременно в значительном количестве случаев временный характер отставания, которое с возрастом успешно преодолевается, при адекватном условии воспитания и обучения [22].

В основном, причиной ЗПР являются слабовыраженные (минимальные) органические повреждения мозга ребенка или врожденные, или полученные во внутриутробном, природовом, а также в раннем периодах его жизни. Задержка психического развития возникает и в результате ослабленной центральной нервной системы инфекциями, хроническими соматическими состояниями, интоксикацией, травмами головного мозга, нарушениями эндокринной системы. В возникновении синдрома ЗПР существенную роль играют конституциональные факторы, органическая недостаточность нервной системы генетического происхождения, длительные неблагоприятные условия воспитания. Неблагоприятные социальные факторы усиливают отставание в развитии, но не представляют единственную или главную причину ЗПР [29].

Одной из наиболее распространенных причин появления ЗПР, астенических и невротоподобных состояний принято считать отклонения от стадии возрастного психического развития, на которой находится ребенок, так

называемый дизонтогенез развития. Термин дизонтогенез означает различные формы нарушений онтогенеза во внутриутробном и постнатальном, преимущественно раннем периоде, когда морфологические системы организма еще не достигли зрелости [19].

Под определением «задержка психического развития» имеется ввиду синдромы временного отставания психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма [17].

Наиболее общепринятый термин был дан В.В. Лебединским, который под задержкой психического развития понимает замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах [28].

Клиническое изучение детей с нарушенным темпом развития приходит к началу века. В первом периоде описаны формы нарушенного развития, в которых гармонически сочетались психический и физический инфантилизм. В группе неуспевающих школьников были описаны «субнормальные ученики», которым присущи «смягченные формы» умственного отставания [22].

В 1917 году Л. Фарфельд выделил группу неуспевающих детей с наследственно обусловленным запоздалым развитием [2]. В 1925 году И.Н. Борисов описал «группу детей слабоодаренных с пониженным общим развитием», которых он отграничивал от педагогически запущенных учащихся и олигофренов [9]. В 1938 году Н.И. Озерецкий выделил группу детей с «замедленным темпом развития», подчеркнув качественное отличие структуры этого нарушения от олигофрении [5].

Второй период в изучении детей с нарушенным темпом развития был теснейшим образом связан со стремлением исследователей к сужению рамок олигофрении. В 1966 году М.С. Певзнер описала ряд клинических вариантов инфантилизма в контексте школьной неуспеваемости. Были также рассмотрены вопросы этиопатогенеза разных форм задержки развития, среди которых особое

значение придавалось роли остаточных явлений органического поражения центральной нервной системы [35].

С этого времени в отечественной дефектологии разворачивается комплексное изучение задержки психического развития как специфического нарушения детского развития. Обобщения клинических данных о детях с ЗПР и общие рекомендации по организации коррекционной работы с ними были впервые даны Т.А. Власовой и М.С. Певзнер.

Дети с ЗПР, несмотря на зачастую слабо выраженную или отличающуюся значительным полиморфизмом клиническую симптоматику, имеют ряд достаточно характерных признаков - незрелость сложных форм поведения, недостаточность целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности, являющихся причиной стойкой неуспеваемости в массовой школе. Главной патогенетической основой этих признаков в большом количестве случаев признано перенесенное органическое заболевание центральной нервной системы [26]. Ведущую роль играет минимальная мозговая дисфункция, составляющая до 21% среди пре- и перинатальных поражений нервной системы, которые обуславливают в будущем 40-60% неврологической патологии, представляя серьезную медико-психолого-педагогическую и социальную проблему [30].

Сложность построения коррекционно-педагогического процесса в условиях специальных образовательных учреждений обусловлена тем, что задержка психического развития является сложным, полиморфным нарушением и затрагивает различные аспекты психического и физического развития. Причины, обуславливающие ЗПР, так же многообразны, как и ее проявления. Существует несколько классификаций задержки психического развития.

Первая клиническая классификация предложена Т.А. Власовой и М.С. Певзнер [34]. В данной классификации рассматриваются два варианта ЗПР. При

первом варианте нарушения проявляются в эмоционально-личностной незрелости, вследствие психического или психофизического инфантилизма.

Во втором варианте на первый план выступают нарушения познавательной деятельности в связи со стойкой церебральной астенией.

Интересна классификация В.В. Ковалева [6]. Он выделяет три 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);

- и четвертый вариант В.В. Ковалев связывает с ранней социальной депривацией.

В практике работы с детьми с ЗПР более широко используется классификация К.С. Лебединской [9], разработанная на основе этиопатогенетического подхода. В соответствии с данной классификацией различают четыре основных варианта ЗПР:

- 1) ЗПР конституционального происхождения;
- 2) ЗПР соматогенного происхождения;
- 3) ЗПР психогенного происхождения;
- 4) ЗПР церебрально-органического генеза. В клиникопсихологической структуре каждого из вариантов ЗПР имеется специфическое сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сферы.

Для ЗПР конституционального происхождения (гармонический, психический и психофизический инфантилизм) характерен инфантильный тип телосложения с детской пластичностью мимики и моторики. Эмоциональная сфера этих детей находится на более ранней ступени развития, соответствуя психическому складу ребенка более раннего возраста. По данным Л.Н. Блиновой: для конституциональной ЗПР характерен благоприятный прогноз при условии целенаправленного педагогического воздействия в доступной ребенку занимательной игровой форме. Выявление таких детей в дошкольном

возрасте, раннее начало коррекционной работы, обучение не с 7, а с 8 лет могут полностью снять вышеописанные проблемы [17].

Соматогенная задержка психического развития характеризуется эмоциональной незрелостью, которая обусловлена длительными, хроническими заболеваниями и пороками соматической сферы, в первую очередь, сердца. В замедлении темпа психического развития значительная роль принадлежит стойкой астении, снижающей не только общий, но и психический статус. Дети этой категории, прежде всего испытывают большие трудности в адаптации к новой сфере. Они долго не могут освоиться в детском коллективе (детском саду, школе), часто плачут. Отличаются пассивностью, бездеятельностью, безынициативностью. Защитить себя не умеют - ребята значительно младшего возраста могут легко их обидеть. Со взрослыми вежливы, адекватно учитывают ситуацию. Без руководящего воздействия неорганизованны, нецеленаправленны, беспомощны. Отмечаются своеобразные изменения личности: дети вялые, неинициативные, склонны к повышенной фиксации на своем самочувствии. Упомянутые особенности детей с соматогенной ЗПР являются серьезным препятствием в их обучении, они нуждаются в систематической лечебно-педагогической помощи [31].

ЗПР психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания, социальный генез этого нарушения развития не исключает патологического характера. Так, в условиях безнадзорности может формироваться патологическое развитие личности с ЗПР по типу психической неустойчивости (эмоциональная расторможенность, импульсивность и т.п.). В условиях гиперопеки психогенная задержка проявляется в формировании выраженных эгоцентрических установок. В психотравмирующих ситуациях, условиях воспитания с преобладанием жестокости или авторитарного подхода, нередко формируется невротическое развитие личности. Л.Г. Блинова пишет: «при заинтересованности со стороны педагога, индивидуальном подходе, достаточной интенсификации обучения и воспитания эти дети сравнительно

легко могут заполнить пробелы в своих знаниях в обычных условиях массового детского сада» [6, с.10].

При ЗПР церебрально-органического генеза необходимы срочные психолого-педагогические коррекционные мероприятия. Причинами этой формы ЗПР могут являться: патология беременности и родов, инфекции, интоксикации, травмы нервной системы в первые годы жизни. В определенной мере они сходны с причинами, приводящими к умственной отсталости. Это сходство определяется органическими поражениями центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза. Стойкое отставание в развитии интеллектуальной деятельности сочетается у детей этой группы с незрелостью эмоционально-волевой сферы, проявления которой более глубокие и грубые, чем у детей с описанными выше ЗПР. Психическая незрелость проявляется в примитивности, поверхности эмоциональных реакций, слабом понимании взаимоотношений, сниженной мотивации достижения, некритичности, несамостоятельности, внушаемости, пресыщаемости. Дети долго усваивают правила взаимоотношений, не умеют соотносить свои эмоциональные реакции с конкретной ситуацией, нечувствительны к собственным промахам. Познавательная деятельность у детей данного типа ЗПР значительно снижена [8].

В работе У.В. Ульенковой выделяются следующие четыре группы причин первичного нарушения темпа психического развития: 1) неблагоприятные условия внутриутробного развития плода (наследственная отягощенность, хронические заболевания матери, отравление организма матери и плода вредными веществами, алкоголем, голодание, физические и психические травмы матери и плода, близнецовость и др.); 2) родовая патология; 3) ранние постнатальные заболевания (в первую очередь воспалительные мозговые и желудочно-кишечные заболевания), в особенности в возрасте до двух лет; 4) мозговые травмы [22].

Более стойкими являются такие церебрально-органические формы задержки, которые уже изначально, первично несут в себе недостаточность

познавательной сферы, нарушение ее развития. Для возникновения стойких форм ЗПР, требующих специальных методов обучения и коррекции, недостаточность интеллектуальных функций в том или другом ее варианте, как отмечают Т.А. Власова и К.С. Лебединская, является основным признаком. Другие проявления психоорганического синдрома - цереброастенические, неврозоподобные, психопатоподобные, психомоторная возбудимость и т.д. - являются дополнительными, хотя, несомненно, усугубляющими нарушения интеллектуальной продуктивности [17].

В ряде исследований содержатся цифровые данные распределения причин задержки психического развития. Например, в работе Ю. Дауленскене показано, что 67,32 % обследованных детей с ЗПР имели патологию внутриутробного развития и тяжелые заболевания на первом году жизни [31]. Т.А. Власова и К.С. Лебединская в 39 % случаев отмечают инфекционную внутриутробную этиологию задержки, в 33 % - родовые и постнатальные травмы, в 14 % - «стрессы» во время беременности. У.В. Ульенкова отводит определенную роль в возникновении задержки генетическому фактору (до 14 %) [22].

Задержка психического развития, обусловленная выраженными церебрально-органическими причинами, по мнению Е.Н. Самодумской, обязательно предполагает нарушение интеллектуальных функций, ущербность эмоционально-волевой сферы, а также очень часто физическую незрелость, что, в свою очередь, еще больше осложняет тяжесть состояния ребенка. Данная категория детей нуждаются в более сложном лечении, нежели при неврозоподобных состояниях или соматогенных астениях, а также в более сложной педагогической коррекции [29].

В целом можно отметить, что с позиций современного понимания закономерностей развития психики ребенка клиническая характеристика отдельных вариантов ЗПР и их прогноз определяются в первую очередь преимущественным нарушением тех или иных когнитивных процессов, степенью выраженности этих нарушений, а также особенностями их сочетания

с другими энцефалопатическими и невротическими расстройствами и их тяжестью.

Несмотря на свою неоднородность задержки психического развития имеют общие специфические особенности, позволяющие их выделять в определенную аномальную категорию. Т.А. Власова отмечает разнообразие и прогностическую неоднородность ЗПР. Она указывает, что стойкость ЗПР различна в зависимости оттого, лежат ли в ее основе эмоционально-волевая незрелость, низкий психический тонус, нарушение познавательной деятельности, связанное со слабостью памяти, внимания, подвижности психических процессов, дефицитностью отдельных корковых функций [9].

Таким образом, несмотря на неоднородность группы детей с ЗПР, можно выделить общие черты: 1) при ЗПР нарушения наступают рано, поэтому становление психических функций происходит неравномерно, замедленно; 2) для детей с ЗПР характерна неравномерная сформированность психических процессов; 3) наиболее нарушенными оказываются эмоциональноличностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособности: в интеллектуальной деятельности наиболее яркие нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне развития наглядных форм мышления.

У младших школьников с ЗПР отмечается недостаточная познавательная активность, которая, сочетаясь с быстрой утомляемостью и истощаемостью ребенка, может серьезно тормозить их обучение и развитие [17].

Для таких детей характерна рассеянность внимания, они не умеют удерживать внимание достаточно длительное время, быстро переключать его при смене деятельности. Для них свойственна повышенная отвлекаемость, особенно на словесный раздражитель. Деятельность носит недостаточно целенаправленный характер, дети часто действуют импульсивно, легко отвлекаются, быстро утомляются, истощаются. Могут наблюдаться и проявления инертности - в этом случае ребенок с трудом переключается с одного задания на другое. Опять же у них недостаточно сформирована

способность к произвольной регуляции деятельности и поведения, что затрудняет выполнение заданий учебного типа. Сенсорное развитие также отличается качественным своеобразием. У детей с ЗПР зрение и слух физиологически сохранены, однако процесс восприятия несколько затруднен - снижен его темп, сужен объем, недостаточна точность восприятия (зрительного, слухового, тактильно-двигательного) [19].

В исследовании Л.И. Переслени и П.Б. Шошина [18] выявлено, что дети с ЗПР в единицу времени воспринимают меньший объем информации, т. е. снижена скорость выполнения перцептивных операций. Затруднена ориентировочно-исследовательская деятельность, направленная на исследование свойств и качеств предметов. Необходимо большее количество практических проб и примериваний при решении наглядно-практических задач, дети затрудняются в обследовании предмета. В то же время дети с ЗПР, в отличие от умственно отсталых, могут практически соотносить предметы по цвету, форме, величине. Главная проблема в том, что их сенсорный опыт долго не обобщается и не закрепляется в слове, отмечаются ошибки при назывании признаков цвета, формы, величины. Таким образом, эталонные представления не формируются своевременно. Ребенок, называя основные цвета, затрудняется в названиях промежуточных цветовых оттенков. Не использует слова, обозначающие величины ("длинный - короткий", "широкий - узкий", "высокий - низкий" и т.д.), а пользуется словами "большой - маленький". Недостатки сенсорного развития и речи оказывают влияние на формирование сферы образов-представлений. Из-за слабости анализирующего восприятия ребенок затрудняется в выделении основных составных частей предмета, определении их пространственного взаимного расположения. Можно говорить о замедленном темпе формирования способности воспринимать целостный образ предмета. Также влияет на это и недостаточность тактильно-двигательного восприятия, выражающееся в недостаточной дифференцированности кинестетических и тактильных ощущений (температуры, фактуры материала,

свойства поверхности, формы, величины), т.е. когда у ребенка затруднен процесс узнавания предметов на ощупь [17].

У детей с ЗПР замедлен процесс формирования межанализаторных связей, которые лежат в основе сложных видов деятельности. Отмечаются недостатки зрительно моторной и слухо-зрительно-моторной координации. Недостаточность межанализаторного взаимодействия проявляется в трудностях в формировании чувства ритма, пространственных ориентировок [6].

Память детей с ЗПР отличается качественным своеобразием. В первую очередь, у детей ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации. В наибольшей степени страдает вербальная память. Выраженность этого дефекта зависит от происхождения ЗПР. При правильном подходе к обучению, дети способны к усвоению некоторых мнемотехнических приемов, овладению логическими способами запоминания [17].

Младшим школьникам с ЗПР свойственны частые переходы от состояния активности к полной или частичной пассивности, смене рабочих и нерабочих настроений, что связано с их нервно-психическими состояниями. Вместе с тем, иногда и внешние обстоятельства (сложность задания, большой объем работы и др.) выводят ребенка из равновесия, заставляют нервничать, волноваться [18]. Школьники с данной патологией могут допускать срывы в своем поведении. Они трудно входят в рабочий режим урока, могут вскочить, пройтись по классу, задавать вопросы, не относящиеся к данному уроку. Быстро утомляясь, одни дети становятся вялыми, пассивными, не работают; другие — повышено возбудимы, расторможены, двигательно беспокойны. Эти дети очень обидчивы и вспыльчивы. Для вывода их из таких состояний требуется время, особые методы и большой такт со стороны педагога и других взрослых, окружающих подростка с данным дефектом развития [19].

Они с трудом переключаются с одного вида деятельности на другой. Для детей с ЗПР характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности. Наиболее нарушенной

оказывается эмоционально-личностная сфера и общие характеристики деятельности (познавательная активность, особенно спонтанная, целенаправленность, контроль, работоспособность), в сравнении с относительно более высокими показателями мышления и памяти [4].

Г.Е. Сухарева подчеркивает, что для детей с ЗПР характерна, главным образом, недостаточная зрелость аффективно – волевой сферы. Анализируя динамику развития неустойчивых личностей, Г. Е. Сухарева [47], отмечает, что их социальная адаптация больше зависит от влияния окружающей среды, чем от них самих. С одной стороны – они повышено – внушаемы и импульсивны, а с другой – полюс незрелости высших форм волевой деятельности, неспособность к выработке устойчивого социально – одобряемого жизненного стереотипа к преодолению трудностей, склонность идти по пути наименьшего сопротивления, невыработанность собственных запретов, подверженность отрицательным внешним влияниям. Все эти признаки характеризуют низкий уровень критичности, незрелость, неспособность адекватно оценить ситуацию, а вследствие этого у детей с ЗПР не возникает тревожности [22].

Также Г.Е. Сухарева [47], использует понятие «психическая неустойчивость» применительно к нарушениям поведения у подростков, имея ввиду под этим отсутствие сформированности собственной линии поведения из-за повышенной внушаемости, склонности руководствоваться в поступках эмоцией удовольствия, неспособности к волевому усилию, стойким привязанностям и вторично, в связи с перечисленными особенностями – сексуальную незрелость личности, проявляется в слабости и неустойчивости морально нравственных установок. Проведенное Г.Е. Сухаревой, исследование подростков с нарушениями аффективной сферы по типу психической неустойчивости, позволило сделать следующие выводы: такие подростки характеризуются моральной незрелостью, отсутствием чувства долга, ответственности, неспособности тормозить свои желания, подчиняться школьной дисциплине и повышенной внушаемостью и неправильным формам поведения окружающих.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы. Младшие школьники с ЗПР характеризуются нарушениями поведения по типу психической неустойчивости расторможенности влечений. Школьников с такими видами нарушений поведения отличают черты эмоционально – волевой незрелости, недостаточное сформированное чувство долга, ответственности, волевых установок, выраженных интеллектуальных интересов, отсутствие чувства дистанции, инфантильная бравада исправленным поведением [9].

Эмоциональная поверхностность легко приводит к конфликтным ситуациям, в разрешении которых недостает самоконтроля, самостоятельности и самоанализа. Наблюдается беспечность в отношениях, вследствие отрицательных поступков, недооценка драматичности, сложности ситуации. Младшие школьники могут легко давать обещания и легко забывать о них. У них отсутствуют переживания при неудачах в учебе. А слабость учебных интересов выливается в дворовые игры, потребность в движении и физической разрядке. Мальчики часто склонны к раздражительности, девочки - к слезам. И те, и другие склонны ко лжи, которая опережает незрелые формы самоутверждения. Инфантильность, присущая этой группе подростков часто окрашена чертами церебро-органической недостаточности, двигательной расторможенностью, назойливостью, эйфорическим оттенком повышенного настроения, аффективными вспышками, сопровождающимися ярким вегетативным компонентом, с нередко последующей головной болью, низкой работоспособностью, выраженной утомленностью [17].

Также таких детей отличает завышенная самооценка, при низком уровне тревожности, неадекватный уровень притязаний - слабость реакции на неуспехи, преувеличение удачности.

Таким образом, для данной категории школьников характерно отсутствие учебной мотивации, а непризнание авторитетов взрослых сочетается с односторонней житейской зрелостью, соответственной переориентации интересов на образ жизни, адекватной старшему возрасту [19].

Однако анализ нарушений у младших школьников с ЗПР подтверждает мнение о роли благоприятных условий обучения и воспитания в профилактике декомпенсации поведения. В условиях специального обучения асинхрония развития, свойственная психическому инфантилизму, в значительной мере сглаживается за счет целенаправленного формирования, как личностных свойств, так и навыков произвольной деятельности.

1.2 Трудности в освоении образовательной программы младшими школьниками с задержкой психического развития

На протяжении всего времени в педагогике и психологии была актуальна проблема трудностей в обучении. В настоящее время отмечается тенденция к увеличению количества детей с трудностями в обучении различного генеза. Например, в 1950-е гг. среди неуспевающих учащихся общеобразовательных школ их выделяли до 10%, а по последним данным большинства авторов, это количество увеличилось до 60% [1]. В современных исследованиях разрабатываются критерии для дифференциальной диагностики различных форм задержки психического развития и вариантов школьной неуспеваемости.

В трудах Л.С. Выготского проблема обучения неразрывно связана с развитием ребенка. Л.В. Занков рассматривал обучение как дидактическую систему, построенную исходя из идеи максимальной эффективности обучения для общего развития школьников. Сейчас же обучение рассматривается с точки зрения освоения обучающимися образовательной программы, предполагающей овладение определенными компетенциями. Так, федеральный государственный образовательный стандарт начального образования второго поколения ориентирован на «формирование личности обучающихся, овладение ими универсальными метапредметными умениями, обеспечивающими успешность в познавательной деятельности на всех этапах дальнейшего образования» [34].

В литературе часто встречаются понятия, которые авторы отождествляют с понятием трудности в освоении образовательной программы: трудности в обучении, школьные трудности, неуспеваемость, низкие учебные результаты, школьная дезадаптация.

М.М. Безруких, Н.В.Дубровинская, Д.А. Фарбер, под школьными трудностями имеют в виду весь комплекс школьных проблем, которые могут возникать у ребенка в связи с началом систематического обучения в школе, которые, как правило, приводят к выраженному функциональному напряжению, ухудшению здоровья, нарушению социально-психологической адаптации, а также к снижению успеваемости обучении [1].

Н. П. Локалова считает, что трудности в обучении – субъективное переживание несоответствия между требованиями учебной деятельности и интеллектуальными возможностями учащегося. По ее мнению, от 15 до 40 % учащихся начальных классов испытывают различные трудности в процессе школьного обучения. Определенные трудности в учении возникают в случае расхождения требований предъявляемых учебным процессом к уровню осуществления познавательной деятельности школьника, с реальным уровнем его умственного развития [26].

Под неуспеваемостью, обычно, имеют в виду неудовлетворительные оценки по какому-либо предмету (или по всем предметам сразу) в четверти или в году[6]. Школьная неуспеваемость может спровоцировать возникновение школьной дезадаптации, то есть такого состояния учащихся, при которых они не усваивают учебную программу, испытывают трудности при взаимодействии со сверстниками и учителями.

Младший школьный возраст начинается в семь лет, когда ребёнок приступает к обучению в школе, и длится примерно до десяти лет. На этапе младшего школьного возраста ребёнок переживает кризис семи лет, социальная ситуация его развития меняется. Ребёнок приобретает новую социальную роль — роль школьника, которая непосредственно связана с учебной деятельностью. Его самосознание меняется коренным образом, что приводит к переоценке

ценностей. Ведущей деятельностью данного периода является учебная деятельность[9]. Младший школьный период характеризуется совершенствованием высшей нервной деятельности, развитием психических функций ребенка. Этот возрастной период занимает особое место в психологии, потому что обучения в школе является качественно новым этапом психологического развития личности. В это время психическое развитие ребенка осуществляется в процессе учебной деятельности. Учебная деятельность побуждается различными мотивами: у ребёнка наблюдается познавательная активность, появляется стремление к саморазвитию. Учебная деятельность начинает приобретать большое значение для младшего школьника. Успехи в учебе способствуют формированию его адекватной самооценки, в то время как, неудачи в ведущей на данном этапе учебной деятельности зачастую приводят к формированию комплексов неполноценности или развитию синдрома хронической неуспеваемости [1].

Таким образом, остро стоит проблема типологизации трудностей, а также нахождения методов коррекции имеющихся проблем. Анализ работ исследователей позволяет выделить несколько групп трудностей в освоении образовательной программы.

Первая группа трудностей связана с недостатками формирования сложных по структуре и многоуровневых по организации двигательных навыков письма и чтения (нестабильность графических форм, отсутствие связанных движений при письме, низким уровнем понимания читаемого, очень медленный темп и т.п.). Конкретными недостатками развития психомоторной сферы являются: несформированность зрительнодвигательных координаций, недостаточный уровень дифференцированности мышечных усилий руки, недостатки в развитии микромоторики, смешивание близких по акустическим или артикуляционным признакам букв, затруднение осуществления синтеза смысловых единиц текста. Методологически «психомоторная коррекция» опирается на современные представления о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации ВПФ в онтогенезе (А.Р. Лурия);

на учение о нейропсихологической реабилитации и формирующем обучении (Л.С. Цветкова); на принцип «замещающего онтогенеза» (А.В. Семенович и др.). Рассматривая особенности психомоторного развития, психологи отмечают, что младший и средний школьные возрасты являются периодами наиболее интенсивного развития основных психомоторных функций человека.

Вторая группа трудностей обусловлена особенностями формирования когнитивного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. Основные проявления трудностей, вызванной данной причиной, состоят в следующем: замена букв, близких по акустическим или артикуляционным признакам, пропуски букв, недописывание слов и предложений, трудности понимания слов, незнание отношений между смежными числами, трудности перехода из конкретного плана в абстрактный план, неумение решать задачи. Конкретными причинами, лежащими в основе этой группы трудностей, могут быть названы следующие: несформированность пространственных представлений, недостатки в развитии процессов звукобуквенного анализа и синтеза, недостатки фонетико-фонематического восприятия, недостатки в развитии познавательных процессов. Недостаточность развития мыслительной деятельности учеников в целом проявляется в искажениях смысла слов, непонимании переносного смысла слов и фраз, в склонности к дословному пересказу текста, в затруднениях при употреблении заглавной буквы, неумении выделить существенное и др.

Недостаточное развитие мыслительной деятельности у младших школьников приводит к тому, что они испытывают трудности в формулировании правила на основе анализа нескольких примеров, плохо запоминают схемы рассуждения при решении типовых задач. В основе этих затруднений лежит недостаточность такой мыслительной операции, как обобщение. Недостаточность операции абстрагирования проявляется в трудностях при переходе из конкретного в абстрактный план действия.

При овладении математическим материалом существенное значение приобретает умение сравнивать. У слабоуспевающих школьников такое умение

часто не характеризуется обобщенностью: ученик умеет сравнивать предметы, но не умеет сравнивать математические выражения, не умеет при сравнении устанавливать взаимно-однозначные соответствия. Операция сравнения лежит в основе классификации явлений и их систематизации; на основе сравнения формируются понятия равенства и неравенства, понятия о геометрических фигурах и др.

Определенные трудности при усвоении учебного материала создают возрастные особенности мыслительной деятельности младших школьников:

- конкретность мышления (она затрудняет понимание школьником переносного значения слов и словосочетаний, пословиц, аллегорий; математического содержания задачи в связи с сосредоточенностью на ее сюжетной стороне);

- синкретичность мышления (отсутствие необходимого и достаточного анализа всех данных, что приводит к неправильным умозаключениям и ошибочным решениям задач;

- недостаточная обобщенность мышления (обуславливает затруднения при образовании понятий, которые основываются на выделении существенных признаков в учебном материале;

- однолинейность мышления (т.е. прикованность к какой-либо одной стороне рассматриваемого предмета или ситуации, неумение видеть и удерживать в сознании одновременно разные стороны, различные признаки одного и того же предмета, неумение оперировать одновременно всеми нужными для решения задачи данными, обуславливает решение задачи только одним способом);

- инертность мыслительной деятельности (приводит к образованию шаблонов мышления, к стереотипности действий, несмотря на изменение условий; может затруднять переход от прямого способа действий к обратному; проявляться в трудностях при переводе из одной формы в другую, например, из буквенной формы в цифровую).

Недостатки в развитии памяти могут проявляться в нечетком знании всех букв алфавита, в плохом запоминании прозы и стихотворений, ограниченном словарном запасе, плохом запоминании слухо-зрительнодвигательных образов отдельных букв и слов, неточном запоминании различных формулировок (правил правописания, законов, последовательности выполнения заданий и др.).

Недостаточное развитие у ученика процессов произвольного внимания является причиной многих видов трудностей при обучении русскому языку и чтению: недописывания слов и предложений, лишних вставок букв, пропусков букв при списывании, перестановок слогов в словах, при чтении «потеря» строки, повторное считывание той же строчки и др.

Третья группа трудностей связана с недостатками в формировании регуляторного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. Конкретная психологическая причина, лежащая в основе этой группы трудностей, состоит в несформированности процессов самоконтроля и саморегуляции. Проблеме развития саморегуляции и самоконтроля посвящены многие исследования отечественных авторов (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, С. Л. Рубинштейн, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, О.А. Конопкин и др.). Следствиями недостаточности процессов самоконтроля и саморегуляции могут быть: неумение обнаруживать свои ошибки, выполнение требований учителя не в полном объеме.

Психологи Репкина Г.В. и Зайка Е.В. разработали уровни сформированности действия самоконтроля.

Первый уровень – отсутствие контроля. Совершаемые учеником действия и операции никак не контролируются, часто оказываются неверными, ошибки, которые допускает ученик, не замечаются и не исправляются. Такие ошибки допускаются и при решении уже известных задач. Обучающийся не умеет исправлять ошибку ни самостоятельно, ни по просьбе учителя. Неоднократно повторяет одни и те же ошибки после их исправления учителем. Не может объяснить, почему действие надо совершать именно так, а не иначе. Ошибок, допущенных другими учениками, так же не замечает. Обращает внимание лишь

на нарушение внешних требований («грязно», «загнуты углы»). Обучающийся с таким уровнем самоконтроля обычно действует хаотично, не придерживаясь никакого плана проверки и не соотнося свои действия ни с какой схемой.

Второй уровень – контроль на уровне произвольного внимания. Контроль выполняется неустойчиво и неосознанно. В его основе лежит неосознаваемая или плохо осознаваемая учеником схема действия, которая зафиксировалась в его произвольной памяти за счет многократного выполнения одного и того же действия. Контроль же в форме специального целенаправленного действия по соотнесению выполняемого учеником процесса решения задачи с усвоенной им схемой действия отсутствует. Ученик действует импульсивно, хаотично, но за счет произвольного запоминания схемы и произвольного внимания как бы предугадывает направление правильных действий, однако не может объяснить, почему следует делать именно так, а не иначе, легко отказывается от своего решения. Хорошо знакомые действия может совершать безошибочно, а если допустит ошибку, может обнаружить ее самостоятельно или по просьбе учителя, однако делает это не систематически. Не может объяснить ни саму ошибку, ни правильный вариант, дает лишь формальные ответы типа: «так неправильно». Что касается новых, недостаточно хорошо усвоенных действий, то ошибки в них допускаются часто, и при этом не замечаются и не исправляются.

Третий уровень – потенциальный контроль на уровне произвольного внимания. Выполняя новое задание, ученик может допустить ошибку, однако, если учитель просит его проверить свои действия или найти и исправить ошибку, ученик, как правило, находит ее и исправляет и может при этом объяснить свои действия. Вводимые учителем схемы действия осознает и может сличать с ними собственный процесс решения задачи, хотя делает это не всегда, особенно при выполнении новых действий. Выполнив действие без осознаваемого контроля, тут же по просьбе учителя может проконтролировать его ретроспективно и в случае необходимости внести соответствующие исправления. Как самостоятельное целенаправленное действие, контроль

такому ученику доступен и может выполняться, но приходит это преимущественно только после окончания действия по просьбе учителя. Одновременно совершать новое действие и соотносить его со схемой ребенок затрудняется. Что касается хорошо освоенных или неоднократно повторенных действий, то в них ребенок почти не допускает ошибок, а если допустит, может самостоятельно найти и исправить. Во всех случаях, исправляя ошибку, ребенок может обосновать свои действия, ссылаясь на усвоенную и осознаваемую схему действия.

Четвертый уровень – актуальный контроль на уровне произвольного внимания. В процессе выполнения действия ученик ориентируется на хорошо осознанную и усвоенную им обобщенную схему действия и успешно соотносит с ней процесс решения задачи. Это приводит к тому, что действия выполняются, как правило, безошибочно. Допущенные ошибки обнаруживаются и исправляются самостоятельно, причем случаи повторения одних и тех же ошибок крайне редки. Может правильно объяснить свои действия. Может безошибочно решать большое число разнообразных задач, построенных на основе одного и того же способа действия, умело соотнося их с усвоенной схемой. Осознанно контролирует действия других учеников при совместном выполнении заданий. Однако, столкнувшись с новой задачей или изменением условий действия, требующими внесения корректив в саму схему действия, ученик оказывается беспомощным и не может отступить от заданной схемы. Другими словами, ученик может успешно контролировать не только итог, но и процесс выполнения действий и по ходу его выполнения сверять совершаемые действия с готовой наличной схемой, однако проконтролировать соответствие самой схемы действий имеющимся новым условиям он не может.

Пятый уровень – потенциальный рефлексивный контроль. Столкнувшись с новой задачей, внешне похожей на решавшиеся ранее, ученик точно выполняет учебные действия в соответствии с прежней схемой, не замечая того, что схема оказывается неадекватной новым условиям. Допущенные ошибки может обнаружить с помощью учителя и, отвечая на его наводящие

вопросы, может объяснить их источник – несоответствие примененного действия новым условиям задачи. Обычно после этого ученик пытается исправить свои действия, перестроить применяемый способ, тем не менее, это ему удастся сделать только с помощью учителя. Под руководством учителя может переходить к выделению принципов построения плана действий соответствующего типа, т.е. устанавливать соотношение между основаниями выбора и построения способов действия и их обобщенных схем в зависимости от изменения условий. Задания, соответствующие применяемой схеме действия, как знакомые ему, так и незнакомые, выполняет регулярно и безошибочно, контролируя свои действия непосредственно в процессе выполнения. Уверенно отстаивает результат своих действий, обосновывая его анализом примененных способов.

Шестой уровень – актуальный рефлексивный контроль. Решая новую задачу, внешне похожую на решаемые ранее, ученик может самостоятельно обнаружить ошибки, возникающие из-за несоответствия применяемого им обобщенного способа действия (или схемы) новым условиям задачи и в связи с этим самостоятельно вносить коррективы в применяемую схему действия за счет поиска и выявления еще более общих оснований действия, т.е. принципов его построения. Другими словами, ученик умеет контролировать не только соответствие выполняемых действий обобщенной их схеме, но и соответствие самой обобщенной схеме изменившимся условиям задачи [31].

Таким образом, уровень развития регуляторного компонента непосредственно влияет на степень усвоения образовательной программы.

Однако проблема формирования у учащихся системы саморегуляции, необходимой для эффективного выполнения ими учебной (или иной другой) деятельности остается не решенной.

На основании изученной литературы можно выделить четыре подхода к коррекции трудностей в освоении образовательной программы: педагогический подход (Я. Коменский, А.В. Хуторской), психологический подход (В.В. Гладкая, Н.П. Локалова, Р. И. Лалаева), нейропсихологический подход (А.В.

Ахутина, Ж.М. Глозман, Н.М. Пылаева), комплексный подход (М.М. Безруких, И.В. Дубровина, В.А. Козлова).

М.М. Безруких выделяет несколько вариантов преодоления трудностей в обучении. Вариант 1 – разработка индивидуальной программы развития. Вариант 2 – индивидуальная работа или работа в малых группах. Вариант 3 – работа в динамических (временных) группах в начальных классах. Вариант 4 – работа учителя в малых группах в классе. Вариант 5 – специфическая коррекция. Вариант 6 – работа с родителями детей. Т.е. в своих работах М.М. Безруких руководствуется принципом комплексности [5]. В.А. Козлова в своих работах также отмечает, что в основе трудностей лежит не одна причина, а несколько, и довольно часто они действуют в комплексе. Бывает и так, что на первоначальную причину неуспеваемости ученика наслаиваются новые, вторичные причины как следствие отставания в учебе. Эти причины также могут быть разнообразными, потому что школьники неодинаково реагируют на свою неуспеваемость [2]. Однако комплексное решение проблемы порой бывает недоступно по ряду причин: низкий уровень компетентности педагога, недостаточность специалистов различного профиля, низкие воспитательные возможности семьи (неблагополучные семьи) и др. В связи с этим рассматриваются отдельные подходы.

В педагогическом подходе главным вопросом встает «как учить». Я. Коменский назвал общие условия учения и преподавания, или — каким образом должно учить и учиться с, несомненно, верным успехом. В своих трудах он рассматривает процесс обучения с течением законов природы [23]. Современная дидактика стремится к разработке такой модели процесса обучения, которая позволила бы соединить в единое целое чувственное познание с мышлением, практику - как источник познания, так и критерий его истинности - с теорией, индивидуальные задания и запросы на образование - с политикой государства в этой области. Таким образом, речь идет о создании универсальной и, вместе с тем, гибкой модели системы образования. А.В. Хуторской раскрывает особенности содержания образования, направленного на

развитие личности учащихся, их творческую самореализацию [35]. В педагогическом подходе не раскрываются причины, лежащие в основе затруднений, а лишь предпринимаются попытки организации учебного процесса, способствующие преодолению трудностей.

В психологическом подходе уделяется внимание психофизиологическим причинам, лежащим в основе проблемы коррекции трудностей в освоении образовательной программы. В.В. Гладкая определяет у младших школьников:

- несформированность учебной мотивации, преобладание игровых интересов. Поэтому учащиеся продуктивны в игре и непродуктивны (вялы, бездеятельны) в ситуации, где нужно подчиняться инструкции педагога и подавлять собственные желания; учебную ситуацию они воспринимают как ситуацию общения с учителем и сверстниками;

- слабость познавательной активности, отсутствие инициативности, что закономерно приводит к снижению интеллектуальной продуктивности;

- несформированность произвольности (не способны произвольно управлять своим поведением и деятельностью);

- низкая самостоятельность при организации собственной деятельности приводит к тому, что учащиеся с трудностями в обучении больше, чем нормально развивающиеся сверстники, нуждаются в помощи;

- повышенная утомляемость (утомление наступает быстрее, чем у нормально развивающихся детей), ослабленная умственная работоспособность. Поэтому у них менее продолжительны периоды высокой работоспособности, задания одинаковой сложности могут выполнить поразному в зависимости от состояния работоспособности;

- задержка эмоционального развития (эмоции носят поверхностный, неустойчивый характер, задерживается формирование высших чувств - нравственных (чувства долга, стыда и др.), интеллектуальных (удивления, любопытства, любознательности, чувства радости от сделанного открытия, чувства сомнения в правильности решения и др.)). В связи с этим учебная ситуация воспринимается главным образом своей оценочной стороной -

действия учеников определяются не содержанием задачи и необходимостью ее выполнения, а реакцией на поведение педагога, его мимику, жесты, интонацию.

Таким образом, трудности, испытываемые детьми в процессе учения, обусловлены специфическими особенностями их развития, что в общем виде выражается в недостаточной готовности к школьному обучению - личностной, эмоционально-волевой, интеллектуальной. Поэтому целью коррекционной работы со школьниками является, прежде всего, устранение причин, из-за которых учащиеся испытывают трудности в учении, что выражается в развитии общих способностей к учению в рамках личностной, эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер [10]. Таким образом, учитываются различные стороны психики обучающегося, что создает затруднения в подходах к диагностике и локальной дифференциации нарушения – а именно его выделение из остальных факторов.

Нейропсихология решает вопрос дифференцированной психодиагностики и позволяет выявить психологические и психофизиологические механизмы, определяющие неуспех учащегося в усвоении школьной программы. Коррекционно-развивающая работа в нейропсихологии предполагает формирование целостной функциональной системы, которая позволит ребенку самостоятельно овладеть различными умениями [30].

Л.С. Выготский в своих исследованиях отмечает, что ведущая деятельность младших школьников – учебная, что определяет важность внимания к проблеме обучения в данном возрасте.

Анализ литературы позволил выделить основные группы трудностей в освоении образовательной программы:

Первая группа трудностей связана с недостатками формирования сложных по структуре и многоуровневых по организации двигательных навыков письма и чтения (нестабильность графических форм, отсутствие связных движений при письме, низким уровнем понимания читаемого, очень медленный темп и т.п.).

Вторая группа трудностей обусловлена особенностями формирования когнитивного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. Основные проявления трудностей, вызванной данной причиной, состоят в следующем: замена букв, близких по акустическим или артикуляционным признакам, пропуски букв, недописывание слов и предложений, трудности понимания слов, незнание отношений между смежными числами, трудности перехода из конкретного плана в абстрактный план, неумение решать задачи.

Третья группа трудностей связана с недостатками в формировании регуляторного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. Конкретная психологическая причина, лежащая в основе этой группы трудностей, состоит в несформированности процессов самоконтроля и саморегуляции.

К коррекции выше выделенных трудностей в литературе можно выделить четыре подхода: педагогический подход (Я. Коменский, А.В. Хуторской), психологический подход (В.В. Гладкая, Н.П. Локалова, Р. И. Лалаева), нейропсихологический подход (Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, Н.М. Пылаева), комплексный подход (М.М. Безруких, И.В. Дубровина, В.А. Козлова).

Комплексный подход включает в себя различные компоненты образовательного процесса: организация обучения, работа с детьми, коррекционно-развивающая работа, работа с родителями и др. [5]. Однако, комплексное решение проблемы порой бывает недоступно по ряду причин: низкий уровень компетентности педагога, недостаточность специалистов различного профиля, низкие воспитательные возможности семьи (неблагополучные семьи) и др. В связи с этим рассматриваются отдельные подходы.

В педагогическом подходе уделяется большое внимание вопросу «как преподавать», для того, чтобы обучающиеся успешно освоили необходимые знания, умения, навыки. При этом данный подход не обеспечивает устранение первопричины появления этих ошибок.

Психологический подход дает нам понимание проблемных зон возникновения трудностей с позиции психологического развития и воспитания ребенка, не учитывая его психофизиологическую зрелость. При данном подходе эффективность работы будет также зависеть и от правильного медикаментозного лечения, дополнительного сопровождения с целью физиологического развития ребенка (например: занятия по лечебной физкультуре, занятия по развитию общей и мелкой моторике).

В то время как нейропсихологический подход учитывает различные характеристики обучающегося, степень его зрелости относительно возрастных норм (с учетом дифференциальной диагностики). Нейропсихологическая коррекция позволяет работать с первопричинами трудностей в освоении образовательной программы.

1.3 Нейропсихологический подход в развитии познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития

В настоящее время отмечается резкое увеличение числа детей с проблемами обучаемости, вызванными задержкой психического развития (ЗПР), что проявляется в бесконтрольности поведения, рассеянности внимания, неорганизованности, возникающими вследствие функциональной незрелости подкорковых структур головного мозга, обуславливающих слабую работу третьего блока мозга, а также вследствие недостаточной сформированности структур первого блока мозга [30].

Круг возможных причин в трудностях освоения образовательной программы младших школьников с ЗПР очень широк, что требует дифференцированного подхода к диагностике и использования широкого спектра психодиагностических методик, которые направлены на исследование индивидуально-психологических особенностей ребенка и позволяют выявить психологические и психофизиологические механизмы, определяющие неуспех учащегося в усвоении школьной программы.

Своевременная ранняя диагностика и профилактика трудностей в обучении помогает предотвратить складывание и закрепление у детей стихийных, не всегда адекватных способов компенсации недостатков в функционировании тех или иных познавательных функций, еще не закончивших свое формирование.

Проблему индивидуального подхода и качественного анализа особенностей развития ребенка можно успешно решить с помощью дифференциальной нейропсихологии детского возраста, основной задачей которой является исследование индивидуальных различий в формировании психических функций на разных этапах онтогенеза [11]. Синдромный анализ состояния ВПФ как базовый методический прием работы используется в отношении детей школьного возраста и позволяет выделить основные типы и варианты развития и отклонений в развитии психических функций у детей в связи с особенностями формирования мозга [24]. На основании дифференцированной и системной нейропсихологической диагностики, не ограничивающейся выявлением слабых звеньев в развитии ребенка, но определяющей зону его ближайшего развития (в понимании этого термина Л.С. Выготским), может быть построена своевременная программа коррекционно-развивающих занятий [12].

Нейропсихологический подход к проблеме неуспеваемости детей еще очень новый. Как считает Л.С. Цветкова [38], в этой области наука еще «делает первые шаги» и эта проблема «нуждается в исследовании» в первую очередь. «Нейропсихология, с одной стороны, позволяет узнать, какие зоны мозга и какие функциональные системы оказались нарушенными или в свое время несформированными, и тем самым подойти к причине трудностей, испытываемых ребенком на любом возрастном этапе его развития или учеником в обучении, а с другой — она обладает специальными методами обучения, которые могут оказать помощь в преодолении этих трудностей. Нейропсихология детского возраста, помогая находить и давать правильную квалификацию затруднениям, возникающим у детей в усвоении учебных

предметов, тем самым способствует полноценному овладению знаниями, развитию способностей ученика, становлению личности, таких качеств, как уверенность, чувство собственного достоинства и др. Эти качества личности напрямую связаны с широтой знаний и умений, легкостью овладения школьными знаниями» (Актуальные проблемы нейропсихологии...Л.С. Цветкова...2001 г., стр. 12).

Н.М.Пылаева упорядочила трудности, встречающиеся в обучении, по частоте встречаемости:

1. сниженная работоспособность, колебания внимания, слабость мнестических процессов, недостаточная сформированность речи;
2. недостаточное развитие функций программирования и контроля;
3. зрительно-пространственные и квази-пространственные трудности;
- 4 и 5 место делят трудности переработки слуховой и зрительной информации.

Недостаточная сформированность этих функций может проявляться как изолированно, так и в сочетании (что видно чаще), что ведет к значительному снижению возможностей к обучению.

Так, например, исходя из основных трудностей в освоении образовательной программы, Л.С. Цветкова предлагает проводить обследование детей младшего школьного возраста, учитывая следующие особенности:

1. Предметные действия – тесты на все виды праксиса и особенно – динамического, позы и пространства.
2. Восприятие (разной модальности) и особенно – речевой слух, предметно-зрительное восприятие и тактильное восприятие предметов.
3. Память – общая (непосредственная и отсроченная), слухоречевая, предметно-зрительная.
4. Внимание – о его состоянии делается вывод на основании предыдущих видов деятельности ребенка.

5. Речь – изучается педагогом в процессе всего обследования, т.к. во всех тестах можно обнаружить состояние понимания речи (инструкций), диалогической речи, состава лексики и фразовой речи. Специально нужно исследовать фонематический слух, повторение, называние предметов и словдействий, спонтанную речь (пересказ картинки, у старших детей — устное сочинение, текст — «расскажи, как провел лето» и др.).

6. Интеллект — простые тесты на аналогии, классификацию предметных картинок, классификацию (разложить по группам) всех предметов, которые лежат на столе (находятся в комнате).

7. Во время игры исследуется и ориентировка ребенка в месте и времени: какое сегодня число (месяц, год), а где ты сейчас находишься и т.д.» [36].

По мнению Т.В. Ахутиной, необходимо внедрение нейропсихологического подхода к коррекции трудностей в обучении. Данный подход позволит решить следующие задачи:

- выявлять сильные и слабые компоненты высших психических функций ребенка;
- предсказывать, до какой степени особенности обработки информации будут влиять на развитие психических функций и обучение;
- строить гипотезы об эффективных стратегиях коррекционного воздействия.

Таким образом, нейропсихологическая коррекция с детьми проходит исходя из диагностированных сложностей, задержки или дисгармоничного развития высших психических функций, а также исходя из компенсаторных возможностей ребенка.

Результаты такой диагностики дают возможность для построения стратегии и тактики коррекционных или реабилитационных воздействий, где самым важным является определение зоны ближайшего развития. Так, если обследуемый не выполнил нужный тест, то дальше (в отличие от психометрических методов диагностики, которые учитывают только то, выполнил клиент задание или нет) А.Р. Лурия учил выявлять условия, при

которых человек может выполнить задание. Надо смотреть, какого рода помощь ему при этом нужна.

Нейропсихологи характеризуют общие тенденции незрелости мозговых структур детей. На первый план выступает недостаточная сформированность энергетического (первого) блока. Функции первого блока мозга, или активационные, энергетические компоненты деятельности, являются фоновыми, т.е. сопровождающими выполнение любой задачи. Ребенок с подобным дефектом не способен долго заниматься одним видом деятельности из-за быстрой утомляемости, что часто расценивается учителями как интеллектуальная несостоятельность и ведет к снижению самооценки у ребенка. При этом он может быть очень сообразительным, с высоким интеллектом. Просто «энергетических ресурсов» его мозга хватает ненадолго, и, начав с хорошей успеваемости, такой ребенок может быстро «скатиться» в троечники. Такой ребенок, буквально «выкладываясь» в школе, может беспричинно плакать дома после уроков, часто болеть, становиться раздражительным, очень ранимым эмоционально. Из-за этого могут не складываться и отношения с одноклассниками.

Дети, у которых страдает третий блок — блок программирования и контроля, — это те ученики, которые обычно не учитывают общих норм поведения и правил. Они могут встать из-за парты во время урока и пройтись по классу, заниматься на уроке собственной игрой и мешать соседу, забывают, что нужно поднять руку перед тем, как что-то сказать на уроке. На уроке такие дети могут внимательно работать лишь непродолжительный отрезок времени. А потом начинают зевать, перестают воспринимать информацию, начинают скучать и вертеться. Таким детям сложно приспособиться к требованиям и нормам школьной жизни.

Следующими в рейтинге незрелости мозговых структур выступает недостаточность второго блока, из-за которой у школьников страдает память, наблюдаются трудности пространственной ориентировки (а это неточное

изображение букв и цифр и неправильное расположение их в тетради). Конечно же, это отражается на учебных успехах.

Нейропсихологическая коррекция направлена на стимуляцию развития и формирование слаженной, скоординированной деятельности различных структур мозга. Посредством специально разработанных двигательных упражнений и развивающих игр стимулируется формирование определенных компонентов психической деятельности: регуляция и контроль психической деятельности, моторные навыки, зрительное, слуховое, пространственное восприятие и многие другие.

Так, например, В.С. Колганова, Е.В. Пивоварова выделяют основные проблемы детей, которым показана нейропсихологическая коррекция:

- родовая травма;
- рождение с помощью кесарева сечения;
- повышенный или пониженный тонус;
- частые заболевания;
- травмы головы, получение общего наркоза;
- в анамнезе – ПЭП, ММД, СДВГ, ЗПР, ЗППР, гипертензионный синдром;
- мало ползал или совсем не ползал;
- ходил на цыпочках;
- поздно начал говорить;
- гиперактивен или излишне медлителен;
- импульсивен, раздражителен, конфликтует с детьми;
- быстро утомляется, с трудом засыпает;
- не сразу откликается и понимает обращенную к нему речь;
- пишет неразборчиво, плохо усваивает учебный материал;
- при чтении «проглатывает» окончания, «угадывает слова»;
- плохо запоминает, сравнивает, обобщает;
- пишет, рисует левой рукой;
- имеет задержку формирования мелкой моторики рук;
- не может описать картинку, скопировать рисунок;

- пропускает буквы, часто пишет их зеркально;
- двигает ногами, языком, когда пишет или рисует;
- с трудом высиживает 15 минут на одном месте;
- не внимателен, рассеян, не доводит дело до конца;
- часто отвлекается, долго делает домашние задания и др. [22].

В списке этих проблем мы можем увидеть как предпосылки трудностей в обучении, так и непосредственно сами трудности. Это обуславливает эффективность нейропсихологического подхода к коррекции трудностей в освоении образовательной программы младших школьников.

Коррекционно-развивающая и формирующая работа включает в себя растяжки, дыхательные, глагодвигательные, перекрестные (реципрокные) телесные упражнения, упражнения для языка и мышц челюсти, для развития мелкой моторики рук, развития коммуникативной и когнитивной сферы.

Опираясь на выше выделенные группы трудностей, опишем, как нейропсихологический подход позволяет их решить.

Первая группа трудностей - недостаток формирования сложных по структуре и многоуровневых по организации двигательных навыков письма и чтения (нестабильность графических форм, отсутствие связных движений при письме, низким уровнем понимания читаемого, очень медленный темп и т.п.). Так, в нейропсихологии встречается термин «диспраксия» – это нарушение сферы произвольных движений у детей при отсутствии патологии мышечного тонуса, параличей и прочих отклонений, которое проявляется в трудностях выполнения различных действий (особенно сложных) и проблемах координации. «Синдром детской неуклюжести» имеет 5-6% детей, и чаще всего диспраксией страдают мальчики. Нередко дети с данным нарушением дополнительно имеют сопутствующие расстройства речи, письма, чтения, дефицит внимания, гиперактивность.

На сегодня выделяют две формы диспраксий с точки зрения этиологии. Первичная форма обусловлена несформированностью собственно двигательного анализатора, то есть тех отделов и зон головного мозга, а также

нейронных путей, которые формируют программу действия. Далее мотонейроны передают последовательно сигнал мышцам, а подкорковые отделы мозга автоматизируют типовые программы движений, такие, как «завязать шнурки». Другая форма диспраксий – это так называемые вторичные диспраксии. Они обусловлены нарушением обработки и интеграции сенсорной информации у ребенка[40]. Т.е. двигательные нарушения связаны, прежде всего, с работой третьего блока мозга. В коррекции данной группы нарушений используются двигательные упражнения, «метод замещающего онтогенеза».

Вторая группа трудностей - особенности формирования когнитивного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений (замена букв, близких по акустическим или артикуляционным признакам, пропуски букв, недописывание слов и предложений, трудности понимания слов, незнание отношений между смежными числами, трудности перехода из конкретного плана в абстрактный план, неумение решать задачи). Для определения данной группы трудностей нейропсихологи используют термины дислексия, дисграфия, дискалькулия. В определении понятия «дислексия», данном Р.И. Лалаевой, подчёркиваются основные признаки дислексических ошибок. Дислексия – это частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках чтения, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения. При дисграфии дети младших классов школы с трудом овладевают письмом: их диктанты, выполненные ими упражнения, содержат множество грамматических ошибок. Они не используют заглавные буквы, знаки препинания, у них ужасный почерк. В средних и старших классах ребята стараются использовать при письме короткие фразы с ограниченным набором слов, но в написании этих слов они допускают грубые ошибки. Нередко дети отказываются посещать уроки русского языка или выполнять письменные задания. Дискалькулия у детей характеризуется снижением способности к изучению арифметики и других математических наук. Проявляется трудностями либо полной неспособностью понимать цифровые символы,

сравнивать величины, выполнять операции сложения, вычитания, умножения и деления. Дошкольники позже начинают идентифицировать геометрические фигуры, размеры объектов. Школьники отстают в освоении учебных предметов, требующих работы с числами и расчетами[9]. Здесь можно говорить о нарушениях работы второго блока мозга, а именно функций приема, переработки и хранения информации. Для коррекции трудностей данной группы используются упражнения, направленные на развитие возможности переработки кинестетической, слуховой, зрительной и зрительно-пространственной информации.

Третья группа трудностей, которая связана с недостатками в формировании регуляторного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений, в нейропсихологии рассматривается с позиции работы функций первого блока мозга (регуляции и бодрствования) (Ахутина, 2015). Коррекция данной группы трудностей включает в себя задачи по повышению работоспособности, устойчивости внимания, повышению уровня развития мнестических процессов.

Анализ исследований авторов показал (Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, Н.М. Пылаева), что нейропсихологическая коррекция позволяет решить вопросы трудностей в освоении у младших школьников, путем решения следующих задач, которые возможно использовать при составлении коррекционно-развивающей программы:

- повышение работоспособности, устойчивости внимания, повышение уровня развития мнестических процессов;
- повышение уровня развития функций программирования и контроля;
- устранение трудностей переработки слуховой и зрительной информации;
- повышение уровня развития пространственных представлений;
- улучшение развития двигательной и графомоторной сферы.

Такой подход к составлению коррекционно-развивающих занятий способствует более полному, комплексному решению проблемы трудностей в освоении образовательной программы.

Выводы по первой главе

Свыше половины легких отклонений в умственном развитии у детей квалифицируются педагогами и психологами как «задержка психического развития» (ЗПР). Термин ЗПР с психолого-педагогической точки зрения означает наличие отставания в развитии психической деятельности ребенка. Понятие «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и одновременно в значительном количестве случаев временный характер отставания, которое с возрастом успешно преодолевается, при адекватном условии воспитания и обучения.

Несмотря на неоднородность группы детей с ЗПР, можно выделить общие черты: 1) при ЗПР нарушения наступают рано, поэтому становление психических функций происходит неравномерно, замедленно; 2) для детей с ЗПР характерна неравномерная сформированность психических процессов; 3) наиболее нарушенными оказываются эмоциональноличностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособности: в интеллектуальной деятельности наиболее яркие нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне развития наглядных форм мышления. У младших школьников с ЗПР отмечается недостаточная познавательная активность, которая, сочетаясь с быстрой утомляемостью и истощаемостью ребенка, может серьезно тормозить их обучение и развитие.

Проблема трудностей в освоении образовательной программы рассматривается в трудах многих отечественных и зарубежных ученых. В разные временные периоды эта проблема рассматривалась порозному.

Ведущими факторами трудностей назывались: социальное происхождение, недостатки процесса обучения, личностные качества обучающегося, нарушения основных компонентов психологической структуры учебной деятельности – мотивационного, целевого, операционного.

Начиная с 80-х годов исследования авторов можно разделить на две категории: одни рассматривали трудности в обучении с позиции нарушения функциональных систем самого обучающегося, вторые с позиции педагогического аспекта преодоления затруднений.

Современное состояние проблемы говорит о необходимости создания особых условий для развития личности обучающегося с целью преодоления трудностей в освоении образовательной программы, что объединяет теории и рассматривает проблему в комплексности.

Коррекция трудностей в освоении образовательной программы младших школьников достаточно актуальная проблема в современной педагогике и психологии. Исследования авторов утверждают, что именно младший школьный возраст является сензитивным для развития основных психофизиологических структур, позволяющих преодолевать эти трудности. В целом можно выделить три группы трудностей:

- первая группа трудностей связана с недостатками формирования сложных по структуре и многоуровневых по организации двигательных навыков письма и чтения (нестабильность графических форм, отсутствие связанных движений при письме, низким уровнем понимания читаемого, очень медленный темп и т.п.);

- вторая группа трудностей обусловлена особенностями формирования когнитивного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений (замена букв, близких по акустическим или артикуляционным признакам, пропуски букв, недописывание слов и предложений, трудности понимания слов, незнание отношений между смежными числами, трудности перехода из конкретного плана в абстрактный план, неумение решать задачи);

- третья группа трудностей связана с недостатками в формировании регуляторного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. Конкретная психологическая причина, лежащая в основе этой группы трудностей, состоит в несформированности процессов самоконтроля и саморегуляции.

К коррекции выше выделенных трудностей в литературе можно выделить четыре подхода: педагогический подход (Я. Коменский, А.В. Хуторской), психологический подход (В.В. Гладкая, Н.П. Локалова, Р. И. Лалаева), нейропсихологический подход (Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, Н.М. Пылаева), комплексный подход (М.М. Безруких, И.В. Дубровина, В.А. Козлова).

Нейропсихологический подход учитывает различные характеристики обучающегося, степень его зрелости относительно возрастных норм (с учетом дифференциальной диагностики). Нейропсихологическая коррекция позволяет работать с первопричинами трудностей в освоении образовательной программы. Выше выделенные группы трудностей можно соотнести с нарушением функционирования определенного блока мозга: первая группа трудностей (графомоторные навыки) – нарушение работы 3 блока мозга, вторая группа трудностей (когнитивный компонент письма, чтения, счета) – нарушение в работе 2 блока мозга, третья группа трудностей (проблемы саморегуляции и самоконтроля) – нарушение в работе 1 блока мозга.

На основании исследований (Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, Н.М. Пылаева) нейропсихологическая коррекция позволяет решить вопросы трудностей в освоении у младших школьников, путем решения следующих задач, которые возможно использовать при составлении коррекционноразвивающей программы:

- повышение работоспособности, устойчивости внимания, повышение уровня развития мнестических процессов;
- повышение уровня развития функций программирования и контроля;
- устранение трудностей переработки слуховой и зрительной информации;

- повышение уровня развития пространственных представлений;
- улучшение развития двигательной и графomotorной сферы.

Таким образом, анализ литературы позволяет сделать вывод, что нейропсихологический подход к коррекции трудностей в освоении образовательной программы у младших школьников с ЗПР будет эффективным.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Диагностическое исследование уровня развития высших психических функций (ВПФ) у младших школьников с задержкой психического развития

Цель эмпирической части исследования: разработать и апробировать программу нейропсихологической коррекции познавательной деятельности у младших школьников с ЗПР.

В соответствии с выдвинутой целью, опытно-экспериментальная часть работы предполагает последовательное решение следующих задач:

1. Определить актуальный уровень развития высших психических функций (ВПФ) у детей с ЗПР;
2. На основе теоретического анализа разработать и апробировать на практике программу нейропсихологической коррекции познавательной деятельности младших школьников с ЗПР;
3. Определить эффективность разработанной программы нейропсихологической коррекции на основе итоговых результатов апробации.

Соответственно поставленным задачам в структуру исследования были включены три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На первом этапе нами был проведен констатирующий эксперимент, заключающийся в первичной диагностике уровня развития у детей с ЗПР высших психических функций (ВПФ).

На втором этапе, на основании результатов, полученных в ходе первичной диагностики, был проведен формирующий эксперимент, с целью разработки и апробации нейропсихологической программы коррекции

познавательной деятельности младших школьников с ЗПР на экспериментальной группе.

На третьем этапе был осуществлен контрольный эксперимент, заключающийся в повторной психодиагностике уровня развития у детей ВПФ, с целью осуществления проверки эффективности разработанной и апробированной программы.

Экспериментальное исследование проводилось на базе КГУ «Костанайский специальный комплекс «Детский сад-школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями № 2» Управления образования акимата Костанайской области.

В исследовании принимали участие 24 обучающихся двух 2 классов, средний возраст которых составлял восемь с половиной лет.

Нами была сформирована в две группы испытуемых - контрольная и экспериментальная в равном количестве участников.

Для выявления значимости различий в показателях уровня развития ВПФ между экспериментальной и контрольной группой использовали непараметрический статистический критерий U-Манна-Уитни, в связи с тем, что он позволяет осуществить выявление различий между двумя независимыми малыми выборками по уровню выраженности какого-либо количественно измеренного признака. Кроме того, критерий Манна-Уитни позволяет оценивать выборки при неизвестном законе распределения признака. Тест U позволяет проверить, существует ли достоверная разница между двумя независимыми выборками после того, как сгруппированные данные этих выборок ранжированы и вычислены суммы рангов для каждой выборки, что нами было также осуществлено.

Для оценки достоверности динамики в развитии ВПФ после апробации программы использовали непараметрический T - критерий Вилкоксона. Этот критерий применяется для оценки различий экспериментальных данных, полученных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их

выраженность. С его помощью мы определяем, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом.

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS Statistics 17.0, MS Excel XP 2019.

Адекватность выбора и возможность применения методик сбора эмпирических данных были обусловлены теоретическими основаниями исследования выделенного объекта и предмета, содержанием поставленных цели и задач, учетом возможностей и ограничений методик, их точности и надежности измерений, а также объективными условиями и существующими возможностями проведения исследования.

На основе анализа психолого-педагогической литературы дети с ЗПР имеют нарушения познавательной деятельности, что определяется недостаточной сформированностью высших психических функций, таким образом, мы можем выделить 6 нейропсихологических индексов, повышение показателей которых позволит преодолеть имеющиеся нарушения познавательной деятельности младших школьников с ЗПР:

1. Серийная организация движений и действий;
2. Программирование, регуляция и контроль деятельности;
3. Переработка кинестетической информации;
4. Переработка слуховой информации;
5. Переработка зрительной информации;
6. Переработка зрительно-пространственной информации.

Исходя из выделенных критериев, констатирующий эксперимент был проведен на основе психодиагностических проб, представленных в Таблице 1.

Таблица 1 - Список проб нейропсиходиагностической батареи

Показатель	Наименование пробы
1. Серийная организация движений и действий	Графическая проба
2. Программирование, регуляция и контроль деятельности	Таблицы Шульте
3. Переработка кинестетической информации	Праксис позы пальцев
4. Переработка слуховой информации	1. Воспроизведение и оценка ритмов
	2. Слухоречевая память

5. Переработка зрительной информации	1. Оpozнание наложенных изображений
	2. Оpozнание перечеркнутых изображений
	3. Оpozнание незаконченных изображений
6. Переработка зрительнопространственной информации	Конструктивный праксис: копирование с поворотом на 180

Психодиагностические методики, используемые для исследования уровня развития ВПФ.

Графическая проба (Grafomotor Sequences, Repeated Pattern Test).

Проба направлена на исследование возможности усвоения двигательной программы при графическом предъявлении образца, переключения с одного элемента программы на другой, автоматизации двигательной серии. Кроме того, проба может дать информацию о развитии зрительно-моторных координаций и пространственных функций (соблюдение строки). При выполнении выявляются нейродинамические характеристики движения: тенденции к микрографии или макрографии, сниженный или неустойчивый темп деятельности, утомляемость, а также фоновые компоненты движений (гипо - или гипертонус в мелкой моторике), важные для оценки функций I блока мозга.

Процедура проведения пробы. Проба заключается в рисовании узора, составленного из двух чередующихся элементов: П и А, высота которых равна 0,8-0,9 см, а ширина — 0,6-0,7 см. Ребенку предъявляется образец узора, и он продолжает его до конца строки по узкой стороне листа формата А4. Начинать рисовать узор, необходимо отступив 1 см от левого края и приблизительно одну четверть высоты листа сверху, чтобы уменьшить вероятность использования горизонтального края для ориентации строки. Проба выполняется цветным фломастером (психолог рисует образец другим цветом) на достаточно тонкой бумаге для последующей оценки пауз. Фиксируется время выполнения пробы.



Рисунок 1 – Образец для графической пробы

Инструкция: «Сейчас я начну рисовать узор, а ты продолжи его до конца строки. Только фломастер отрывать от листа нельзя». Если в ходе выполнения ребенок сбивается с образца или отрывает руку от листа, то ему говорят «Посмотри на образец. Будь внимательнее» или один раз напоминают правило.

Оценка выполнения пробы. Параметры оценки отражают разные компоненты графической деятельности, три из них — состояние серийной организации.

Показатели выполнения:

0 — нормативное выполнение;

1 — упрощение образца через компенсаторное введение различия элементов по размеру или его изменение по типу уподобления элементов — замена вертикальных линий пологими или незначительное сглаживание углов. У первоклассников введение различия по размеру — менее грубая ошибка, чем несоблюдение наклона линий, у более старших детей с навыком курсивного письма менее грубая ошибка — замена вертикальных линий пологими;

2 — поэлементное выполнение, отрывы и наличие «площадок» (горизонтальных линий внизу) с самокоррекцией или без нее;

3 — тенденция к расширению программы — появление лишнего компонента (не «площадки») внутри серии;

4 — инертное повторение расширенной или упрощенной программы.

Таблицы Шульте. (Schulte's Tables — эта проба редко используется зарубежными психологами, близкий к ней вариант Trail Making Test A and B).

Проба направлена, во-первых, на исследование способности усваивать простую и усложненную — «параллельную» — программы и переключаться с одной программы на другую, а во-вторых, на анализ колебаний внимания и работоспособности. Данные пробы служат для оценки функций III и I блоков мозга.

Процедура проведения пробы. Проба состоит из трех заданий. Ребенку предъявляют таблицу из двадцати клеток, в которых размещены в случайном порядке два ряда цифр от 1 до 10 двух цветов, ребенок должен показать цифры

по порядку от 1 до 10 сначала одного цвета, потом другого. (У дошкольников предварительно проверяется знание числового ряда и цифр.) В третьем задании ребенок должен показать цифру 1 одного цвета и 1 другого цвета, затем 2 — 2 и т.д. (программа на «параллельные ряды»). От задания к заданию таблицы меняются. Замеряется время от начала работы до нахождения цифр 5 и затем до нахождения 10.

Инструкция 1: «На этой таблице покажи по порядку цифры от 1 до 10 черного цвета. Делай быстро и внимательно, я засекаю время. Если психолог не уверен, что ребенок сразу поймет инструкцию, он может использовать сначала другую таблицу, на которой ребенок показывает 3-4 цифры. После того, как психолог убедится, что задание понято, он предлагает контрольную таблицу и повторяет инструкцию показать цифры быстро и внимательно.

Инструкция 2: «Молодец, теперь покажи по порядку цифры красного цвета. Делай быстро и внимательно».

Инструкция 3: «На этой таблице ты будешь показывать сначала цифру 1 черного цвета, потом цифру 1 красного цвета, затем цифру 2 черного цвета и цифру 2 красного цвета, затем так же 3 и 3, понятно? Итак, сначала какие цифры? — Правильно, черные. А потом? — Правильно, красные. Делай быстро и внимательно». После этого психолог кладет перед ребенком таблицу, которую до него он держал в руках. «Начинай!».

При повторении ошибки на порядок цветов однократно можно напомнить: «Какой цвет сначала?»

Оценка: в этой пробе фиксируются ошибки следования инструкции, говорящие о трудностях программирования и контроля, а также время поиска каждой пяти цифр в каждой из двух частей. Медленный поиск, увеличение времени поиска каждой пяти цифр, особенно в третьем более сложном и более энергоемком задании могут быть свидетельством не только трудностей программирования и контроля, но и слабости I блока.

Праксис позы пальцев (Finger Position Test).

Проба направлена на исследование кинестетической организации движений рук, необходимой для выполнения тонких дифференцированных движений.

Процедура проведения пробы. Проба состоит из трех частей: 1) воспроизведение поз пальцев по зрительному образцу, 2) воспроизведение поз пальцев по проприоцептивному образцу (без зрительного контроля) и 3) перенос позы пальцев с одной руки на другую по проприоцептивному образцу.

1. Воспроизведение поз пальцев по зрительному образцу.

Психолог при показе поз сидит напротив ребенка.

Инструкция. «Сейчас я покажу разные фигурки из пальчиков, и ты повторяй за мной (теми же пальцами, что и я)». После предъявления 5 поз для одной руки дается инструкции «А теперь будешь делать другой рукой» и предъявляются следующие 5 поз. Каждая поза удерживается до ответа ребенка. Длительное рассматривание, как и поиск позы, фиксируются. Если ребенок предпочитает левую руку, то ему сначала предъявляют позы для левой руки, а потом правой (с пометкой в протоколе).

Позы для правой руки: 2-5; 1+3; 3 на 2; 4-5; 1+4 (цифры указывают номера пальцев: 1 — большой палец, 5 — мизинец; знаки - и + обозначают вытянутые вперед или сомкнутые в кольцо пальцы, «на» — положение одного пальца на другом).

Позы для левой руки: 2-3; 1+3; 4-5; 2на3; 1+4.

2. Воспроизведение поз пальцев по проприоцептивному образцу (без зрительного контроля).

Инструкция. «Сейчас я тебе сложу фигурку из пальчиков на этой руке, затем мы пальчики распрявим, а потом ты сложишь фигурку сам. Сейчас я буду складывать тебе похожие фигурки. Я сложу фигурку, потом разберу ее, а ты повторишь точно так же, как было, теми же пальцами. Только делать все будем с закрытыми глазами».

Для удобства складывания поз психолог подсаживается ближе к ребенку и складывает пальцы в нужную позу, удерживая ее не более 1-1,5 сек. Пальцы

психолога касаются руки ребенка мягко - запрещается излишне жестко обозначать позу, нажимать пальцами друг на друга (это способствует подключению тактильного контроля и рецепторов давления, что мешает в итоге проверить состояние собственно проприоцепции). Далее психолог разглаживает руку ребенка и просит повторить позу: «Сделай сам так же».

Позы для правой руки: 2-5; 1+4, 2 на 3; [4-5; 2-3]; позы для левой руки: 5; 1+3; 3 на 2; [1+4; 2-5]*.

* В квадратных скобках приведены факультативные пробы.

3. Перенос позы пальцев.

Инструкция. «Сейчас я тебе буду складывать фигурки из пальчиков на одной руке, а ты складывай такие же на другой [одна твоя рука загадывает загадку другой руке]. И делать мы это будем снова с закрытыми глазами». Сложив пальцы ребенка в позу, и убрав свою руку, психолог спрашивает: «Ты понял, как лежат пальчики?» Требования к скорости и способу предъявления см. выше. При ответе «да» психолог разглаживает руку ребенка и предлагает ему воспроизвести позу другой рукой.

С правой руки на левую: 1+5; 1+3; 2-5; [1+4; 4-5]; с левой руки на правую: 1+4; 1+3; 2-3; [2-5; 1+4].

Оценка. Отдельно для трех заданий (для каждой руки и для задания в целом) подсчитывается суммарный балл. В него входят:

- количество положений пальцев, выполненных правильно с первого раза (без развернутого поиска, импульсивности, привлечения другой руки) x 1;
- после самокоррекции без поисковых движений рук x 0,5;
- после поисков — 0.

Более высокая продуктивность в правой руке наблюдается у правшей. Отсутствие разницы между руками у правшей может быть связано с обучаемостью ко второй пробе. При подсчете суммарной продуктивности выполнения поз по зрительному образцу данные по правой и левой рукам складываются.

Воспроизведение и оценка ритмов (Rhythm Reproduction and Evaluation).

Проба на ритмы состоит из 3 частей: воспроизведение ритмов по слуховому образцу, выполнение ритмов по речевой инструкции, оценка ритмов. Наличие 3 частей обусловлено тем, что самое естественное (и потому экологически валидное) задание на воспроизведение ритмов является комплексным. Оно предполагает и слуховое восприятие, и выполнение серийных движений, т.е. одинаково активного участия функций II и III блоков мозга. Чтобы проинтерпретировать результаты этого задания, необходимы отдельные задания по слуховому восприятию и выполнению серийных движений. Задания, которые требуют участия слухового восприятия, представлены в этом разделе, задание на выполнение ритмов по речевому образцу было дано в разделе на серийную организацию.

I. Воспроизведение ритмов по слуховому образцу.

Это задание состоит из восьми ритмических структур, часть из которых неакцентированные, а другие - акцентированные. Психолог предъявляет каждую ритмическую структуру в соответствии с образцом, а ребенок выполняет ритмы, повторяя каждую структуру не менее 5 раз, чтобы можно было увидеть возможные трудности серийной организации. Психолог стучит счетной палочкой или карандашом, его движения не должны быть размашистыми. Для исключения опоры на зрительный образ движения психолог загоразивает свою руку другой рукой.

Инструкция. «Сейчас мы будем стучать, я покажу, а ты продолжи так же, как я».

Образец: 1) II II И; 2) III III III; 3) III III III (быстро); 4) IIIIII (быстро); 5) II***; 6) I**; 7) ** I; 8) *** II.

Серии предъявляются неоднократно (2-3 раза). Удары следуют без пауз и без резкого контраста между более громкими (I) и более тихими (*) ударами.

При проведении повторных исследований учащимся 3-4 классов предъявляют серии: 9) *** III, 10) * III **, а первые две серии не предлагают.

2. Выполнение ритмов по речевой инструкции.

3. Оценка ритмических структур.

Задание предполагает опознание 4-х образцов.

Инструкция. «Сейчас ты стучал по 2 раза, по 3 раза, а теперь я буду стучать, а ты постарайся определить, по сколько раз я стучу, по 2 или по 3 или иначе, [т.е. по сколько ударов в каждой пачке между паузами]». Для дошкольников и первоклассников можно дать пробную серию образцов: «Вот сейчас я ударяю по одному, а сейчас по сколько? — Правильно! По 2. А сейчас? — Ты прав, ты понял. Начинаем работу». После опознания первой ритмической структуры ребенка следует похвалить: «Ты прав. Молодец! Я действительно стучу по 2». При пересчете общего числа ударов (ответ: «По 6») инструкцию необходимо повторить еще раз, используя пробную серию и / или указав, что нужно определить, сколько ударов вместе между паузами.

Образец: 1) ШШШ; 2) Ш Ш Ш; 3) ШШШ (быстро); 4) НИИ Ш (быстро).
Оценка выполнения проб Воспроизведение ритмов Продуктивность, количество правильно воспроизведенных ребенком ритмических структур.

Слухоречевая память (Verbal Memory Test).

Проба направлена на исследование процессов восприятия и удержания слухоречевой информации. В первой части пробы (повторение слов) оцениваются фонематический анализ и возможности звукопроизношения, а во второй — сначала произвольная слухоречевая память (первое воспроизведение), а затем — произвольная. В пробу входят слова в основном с невысокой образностью (чтобы избежать хранения в зрительной модальности), они имеют в фоне близкие слова-соперники: холод - голод, гость - кость, рама - рана (для оценки точности звукового восприятия). Два слова могут образовать семантическую группу (холод, дождь), что провоцирует появление семантических парафазий (например, ветер). Два относительно мало знакомых детям слова — риск и клин — позволяют моделировать процесс освоения ребенком новых слов.

Процедура проведения пробы. Пробу следует давать, когда ребенок еще не утомлен.

Инструкция. Первое предъявление: «Мы сейчас будем повторять слова. Послушай внимательно и повтори их: холод, рама, клип. Повтори... А теперь послушай другие слова: гость, риск, дождь. Повтори... Какие были первые слова?... Какие были вторые слова?...»

Третье предъявление: «Повтори еще раз: холод, рама, клин...и т.д.» (процедура повторяется в последний раз). Слова предъявляются 3 раза вне зависимости от успешности выполнения. Группы слов предъявляются без пауз.

После заполненной паузы (для гомогенной интерференции может быть дано, например, задание на счет) проводится отсроченное воспроизведение: «Вспомни слова, которые ты запоминал». Если ребенок не делит слова на группы, у него спрашивают «Какие слова были в первой группе, а какие — во второй?» Такая инструкция без упоминания групп позволяет оценить, удерживает ли ребенок структуру материала (деление на две группы).

Оценка.

Повторение слов.

Профиль продуктивности повторения. В каждом из трех повторений фиксируется количество правильно воспроизведенных слов. Чаще всего у детей обнаруживается профиль 666 или 566. У детей с профилями ниже 555 следует обратить внимание на переработку кинестетической и слуховой информации.

Опознавание наложенных изображений: проба Поппельрейтера (Perception of Superimposed Images).

Проба направлена на исследование способности опознавать изображения, наложенные друг на друга.

Процедура проведения пробы. Ребенку последовательно предъявляют 2 набора наложенных изображений. Инструкция. «Здесь художник нарисовал несколько предметов в одном месте [один на другом]. Назови то, что здесь нарисовано».

Если ребенок затрудняется в выделении предмета из фона, то психолог оказывает стимулирующую помощь (например: «Ты уверен? Посмотри внимательнее»). Если она окажется недостаточной, не надо добиваться

правильного ответа, более целесообразно спросить, что еще нарисовал художник.

Опознание перечеркнутых изображений (Perception of Crossed Images).

Проба направлена на исследование возможности выделять контурное изображение, отделив его от посторонних элементов фона.

Процедура проведения пробы. Ребенку предъявляется семь контурных изображений перечеркнутых предметов. Инструкция. «Здесь художник сначала что-то нарисовал, а потом зачеркнул. Назови то, что было нарисовано».

Если ребенок затрудняется в выделении предмета, то психолог оказывает стимулирующую помощь.

Опознание незаконченных изображений (Perception of Unfinished Images).

Проба направлена на исследование способности опознания предметов по их фрагментам, позволяет оценивать сформированность холистической (правополушарной) стратегии восприятия.

Процедура проведения пробы. Ребенку предъявляется лист с 12 изображениями недорисованных предметов.

Инструкция: «Посмотри внимательно: художник начал рисовать какие-то предметы и не закончил. Что хотел нарисовать художник - психолог фиксирует ответы ребенка (и последовательность сканирования изображений и / или их названия). Если ребенок затрудняется в опознании предмета или дает неверный ответ, то психолог оказывает ему стимулирующую помощь. Психолог не должен добиваться правильного ответа, стимулирующая помощь (одна реплика) может быть оказана не более чем в трех случаях ошибок. Желательно дать ребенку назвать все изображения и только после этого обратиться к рисункам, названным ошибочно.

Оценка проб на зрительный гнозис.

Продуктивность (количество правильно названных картинок с первого раза $\times 1$) + (после самокоррекции или стимулирующей помощи психолога $\times 0,5$).

Конструктивный праксис: копирование с поворотом на 180°

(Constructional Test: mental rotation of design).

Проба направлена на исследование возможности зрительно-пространственной перешифровки на 180° графического изображения. Данная проба также позволяет оценить возможности произвольной регуляции деятельности.

Процедура проведения пробы. Проба включает копирование 4-х фигур (см. рис. 2). Психолог, сидящий напротив ребенка, на листе А4 рисует линию, разделяющую лист пополам, и говорит: «Сейчас мы с тобой будем играть в «перевертыши». Это будет твоя половина листа, а это моя. Я нарисую человечка, и ты нарисуешь человечка». Рисуются симметричная фигура человека с головой и ногами. «И ты нарисуй». На этом этапе ребенок осваивает перешифровку вверх-вниз. «Я справа нарисую руку и в руке флажок. И ты справа нарисуй в руке флажок». Если ребенок нарисовал зеркально, ему говорят: «Где у тебя право? Нарисуй флажок справа» (второе предъявление инструкции). После того как ребенок справился с изображением человечка, ему подытоживают правила перевертывания: «Ты совершенно правильно сделал: у меня ноги нарисованы внизу и у тебя — внизу. Ты перевернул. У меня флажок справа и у тебя флажок справа. Ты тоже перевернул. Итак, будь внимателен, не забывай переворачивать, как ты делал сейчас». При ошибках перешифровки во втором рисунке инструкция повторяется, но только 1 раз (третье предъявление инструкции). Психолог рисует справа налево, чтобы рисунки ребенка на его стороне располагались привычным образом — слева направо.

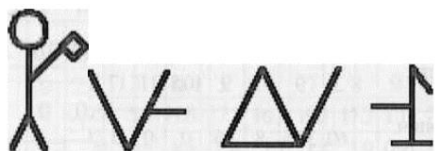


Рисунок 2 - Образцы стимулов к пробе на конструктивный праксис

Оценка.

Выполнение этой пробы зависит не только от развития зрительнопространственных функций, но и сформированности регуляторных

функций, соответственно, параметр продуктивности отражает состояние обоих компонентов.

Продуктивность (количество с первого раза безошибочно перешифрованных фигур $\times 1$) + (после самокоррекции или повторного предъявления инструкции $\times 0,5$).

Таким образом, на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы было проведено диагностическое обследование детей с ЗПР по представленным выше методикам. По результатам первичной диагностики уровня развития ВПФ в общей выборке исследования были получены следующие данные.

Для детей младшего школьного возраста с ЗПР, принявших участие в психодиагностическом исследовании наиболее характерен средний и низкий уровень развития ВПФ.

Анализ результатов графической пробы показал, что для испытуемых характерны низкие показатели выполнения пробы (показатель среднего уровня 1 б.) (Рисунок 3).

Такие показатели говорят о проблемах в развитии функций III блока мозга – программирования регуляции и контроля деятельности. А именно серийной организации движений и действий. Обучающиеся с такими показателями имеют трудности в письме, быстро утомляются.

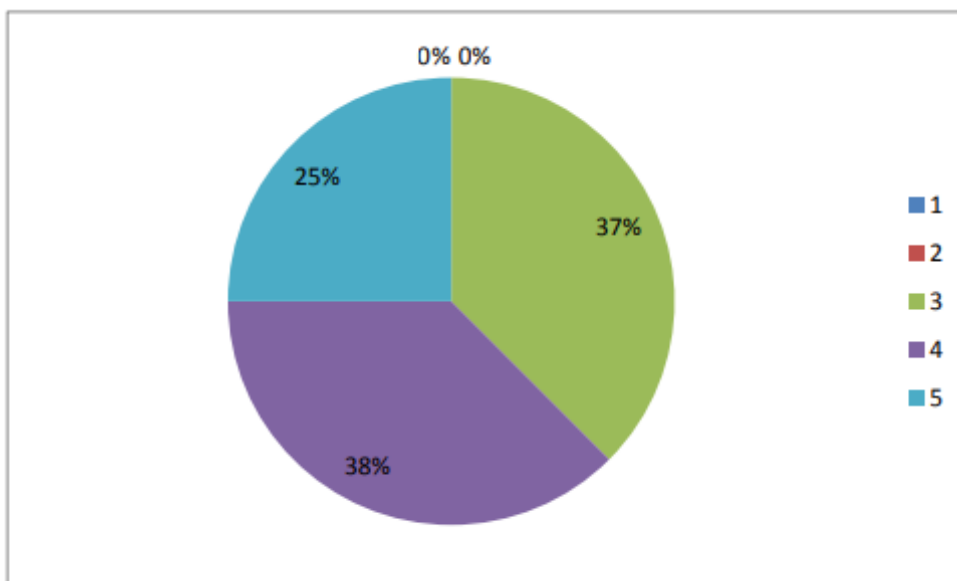


Рисунок 3 - Распределение уровня развития серийной организация движений и действий до формирующего этапа (графическая проба)

Результаты, полученные по пробе «таблицы Шульте» представлены на Рисунке 4 (время, затраченное на выполнение задания превышает среднее время выполнения (40 сек.).

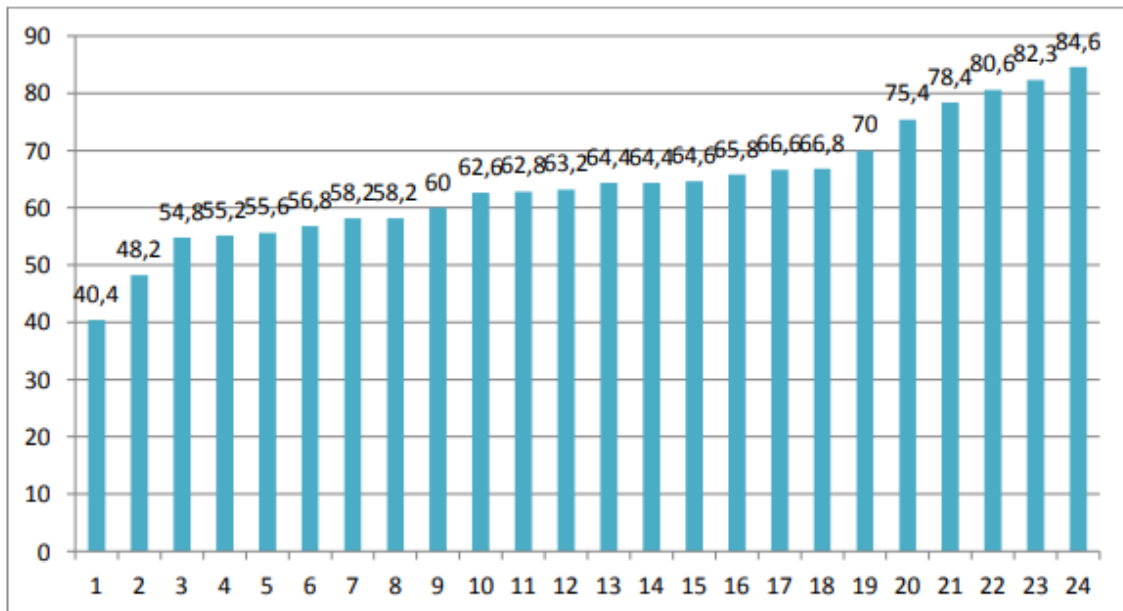


Рисунок 4 - Распределение уровня развития функций программирования, регуляции и контроля деятельности до формирующего этапа (проба «таблицы Шульте»)

8% респондентов имеют средний уровень показателя по пробе «праксис позы пальцев». Остальные 92% имеют показатель ниже среднего. Это говорит о проблемах в развитии II блока мозга, переработки кинестетической информации. Таким детям сложно выполнять задания, требующие тонкие дифференцированные движения (Рисунок 5).

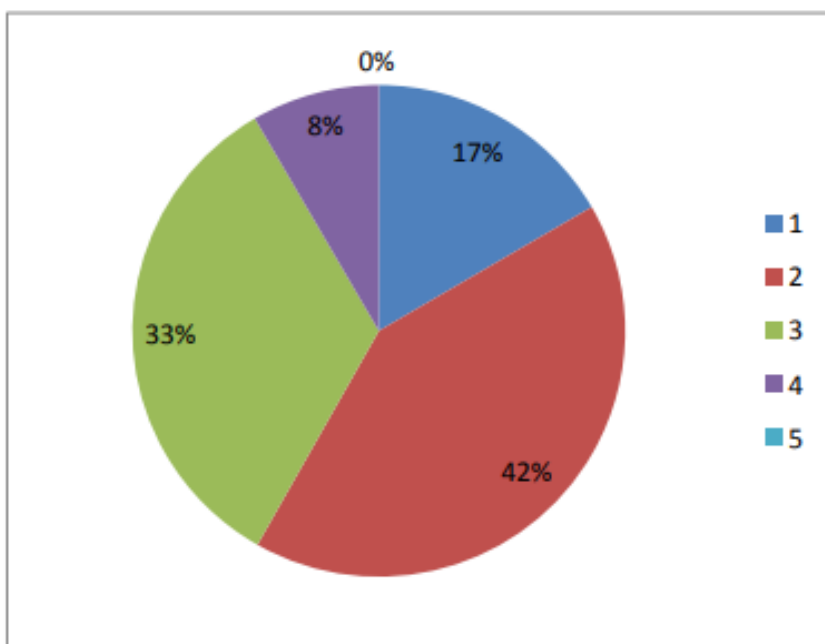


Рисунок 5 - Распределение уровня развития переработки кинестетической информации до формирующего этапа (проба «праксис позы пальцев»)

Лишь 4 % детей имеют средний уровень по пробе «Воспроизведение и оценка ритмов» (среднее – 6-7 б.). Остальные имеют балл ниже среднего, что говорит о сложностях переработки слуховой информации, что подтверждают результаты пробы «Слухоречевая память» (в норме обнаруживается профиль 17-18 б., дети с профилем ниже 15 б. имеют трудности в переработке слуховой и кинестетической информации). Такие обучающиеся сложно воспринимают инструкцию учителя, имеют трудности в понимании текстов, заданий (Рисунок 6, 7).

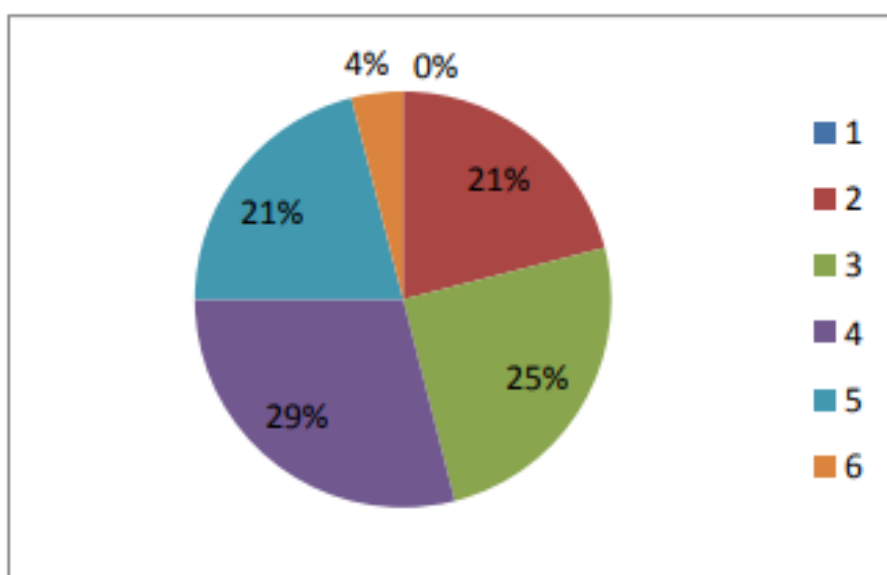


Рисунок 6 - Распределение переработки слуховой информации до формирующего этапа (проба «Воспроизведение и оценка ритмов»)

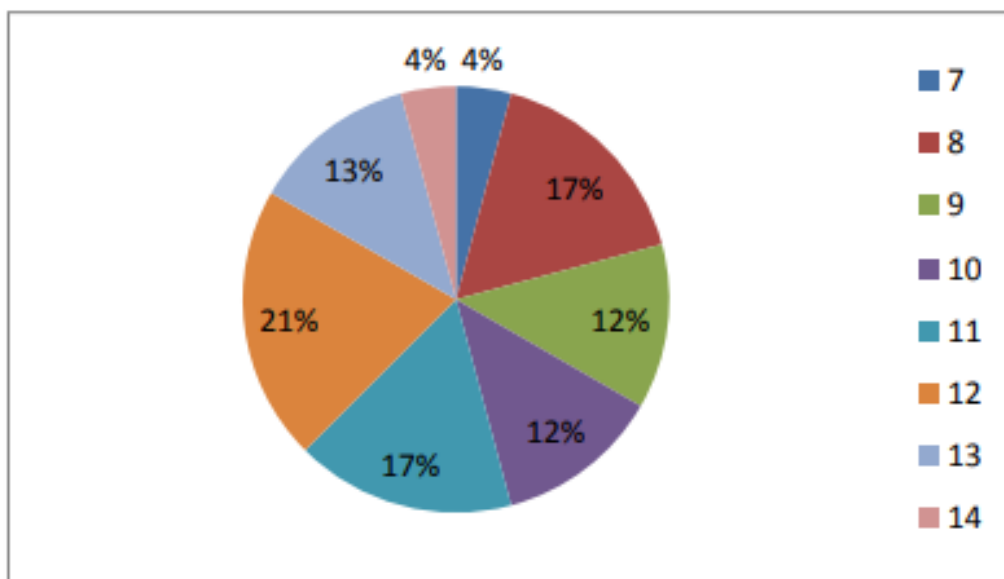


Рисунок 7 - Распределение переработки слуховой информации до формирующего этапа (проба «Слухоречевая память»)

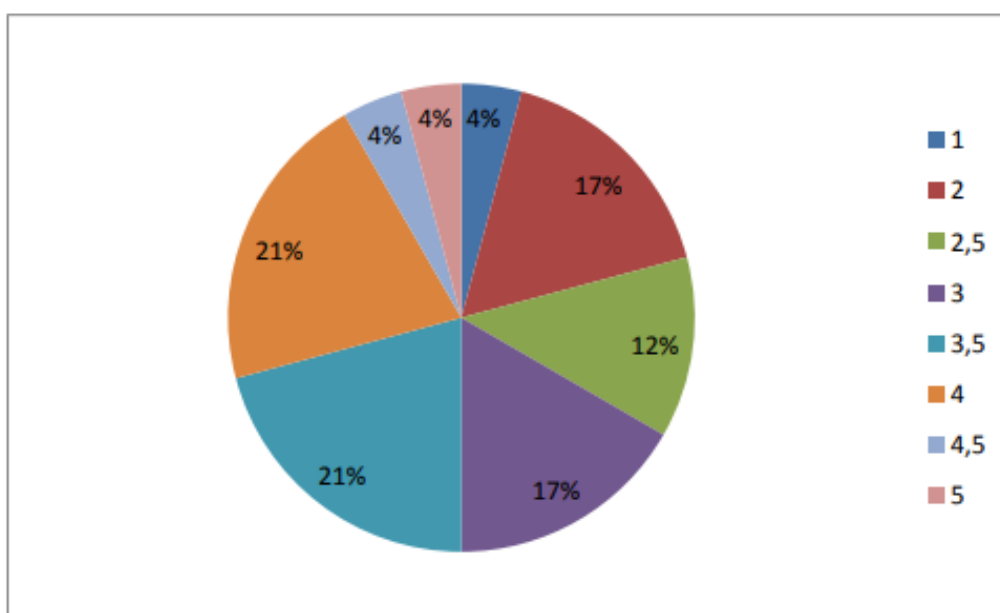


Рисунок 8 - Распределение по уровню зрительной переработки информации до формирующего этапа (проба «Опознавание наложенных изображений»)

30% детей имеют средние показатели по пробе «Опознавание наложенных изображений» (среднее значение 4-5 баллов), 51 % имеют средние показатели по пробе «Опознавание перечеркнутых изображений» (среднее значение 4-5 баллов), 4 % имеют средние показатели по пробе «Опознавание незаконченных изображений» (среднее 6-7 б.). Остальные обучающиеся имеют балл ниже

среднего. Такие показатели говорят нам о трудностях переработки зрительной информации. Так, при недостаточно развитом зрительном гнозисе обучающиеся имеют трудности в чтении, восприятии зрительной информации (Рисунок 8, 9, 10).

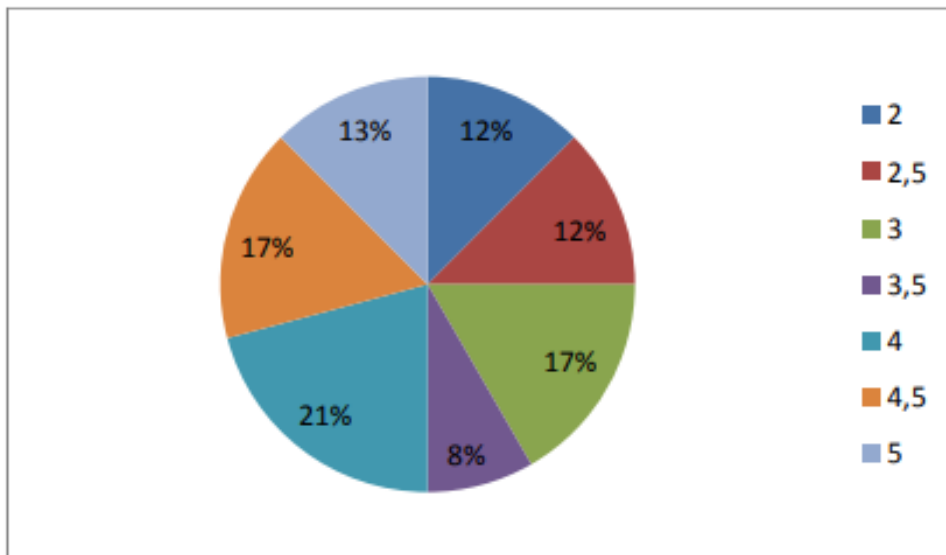


Рисунок 9 - Распределение по уровню зрительной переработки информации до формирующего этапа (проба «Опознавание перечеркнутых изображений»)

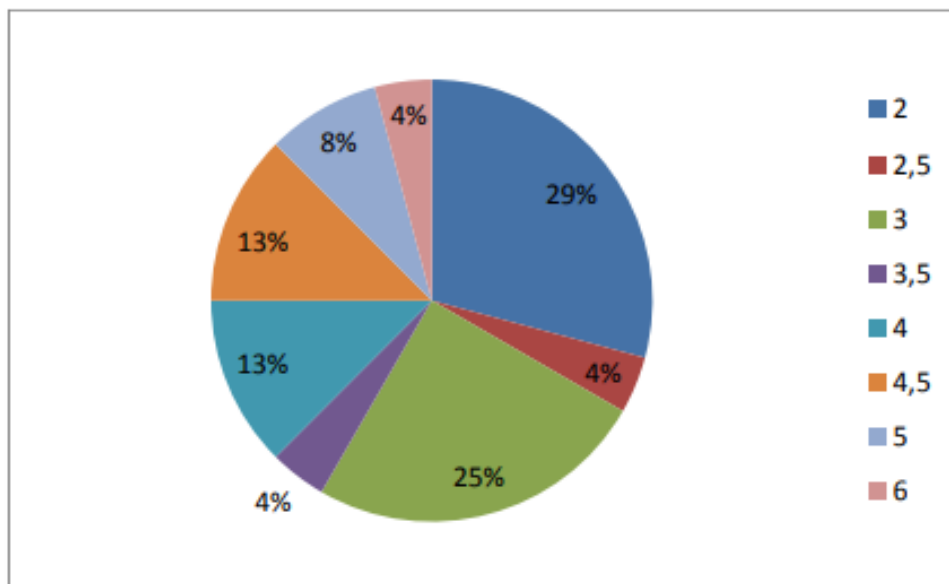


Рисунок 10 - Распределение по уровню зрительной переработки информации до формирующего этапа (проба «Опознавание незаконченных изображений»)

Переработка зрительно-пространственной информации также вызывает трудности у респондентов. Так, по результатам пробы «Конструктивный праксис: копирование с поворотом на 180» 13% обучающихся имеют средние

показатели (средний балл- 2.25). 87 % имеют трудности в копировании фигур – т.е. в переработке зрительно-пространственной информации (Рисунок 11).

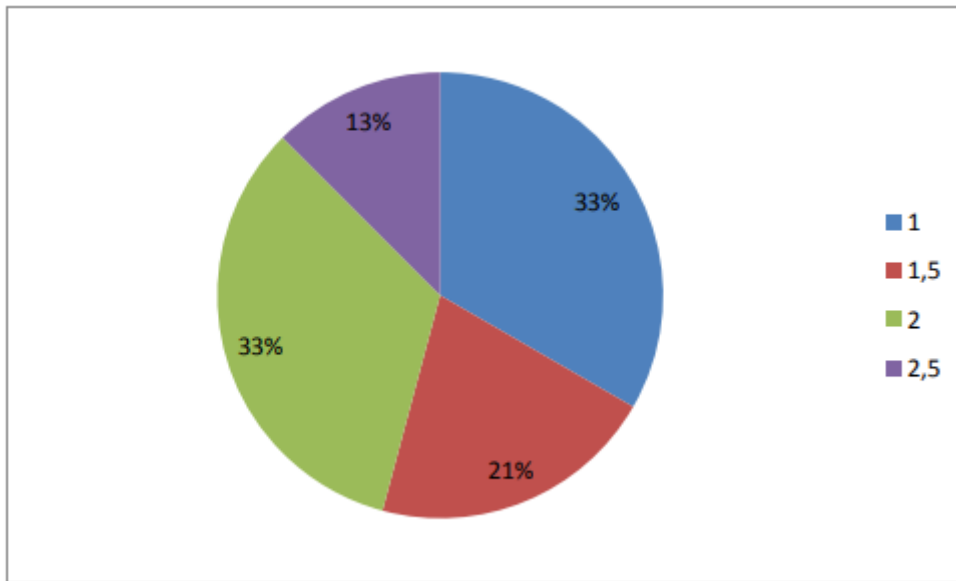


Рисунок 11 - Распределение по уровню зрительно-пространственной переработки информации до формирующего этапа (проба «Конструктивный праксис: копирование с поворотом на 180»)

Общая выборка младших школьников была разделена для апробации программы нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы, с целью её проведения и определения эффективности, на контрольную и экспериментальную группы, уравниваемые по количеству (по 12 человек в каждой) и составу (Рисунок 12, 13). Такое количество было выбрано для практичности проведения групповых занятий, оно дает возможность проводить работу в парах, тройках, четверках.

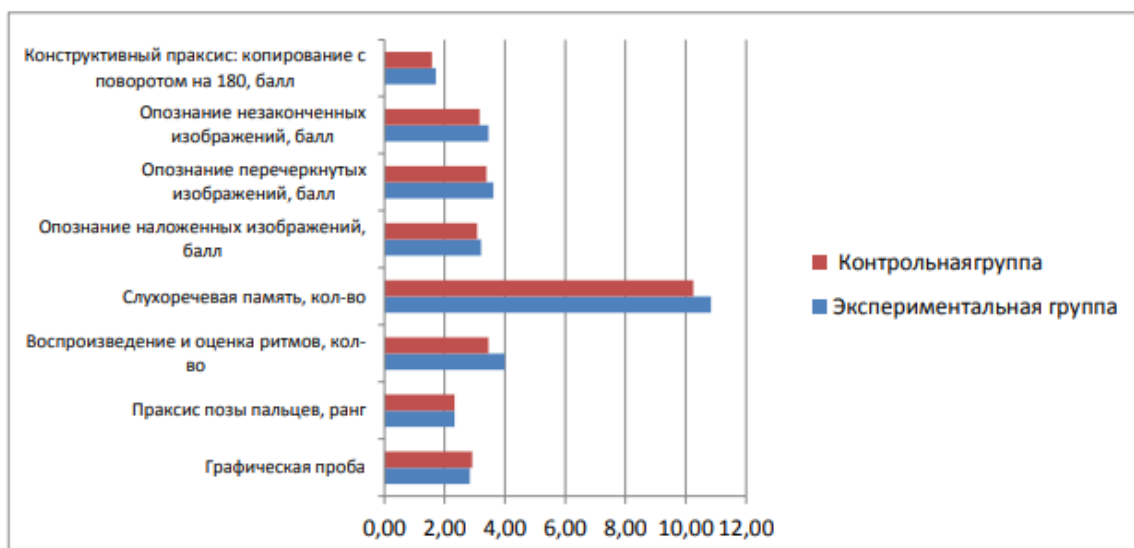


Рисунок 12 - Результаты проб (средний балл) в экспериментальной и контрольной группах до формирующего этапа



Рисунок 13 - Результаты пробы «таблицы Шульте» (среднее время) в экспериментальной и контрольной группах до формирующего этапа

Полученные данные были обработаны с помощью методов математической статистики. Сравнительный анализ данных был проведен с помощью U-критерия Манна-Уитни, предназначенного для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. В результате компьютерной обработки получены результаты (приложение 3), $p \leq 0.05$, которые свидетельствуют, что выборки по уровню данного признака статистически достоверно не отличаются. Следовательно, в результате статистического анализа данных, можно говорить об отсутствии отличий между группами по всем рассматриваемым показателям, на этапе первичной диагностики, то есть они могут рассматриваться в сравнении, так как различия между ними не являются статистически значимыми.

Таким образом, обобщая и анализируя полученные результаты констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о том, что актуальный уровень развития ВПФ диагностируемых детей младшего школьного возраста с ЗПР развит недостаточно относительно средних возрастных показателей, что указывает на необходимость развития показателей в дальнейшей деятельности.

2.2 Разработка и реализация программы нейропсихологической коррекции познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития

Своевременная ранняя диагностика и профилактика нарушений познавательной деятельности помогают предотвратить складывание и закрепление у детей стихийных, не всегда адекватных способов компенсации недостатков в функционировании тех или иных познавательных функций, еще не закончивших свое формирование [30].

Проблему индивидуального подхода и качественного анализа особенностей развития ребенка можно успешно решить с помощью дифференциальной нейропсихологии детского возраста (А.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, Н.М. Пылаева) основной задачей которой является исследование индивидуальных различий в формировании психических функций на разных этапах онтогенеза. Синдромный анализ состояния ВПФ как базовый методический прием работы используется в отношении детей школьного возраста и позволяет выделить основные типы и варианты развития и отклонений в развитии психических функций у детей в связи с особенностями формирования мозга (А.Р. Лурия). На основании дифференцированной и системной нейропсихологической диагностики, не ограничивающейся выявлением слабых звеньев в развитии ребенка, но определяющей зону его ближайшего развития (в понимании этого термина Л.С. Выготским), может быть построена своевременная программа коррекционно-развивающих занятий.

Н.М.Пылаева упорядочила нарушения познавательной деятельности, встречающиеся в обучении у детей с ЗПР, по частоте встречаемости:

1. сниженная работоспособность, колебания внимания, слабость мнестических процессов, недостаточная сформированность речи;
2. недостаточное развитие функций программирования и контроля;
3. зрительно-пространственные и квази-пространственные трудности;

4 и 5 место делят трудности переработки слуховой и зрительной информации.

Л.С. Цветкова предлагает проводить обследование детей младшего школьного возраста с ЗПР, учитывая следующие особенности:

1. Предметные действия – тесты на все виды праксиса и особенно – динамического, позы и пространства.

2. Восприятие (разной модальности) и особенно – речевой слух, предметно-зрительное восприятие и тактильное восприятие предметов.

3. Память – общая (непосредственная и отсроченная), слухоречевая, предметно-зрительная.

4. Внимание – о его состоянии делается вывод на основании предыдущих видов деятельности ребенка.

5. Речь – изучается педагогом в процессе всего обследования, т.к. во всех тестах можно обнаружить состояние понимания речи (инструкций), диалогической речи, состава лексики и фразовой речи. Специально нужно исследовать фонематический слух, повторение, называние предметов и словдействий, спонтанную речь (пересказ картинки, у старших детей — устное сочинение, текст — «расскажи, как провел лето» и др.).

6. Интеллект — простые тесты на аналогии, классификацию предметных картинок, классификацию (разложить по группам) всех предметов, которые лежат на столе (находятся в комнате).

7. Во время игры исследуется и ориентировка ребенка в месте и времени: какое сегодня число (месяц, год), а где ты сейчас находишься и т.д.».

По мнению Т.В. Ахутиной, необходимо внедрение нейропсихологического подхода к коррекции познавательной деятельности. Данный подход позволит решить следующие задачи:

- выявлять сильные и слабые компоненты высших психических функций ребенка;

- предсказывать, до какой степени особенности обработки информации будут влиять на развитие психических функций и обучение;

- строить гипотезы об эффективных стратегиях коррекционного воздействия [28].

Таким образом, нейропсихологическая коррекция с детьми проходит исходя из диагностированных сложностей, задержки или дисгармоничного развития высших психических функций, а также исходя из компенсаторных возможностей ребенка.

Цель: Создание условий для развития и коррекции высших психических функций для преодоления нарушений познавательной деятельности обучающимися с ЗПР.

Задачами программы являются:

- 1) повышение работоспособности, устойчивости внимания, повышение уровня развития мнестических процессов;
- 2) повышение уровня развития функций программирования и контроля;
- 3) устранение трудностей переработки слуховой и зрительной информации;
- 4) повышение уровня развития пространственных представлений;
- 5) улучшение развития двигательной и графомоторной сферы.

В программе используется групповая форма организации занятий.

Место проведения: учебная аудитория, сенсорная комната.

Групповые занятия педагога-психолога проводятся 2 раза в неделю по 60 минут. Программа предполагает проведение 24 занятий, в течение 3 месяцев.

Каждое занятие представляет собой комплекс упражнений, направленных на развитие соответствующих нейропсихологических показателей и состоит из следующих компонентов:

1. Ритуальное приветствие
2. Блок развития серийной организации движений и действий.
3. Блок развития регуляции и контроля деятельности.
4. Блок развития переработки кинестетической/зрительной/пространственной информации.
5. Блок развития мышления.

6. Блок развития переработки слуховой информации, речи.

7. Блок развития мнестических процессов.

8. Ритуальное прощание.

Т.е. каждое занятие имеет моно цель - создание условий для развития и коррекции высших психических функций. А упражнения представляют собой проработку всех поставленных перед программой задач, в соответствии с блоком.

Таблица 2 - Тематический план реализации программы нейропсихологической коррекции познавательной деятельности

№ п/п	Название раздела, темы	Цель	Содержание	Задания, упражнения, игры
1	2	3	4	5
1	Блок развития серийной организации движений и действий	Способствует развитию координации движения, моторики кисти, развитию внимания и регуляции деятельности	Данный блок представлен двигательными упражнениями. Детям дается задание на взаимодействие с теннисными мячами	Игры с теннисным мячом: «Вверхвниз, влевовправо», «Животный мяч», «Сверху-вниз», «Крест-накрест», «Коготки» и др.*
2	Блок развития регуляции и контроля деятельности	Способствует развитию внимания, саморегуляции, повышает работоспособность и выносливость	Данный блок представлен графическими диктантами	«Слон», «Ключ», «Верблюд», «Дом», «Елка», «Олень» и др.
3	Блок развития переработки кинестетической/зрительной/пространственной информации (сенсорная игра, ритмы).	Способствует развитию восприятия кинестетической, зрительной и зрительнопространственной информации	Содержит упражнения, направленные на развитие сенсорной интеграции	Упражнения: «Постучи как я», «Рисунки и буквы на спине и ладонях», «Ощупывание фигурок и букв», «Чего здесь не хватает», «Письмо в воздухе»
4	Блок развития мышления	Способствует развитию логического мышления, устранению	Содержит упражнения на развитие внимания:	Игра «Какое что бывает», «Жили-были»,

		трудностей в понимании инструкции и решении задач	анаграммы, найди лишнее, выдели главное, подбери соответствие	«Главный предмет», «Слова-близнецы», «Анаграммы» и др.
5	Блок развития переработки слуховой информации, речи	Способствует развитию возможности восприятия слухоречевой информации – понимание инструкций, тематики уроков, письму и чтению	Содержит упражнения по работе со звуками, пересказы и составления текстов	«Знакомство со звуками», «Поймай звук», «Составь рассказ»
6	Блок развития мнестических процессов.	Способствует развитию памяти	Содержит упражнения на запоминание, удержание и воспроизведение информации	«Повтори фигуру», «Магазин», «Повтори», «Зарисуй, что запомнил»

Помимо групповой работы с детьми проводились консультативные мероприятия для родителей, педагогов с целью закрепления достигнутых на занятиях результатов.

Процесс апробации программы можно описать следующим образом.

Структура занятий программы содержали:

- Вводную часть. На данном этапе происходит приветствие участников группы и эмоциональный настрой на дальнейшую работу. Она включает в себя упражнение «Ритуал приветствия», способствующее созданию непринужденной, доброжелательной атмосферы, активизации позитивного отношения к совместной работе.

- Основное содержание занятия. Эта часть включает в себя упражнения по каждому блоку задач. Упражнения чередуются двигательные - письменные с целью недопущения снижения работоспособности от статической и монотонной работы. Начинаются с двигательных упражнений (игры с теннисным мячом) – для активизации общего тонуса и настроения на работу. Далее идут упражнения «графические диктанты» - переключение на письменную работу. Затем снова смена деятельности – сенсорные упражнения (с переходом

в сенсорную комнату). Далее проводятся упражнения на развитие мышления – письменные. После – речевые. И завершается основная часть наиболее сложным для детей упражнением на развитие памяти.

- Заключительную часть, прощание. Эта часть включает в себя снятие психоэмоционального напряжения и упражнения «Ритуал прощания», что способствует закреплению позитивного отношения к совместной работе.

Структура занятий сохраняется на протяжении всей работы с целью отработки навыков и закрепления результатов. Также занятия включают в себя определенные ритуалы, которые не меняются на протяжении всей работы с группой, для более быстрой и легкой адаптации школьников к условиям занятий, что, в свою очередь, помогает им свободнее включаться в работу и активно в ней участвовать.

Задания первого блока «развития серийной организации движений и действий» с использованием теннисного мяча положительно воспринимались детьми. На первых занятиях не удавалось увеличить сложность выполнения заданий (отслеживание мяча глазами, добавление движений назад-вперед и др.). По прошествии 8 занятий дети уже более уверенно обращались с мячами, допускали меньше ошибок в заданиях. В выполнении упражнений помогло так же и отработка их дома. К концу работы задания с мячами носили усложненный характер, а дети могли справиться и с этим.

Задания второго блока «развития регуляции и контроля деятельности» с использованием графических диктантов вызывали интерес у детей, однако, сталкиваясь с трудностями, некоторые дети прекращали выполнение задания. В начале отмечается большое количество ошибок, сложности концентрации. С целью получения цельного рисунка педагогу-психологу приходилось дублировать его на доске. В конце занятий выполнение упражнений получалось и при речевой инструкции, а не только по написанному тексту.

Задания третьего блока «развития переработки кинестетической/зрительной/пространственной информации» воспринимались детьми в большей степени как игра, многие дети отмечают, что «играли так и

дома и в школе». Упражнения данного типа вызывали наименьшие затруднения и сопротивление обучающихся и вызывали положительные эмоции при их выполнении.

Задания четвертого блока «развития мышления» в начале занятий выполнялись с активным взаимодействием педагога, с разбором заданий в группе. Наиболее сложными здесь оказались «Анаграммы». К концу работы обучающиеся справлялись с работой самостоятельно, лишь с небольшой направляющей помощью педагога.

Выполнение заданий пятого блока «развития переработки слуховой информации, речи» отличалось низкой мотивацией обучающихся, их нежеланием выполнять упражнения. Этот факт можно объяснить тем, что задания в программе больше похожи на учебный материал, а также сложностью в переработке слуховой информации, недостаточно развитыми коммуникативными навыками. Даже спустя 24 проведенных занятий дети приступали к выполнению этих заданий с отсутствием желания. Таким образом, необходимо пересмотреть задания данного блока.

Задания шестого блока «развития мнестических процессов» с учетом сложности запоминания материала были представлены в виде игр, что положительно сказалось на мотивации к их выполнению. С ходом работы задания усложнялись, предусматривая планомерность развития мнестических процессов.

Проведение занятий не вкладывалось во временные ресурсы, предусмотренные в ходе написания программы, в общем, на одно занятие необходимо 1,5 часа, вместо 1 часа заявленного.

Таким образом, в ходе апробации выявилась необходимость в корректировке программы в следующих моментах:

- увеличить время проведения занятий до 1,5 часов;
- необходимо поэтапное усложнение инструкций с опорой на актуальный уровень восприятия детьми;

- добавить к описанию упражнений степень участия педагога на той или иной стадии развития навыка;

- представить задания блока «переработки слуховой информации» в игровом виде.

Описанная и проанализированная конструкция программы позволила реализовать поставленную программой цель, следовательно, целенаправленно и систематически развить у детей младшего школьного возраста высшие психические функции, что, в свою очередь будет способствовать преодолению нарушений познавательной деятельности.

Таким образом, на основе результатов первичной диагностики и анализа психологической и педагогической литературы была разработана и апробирована программа нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы у младших школьников.

2.3 Анализ эффективности коррекционно-развивающей работы

Оценка эффективности реализации программы нейропсихологической коррекции основывалась на результатах контрольной диагностики контрольной и экспериментальной выборочных совокупностей и их сравнении до и после формирующего эксперимента, с помощью методов математико-статистической обработки данных.

На этапе контрольного эксперимента был использован тот же диагностический инструментарий, что и на этапе констатирующего эксперимента. Опишем эмпирические результаты по измеряемым параметрам в экспериментальной и контрольной группах после экспериментального воздействия.

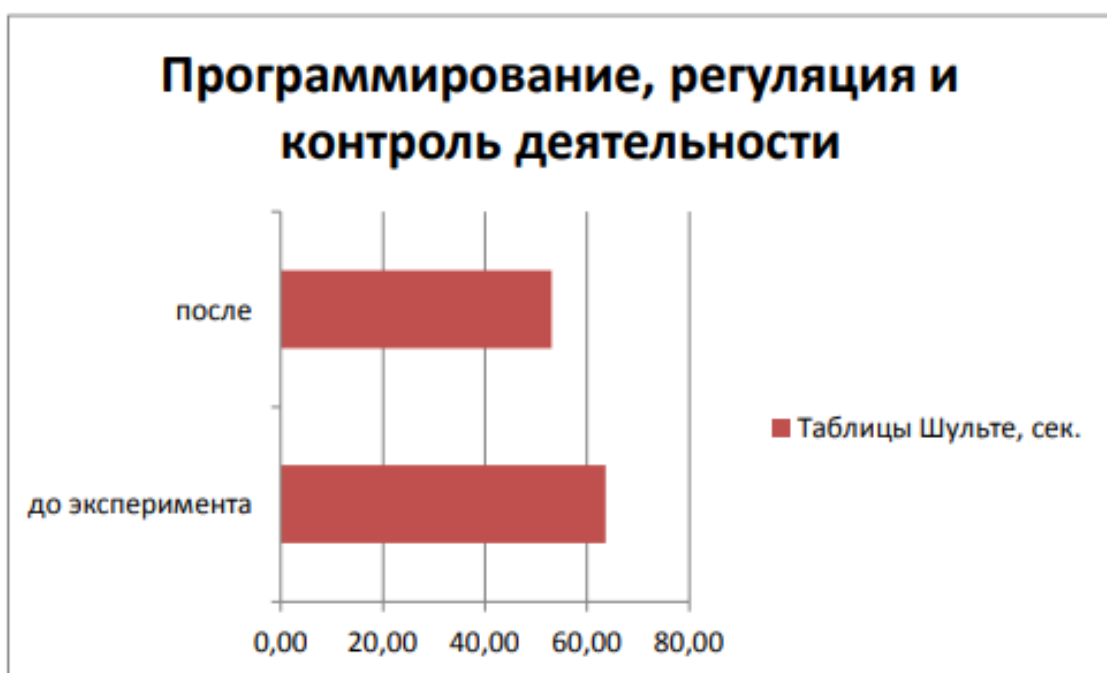
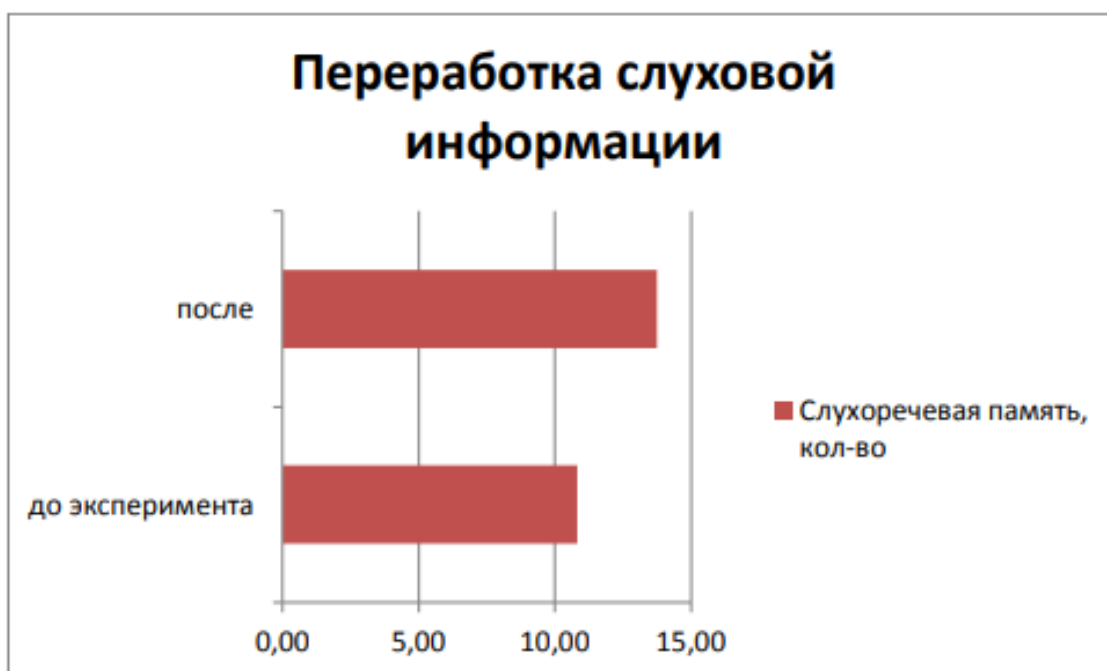
В результате повторного исследования развития высших психических функций в экспериментальной группе были получены следующие данные.

Показатели проб разнятся до и после эксперимента. Так, средний показатель графической пробы изменился с 2,83 до 1,58 – что говорит о положительных изменениях в развитии серийной организации движений и действий.

Среднее время выполнения пробы «таблицы Шульте» сократилось с 63 сек. до 53 сек., что означает развитие контроля и регуляции деятельности.

Средний показатель пробы «праксис позы пальцев» вырос с 2,33 до 3,58. Обучающиеся легче справлялись с заданием, делали меньше ошибок, что говорит о развитии возможностей переработки кинестетической информации.





Рисунки 14-16 - Результаты проб (средний балл) в экспериментальной до и после проведения эксперимента

В переработке слуховой информации также заметны положительные изменения. Средний балл по пробе «воспроизведение оценка ритмов» возрос 4,0 до 6,0, а показатели по пробе «слухоречевая память» с 10,8 до 13,7. Дети легче стали воспринимать инструкцию на слух, понимать материал, представленный только вербальным методом.

Переработка зрительной информации оценивалась по результатам трех проб: опознание перечеркнутых изображений, опознание наложенных изображений, опознание незаконченных изображений. Увеличилось количество правильно опознанных изображений во всех трех пробах (Рисунок 14). Таким образом, мы наблюдаем развитие возможности переработки зрительной информации.

В показателях пробы «конструктивный праксис» произошли положительные изменения со среднего балла 1,7 до 2,7. Переработка зрительнопространственной информации хоть и вызывает трудности у обучающихся, но уже достигла возрастной нормы.

В контрольной группе на этапе формирующего эксперимента коррекционно-развивающие занятия с младшими школьниками не проводились, но статистически незначимые изменения в результатах повторной диагностики наблюдаются.

Появление в контрольной группе таких незначительных изменений можно объяснить естественным развитием высших психических функций, а также тем, что задания при проведении психодиагностического исследования были аналогичные первичной диагностике и, вероятно, мог проявиться эффект тренировки.

Проанализировав полученные результаты в экспериментальной группе можно сделать вывод о том, что после формирующего эксперимента, направленного на развитие высших психических функций, наблюдается положительная динамика.

Проверка значимости различий в контрольной и экспериментальной группах после формирующего эксперимента осуществлялась посредством использования U-критерия Манна-Уитни (Таблица 3).

Таблица 3 - Результаты математической обработки по критерию U-Манна-Уитни. Повторная диагностика

Наименование пробы	Показатель критерия U Манна-Уитни	Средний ранг	
		Контрольная группа	Экспериментальная группа

1	2	3	4
Графическая проба	20,25	8,2	16,7
Таблицы Шульте	30	9	16
Праксис позы пальцев	31	15,9	9
Воспроизведение и оценка ритмов	14,5	17,3	7,7
Слухоречевая память	16	17,2	7,8
Опознание наложенных изображений	19	17	8
Опознание перечеркнутых изображений	37	15,4	9,6
Опознание незаконченных изображений	20	16,8	8
Конструктивный праксис	10	17,7	7,3

В результате компьютерной обработки полученные значения свидетельствуют, что различия достоверны на уровне статистической значимости равном $p \leq 0,01$, при $N_1=12$, $N_2=12$. То есть выборки по уровню данного признака статистически достоверно отличаются. Следовательно, в результате статистического анализа данных, полученные значения, свидетельствуют о существенных отличиях между контрольной и экспериментальной группами по всем рассматриваемым показателям, на этапе повторной диагностики. Таким образом, можно говорить об эффективности выбранных форм, методов и средств, используемых в рамках программы нейропсихологической коррекции трудностей в освоении образовательной программы младших школьников.

С целью оценки достоверности сдвига в уровнях развития высших психических функций младших школьников до и после формирующего эксперимента использовался непараметрический Т-критерий Вилкоксона.

Статистически значимые сдвиги зафиксированы по всем исследуемым параметрам в экспериментальной группе, в контрольной группе выявлены статистически значимые изменения по показателям пробы «Воспроизведение и оценка ритмов».

Следовательно, формирующий эксперимент в форме апробации программы нейропсихологической коррекции познавательной деятельности в экспериментальной группе привел к значимым изменениям по всем исследуемым показателям. В соответствии с полученными результатами на этапе контрольного эксперимента можно заключить, что программа нейропсихологической коррекции познавательной деятельности у младших школьников с ЗПР, предполагающая:

- повышение работоспособности, устойчивости внимания, повышение уровня развития мнестических процессов;
- повышение уровня развития функций программирования и контроля;
- устранение трудностей переработки слуховой и зрительной информации;
- повышение уровня развития пространственных представлений;
- улучшение развития двигательной и графомоторной сферы доказала свою эффективность.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась.

Выводы по 2 главе

На основе теоретического анализа в эмпирической части исследования была проведена опытно-экспериментальная работа по разработке и апробации программы нейропсихологической коррекции познавательной деятельности младших школьников с ЗПР, включающая в себя три этапа.

На констатирующем этапе посредством стандартизированного диагностического инструментария было выявлено актуальное состояние развития высших психических функций. Анализ психодиагностических результатов показал, что в среднем, в выборочной совокупности преобладают дети младшего школьного возраста с ЗПР, имеющие низкие значения развития высших психических функций. Таким образом, без специально организованной

коррекционно-развивающей работы могут наблюдаться отставания и задержки в развитии, усугубление трудностей в освоении образовательной программы, проявление вторичных признаков неуспеваемости – поведенческие проблемы и дезадаптация. В связи с этим полученные результаты первичной диагностики обусловили необходимость разработки и апробации психолого-педагогической программы.

Данная потребность послужила основанием для проведения формирующего эксперимента, заключающегося в разработке и апробации программы нейропсихологической коррекции познавательной деятельности детей младшего школьного возраста с ЗПР. Целью программы выступает создание условий для развития и коррекции высших психических функций для преодоления нарушений познавательной деятельности обучающихся. Таким образом, в процессе проведения занятий активно использовались различные приемы и методы, выполняющие задачи развития компонентов высших психических функций: серийной организации движений и действий; программирования, регуляции и контроля деятельности; переработки кинестетической информации, переработки слуховой информации; переработки зрительной и зрительнопространственной информации.

На основании изученной литературы задания для программы были соединены в 6 тематических блоков:

- блок развития серийной организации движений и действий;
- блок развития регуляции и контроля деятельности;
- блок развития переработки кинестетической/зрительной/пространственной информации;
- блок развития мышления;
- блок развития переработки слуховой информации, речи;
- блок развития мнестических процессов.

Т.е. каждое занятие имеет моно цель - создание условий для развития и коррекции высших психических функций. А упражнения представляют собой

проработку всех поставленных перед программой задач, в соответствии с блоком.

Ход апробации программы показал положительное восприятие детьми занятий, высокую мотивацию на выполнение заданий, а также постепенное улучшение выполнения ими заданий (усложнение инструкций, уменьшение ошибок и количества трудностей в выполнении заданий).

Однако в ходе апробации выявилась необходимость в корректировке программы в следующих моментах:

- увеличить время проведения занятий до 1,5 часов;
- необходимо поэтапное усложнение инструкций с опорой на актуальный уровень восприятия детьми;
- добавить к описанию упражнений степень участия педагога на той или иной стадии развития навыка;
- представить задания блока «переработки слуховой информации» в игровом виде.

На третьем, контрольном, этапе нами был реализован комплекс методов для оценки эффективности программы нейропсихологической коррекции познавательной деятельности детей младшего школьного возраста с ЗПР. Для чего был применен тот же диагностический инструментарий, что и на этапе констатирующего эксперимента. Основная цель данного этапа была достигнута методами математико-статистического анализа данных, при использовании критериев U Манна-Уитни и T-Вилкоксона.

Из полученных данных был сделан вывод о том, что разработанная и апробированная нами психолого-педагогическая программа нейропсихологической коррекции познавательной деятельности детей младшего школьного возраста с ЗПР является эффективной и результативной, так как после ее проведения результаты в экспериментальной группе изменились, приобретя положительную тенденцию, так было выявлено, что произошли значительные изменения в данной выборке, при этом показатели

контрольной выборочной совокупности в остались без статистически значимых изменений.

Таким образом, так как результаты последнего этапа исследования дают основание утверждать, что опытно-экспериментальная работа по апробации программы нейропсихологической коррекции познавательной деятельности детей младшего школьного возраста с ЗПР показала свою эффективность, то цель исследования была достигнута, а эмпирическая гипотеза подтверждена.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что свыше половины легких отклонений в умственном развитии у детей квалифицируются педагогами и психологами как «задержка психического развития» (ЗПР). Термин ЗПР с психолого-педагогической точки зрения означает наличие отставания в развитии психической деятельности ребенка. Понятие «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и одновременно в значительном количестве случаев временный характер отставания, которое с возрастом успешно преодолевается, при адекватном условии воспитания и обучения.

Несмотря на неоднородность группы детей с ЗПР, можно выделить общие черты: 1) при ЗПР нарушения наступают рано, поэтому становление психических функций происходит неравномерно, замедленно; 2) для детей с ЗПР характерна неравномерная сформированность психических процессов; 3) наиболее нарушенными оказываются эмоциональноличностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособности: в интеллектуальной деятельности наиболее яркие нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне развития наглядных форм мышления. У младших школьников с ЗПР отмечается недостаточная познавательная активность, которая, сочетаясь с быстрой утомляемостью и истощаемостью ребенка, может серьезно тормозить их обучение и развитие.

В рамках данной исследовательской работы был рассмотрен нейропсихологический подход к трудностям в освоении образовательной программы у детей младшего школьного возраста. Исследования авторов утверждают, что именно младший школьный возраст является сензитивным для развития основных психофизиологических структур, позволяющих преодолевать трудности в освоении образовательной программы.

Нами выделены три группы трудностей и соотнесены с нейропсихологическими исследованиями:

1) недостаток формирования сложных по структуре и многоуровневых по организации двигательных навыков письма и чтения. В нейропсихологическом подходе отражены в двигательных нарушениях и связаны, прежде всего, с работой третьего блока мозга.

2) особенности формирования когнитивного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. В нейропсихологии - нарушения работы второго блока мозга, а именно функций приема, переработки и хранения информации.

3) группа трудностей, которая связана с недостатками в формировании регуляторного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений, в нейропсихологии рассматривается с позиции работы функций первого блока мозга (регуляции и бодрствования).

С целью подтверждения гипотезы о развитии высших психических функций мы осуществили психолого-педагогический эксперимент, проходящий в три этапа, заключающийся в разработке и апробации программы нейропсихологической коррекции познавательной деятельности детей младшего школьного возраста. Данная программа предполагает проведение групповых коррекционно-развивающих занятий. Целью программы выступает создание условий для развития и коррекции высших психических функций для преодоления нарушений познавательной деятельности обучающимися с ЗПР.

Таким образом, в процессе проведения занятий активно использовались различные приемы и методы, выполняющие задачи развития компонентов высших психических функций: серийной организации движений и действий; программирования, регуляции и контроля деятельности; переработки кинестетической информации, переработки слуховой информации; переработки зрительной и зрительнопространственной информации.

Каждое занятие имеет моно цель - создание условий для развития и коррекции высших психических функций. А упражнения представляют собой

проработку всех поставленных перед программой задач, в соответствии с блоком программы.

Ход апробации программы показал положительное восприятие детьми занятий, высокую мотивацию на выполнение заданий, а также постепенное улучшение выполнения ими заданий (усложнение инструкций, уменьшение ошибок и количества трудностей в выполнении заданий).

Оценка результативности разработанной программы доказала свою эффективность, вследствие чего выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, задачи научного поиска решены, цель исследования достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Апетян, М.К. Психологические и возрастные особенности младшего школьника [Текст] / М.К. Апетян // Молодой ученый. — 2019. — № 14. — С. 243-244.
2. Акимова, М.К. Неуспевающие дети [Текст] / М.К. Акимова, В.Т. Козлова.- СПб.: Питер, 2020 -240 с.
3. Бабанский, Ю.К. Об изучении причин неуспеваемости школьников [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Академия, 2018. – 290 с.
4. Безруких, М.М. Психофизиология ребенка [Текст] / М.М. Безруких, Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер. - М., 2015. – 320 с.
5. Безруких, М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь [Текст] / М.М. Безруких – М.:Эксмо, 2009 – 464 с.
6. Блонский, П.П. Школьная успеваемость [Текст] / П.П. Блонский. - М.: Просвещение, 2010. – 250 с.
7. Боденко, Б.Н. Анализ психологических причин неуспеваемости и способы её коррекции на начальном этапе обучения [Текст] / Б.Н.Боденко. - М.: Просвещение,1998. - 112 с. - ISBN5-1694-1123-2.
8. Бударный, А.А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества - Ярославский педагогический вестник – 2016 – № 2 24 [Текст] / Ю.П. Вавилов, А. А. Бударный. – М.: Просвещение, 2000. – 521 с.
9. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст] / С. Л. Выготский — М., 1982. — 287 с.
- 10.Гладкая, В.В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении: метод. пособие для учителей-дефектологов [Текст] / В.В. Гладкая. - Минск: Зорны верасень, 2017. - 112 с.

11. Глозман, Ж.М. Нейропсихология детского возраста Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Ж.М. Глозман. - М.: Академия, 2009. - 272 с.
12. Глозман, Ж.М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. 2-е изд. [Текст] / Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева. — СПб.: Питер, 2017. — 80 с.
13. Глухов, В.П. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии Учебное пособие [Текст] / В.П. Глухов. - М.: Секачев В. Ю., 2019. - 256 с.
14. Дерябин, В.С. Психология личности и высшая нервная деятельность. Психофизиологические очерки [Текст] / В.С. Дерябин. - Москва: Машиностроение, 2020. - 202 с.
15. Дубровина, Т.И. Особенности мнестических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.И. Дубровина // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2019. – № 9. С. 156–160.
16. Дубровина, И.В. Психологическая служба в современном образовании: Рабочая книга [Текст] / И.В. Дубровина. - М.: Питер, 2009 г. – 520 с.
17. Варгас, Дж. Анализ деятельности учащихся. Методология повышения школьной успеваемости» [Текст] / Дж. Варгас. - М.: Оперант, 2021 – 480 с.
18. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития: Хрестоматия [Текст] / Сост. О. В. Заширинская. СПб. - 2003. – 210 с.
19. Звойленко, Е.В. Характеристика условий получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья: (на примере задержки психического развития [Текст] / Е.В. Звойленко // Специальное образование. 2014. - № 3 (35) – С. 45-50.
20. Калмыкова, З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога [Текст] / З.И. Калмыкова. – М.: Дрофа, 2010. – 200 с.
21. Картер, Рита Как работает мозг [Текст] / Рита Картер. - М.: АСТ, Corpus, 2019. - 224 с.

22. Колганова, В.С. Нейропсихологические занятия с детьми: В 2 ч. Ч. 1 [Текст] / В. Колганова, Е. Пивоварова, С. Колганов, И. Фридрих. – М.: АЙРИСпресс, 2020. – 416 с.
23. Коменский, Ян. Великая дидактика [Текст] / Ян Коменский. — СПб: Типография А. М. Котомина, 1875. – 260 с.
24. Корсакова, Н.К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры [Текст] / Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 156 с.
25. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. ВУЗОВ/ под ред. Л.С. Волковой: в 5 кн. – М.: —5-изд., перераб. и доп.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 703 с.
26. Локалова, Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика [Текст] / Н.П. Локалова. - СПб, 2012. – 401 с.
27. Лурия, А.Р. Этапы пройденного пути: Научная автобиография [Текст] / А.Р. Лурия. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 390 с.
28. Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет [Текст] / под общей редакцией Т.В. Ахутиной. – М.: Секачев, 2017. – 280 с.
29. Мурачковский, Н. И. Как предупредить неуспеваемость у школьников [Текст] / Н. И. Мурачковский. – Минск, 2003. – 164 с.
30. Николаенко, Н.Н. Современная нейропсихология [Текст] / Н.Н. Николаенко. - М.: Издательство: Речь, 2013. — 267 с.
31. Репкина, Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности [Текст] / Г.В. Репкина, Е.В. Заика. - Томск: Пеленг, 1993. - 61 с.
32. Славина, Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам [Текст] / Л. С. Славина. – М.: Академия, 2008. – 367 с.

33. Степанов, Владимир Мозг и эффективное развитие детей и взрослых. Возраст, обучение, творчество, профориентация [Текст] / Владимир Степанов. - Москва: СИНТЕГ, 2019. - 320 с.
34. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: Система заданий [Текст] / под ред. А.Г. Асмолова, О.А. Карабановой. - М.: Просвещение, 2012. – 160 с.
35. Хуторской, А.В. Современная дидактика. Учебное пособие. 2-е издание, переработанное [Текст] / А.В. Хуторской. — М.: Высшая школа, 2007. — 639 с: ил.
36. Цветкова, Л.С.. Методика нейропсихологической диагностики детей [Текст] / Л.С. Цветкова. - М: Российское педагогическое агентство, Когито-центр, 2019. – 170 с.
37. Цетлин, В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение [Текст] / В.С. Цетлин. - М.: Педагогика, 2009. -- С.243.
38. Цветкова, Л.С., Семенович А.В., Котягина С.Н., Гришина Е.Г., Гогберашвили Т.К. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учебное пособие; Под ред. Л. С. Цветковой [Текст]. - М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
39. Шадриков, В.Д. Мысль и познание [Текст] / В.Д. Шадриков. - М.: Логос, 2017. - 280 с.
40. Шайтор, В.М. Диспраксия у детей с последствиями перинатального повреждения нервной системы (стабилометрическая диагностика и коррекция) [Текст] / В.М. Шайтор, В.Д. Емельянов. — СанктПетербург, 2012. — 96 с.
41. ФГОС начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (проект) [Электронный ресурс]. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: firo.ru/wpcontent/uploads/2013/11/FGOS_ZPR.doc.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Коррекционно-развивающая программа психолого-педагогической направленности «Нейропсихологическая коррекция познавательной деятельности младших школьников с ЗПР»

1. Пояснительная записка

1.1. Актуальность и перспективность программы

Круг возможных причин в трудностях освоения образовательной программы младших школьников с ЗПР очень широк, что требует дифференцированного подхода к диагностике и использования широкого спектра психодиагностических методик, которые направлены на исследование индивидуально-психологических особенностей ребенка и позволяют выявить психологические и психофизиологические механизмы, определяющие неуспех учащегося в усвоении школьной программы.

Своевременная ранняя диагностика и профилактика трудностей в обучении помогает предотвратить складывание и закрепление у детей стихийных, не всегда адекватных способов компенсации недостатков в функционировании тех или иных познавательных функций, еще не закончивших свое формирование [30].

Проблему индивидуального подхода и качественного анализа особенностей развития ребенка можно успешно решить с помощью дифференциальной нейропсихологии детского возраста (А.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, Н.М. Пылаева) основной задачей которой является исследование индивидуальных различий в формировании психических функций на разных этапах онтогенеза. Синдромный анализ состояния ВПФ как базовый методический прием работы используется в отношении детей школьного возраста и позволяет выделить основные типы и варианты развития и отклонений в развитии психических функций у детей в связи с особенностями формирования мозга (А.Р. Лурия). На основании дифференцированной и системной нейропсихологической диагностики, не ограничивающейся выявлением слабых звеньев в развитии ребенка, но определяющей зону его ближайшего развития (в понимании этого термина Л.С. Выготским), может быть построена своевременная программа коррекционно-развивающих занятий.

Н.М.Пылаева упорядочила трудности, встречающиеся в обучении, по частоте встречаемости:

1. сниженная работоспособность, колебания внимания, слабость мнестических процессов, недостаточная сформированность речи;
2. недостаточное развитие функций программирования и контроля;
3. зрительно-пространственные и квази-пространственные трудности;
- 4 и 5 место делят трудности переработки слуховой и зрительной информации.

Так, например, исходя из основных трудностей в освоении образовательной программы, Л.С. Цветкова предлагает проводить обследование детей младшего школьного возраста, учитывая следующие особенности:

1. Предметные действия – тесты на все виды праксиса и особенно – динамического, позы и пространства.
2. Восприятие (разной модальности) и особенно – речевой слух, предметно-зрительное восприятие и тактильное восприятие предметов.
3. Память – общая (непосредственная и отсроченная), слухоречевая, предметно-зрительная.
4. Внимание – о его состоянии делается вывод на основании предыдущих видов деятельности ребенка.
5. Речь – изучается педагогом в процессе всего обследования, т.к. во всех тестах можно обнаружить состояние понимания речи (инструкций), диалогической речи, состава лексики и фразовой речи. Специально нужно исследовать фонематический слух, повторение,

называние предметов и словдействий, спонтанную речь (пересказ картинки, у старших детей — устное сочинение, текст — «расскажи, как провел лето» и др.).

6. Интеллект — простые тесты на аналогии, классификацию предметных картинок, классификацию (разложить по группам) всех предметов, которые лежат на столе (находятся в комнате).

7. Во время игры исследуется и ориентировка ребенка в месте и времени: какое сегодня число (месяц, год), а где ты сейчас находишься и т.д.».

По мнению Т.В. Ахутиной необходимо внедрение нейропсихологического подхода к коррекции трудностей в обучении. Данный подход позволит решить следующие задачи:

- выявлять сильные и слабые компоненты высших психических функций ребенка;
- предсказывать, до какой степени особенности обработки информации будут влиять на развитие психических функций и обучение;
- строить гипотезы об эффективных стратегиях коррекционного воздействия [28].

1.2 Научные, методологические, теоретические и нормативноправовые основания программы

Методологической основой данной программы явились:

1. фундаментальные научные работы, раскрывающие основные положения о ведущей роли обучения в развитии (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Л.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.);

2. теории деятельностного подхода в формировании личности (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.);

3. теории возрастной периодизации (Л.С. Выготский, П. П. Блонский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.);

4. теории, раскрывающие основные положения коррекционноразвивающей работы (В.В. Гладкая, И.А. Зимняя и др.);

5. основные положения о локализации высших психических функций (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия);

6. основы нейропсихологической коррекции и диагностики (А.В. Семенович, Т.В. Ахутина, А.Е. Соболева, Глозман Ж.М.).

Нормативно-правовой основой для разработки данной программы явились следующие нормативно-правовые акты: Конвенция ООН о правах ребенка; Конституция Российской Федерации; Федеральный Закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями); Федеральный закон от 24 июля 1998 года №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями); План основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства» (утвержден Распоряжением Правительства РФ от 06.07.2018 №1375-р «Об утверждении плана основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства»); Письмо Минобрнауки России от 10.02.2015 №ВК268/07 "О совершенствовании деятельности центров психологопедагогической, медицинской и социальной помощи"; Устав государственного бюджетного учреждения Свердловской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ладо» (утвержден приказом Министерства общего и профессионального образования).

1.3 Практическая направленность.

Предлагаемая программа является программой дополнительного образования. По типу данная программа относится к коррекционноразвивающим психолого-педагогическим программам.

Программа «Нейропсихологическая коррекция познавательной деятельности младших школьников с ЗПР» предназначена для решения трудностей в освоении образовательной программы, повышения эффективности усвоения учебного материала.

При отборе содержания и его организации мы опирались на основные принципы коррекционно-развивающей работы:

- принцип научности;

- принцип комплексности (организация воздействия на различных уровнях социального пространства, семьи и личности);
- принцип системности;
- принцип последовательности;
- принцип адресности, дифференцированность (учет индивидуальных характеристик);
- принцип личной заинтересованности и ответственности участников;
- принцип максимальной активности личности.

1.4. Цели и задачи реализации программы

Цель: Создание условий для развития и коррекции высших психических функций для преодоления трудностей в освоении образовательной программы обучающимися.

Задачами программы являются:

- повышение работоспособности, устойчивости внимания, повышение уровня развития мнестических процессов;
- повышение уровня развития функций программирования и контроля;
- устранение трудностей переработки слуховой и зрительной информации;
- повышение уровня развития пространственных представлений;
- улучшение развития двигательной и графомоторной сферы.

1.5 Категория участников программы

Программа нейропсихологической коррекции предназначена для детей в возрасте от 7 до 10 лет, имеющих трудности в освоении образовательной программы, выявленные в ходе первичной психодиагностики (в том числе по рекомендации педагогов, запроса родителей, по результатам протокола ПМПК).

1.6 Продолжительность, форма и количество занятий

Работа по программе начинается с индивидуальной психодиагностики ребенка на предмет развития высших психических функций (определения нейропсихологических индексов), анкетирования родителей на предмет наличия тех или иных трудностей в освоении образовательной программы.

Групповые занятия педагога-психолога проводятся 2 раза в неделю по 60 минут. Программа предполагает проведение 24 занятий, в течение 3 месяцев.

Каждое занятие представляет собой комплекс упражнений, направленных на развитие соответствующих нейропсихологических показателей и состоит из следующих компонентов:

1. Ритуальное приветствие
2. Блок развития серийной организации движений и действий.
3. Блок развития регуляции и контроля деятельности.
4. Блок развития переработки кинестетической/зрительной/пространственной информации.
5. Блок развития мышления.
6. Блок развития переработки слуховой информации, речи.
7. Блок развития мнестических процессов.
8. Ритуальное прощание.

Помимо групповой работы с детьми необходимо проведение консультативных мероприятий для родителей, педагогов с целью закрепления достигнутых на занятиях результатов.

1.7. Требования к результату освоения детьми программы, система оценок результатов

Предполагаемым результатом работы по данной программе является гармонизация развития высших психических функций с целью преодоления трудностей в освоении образовательной программы.

Оценка качества освоения программы будет определяться системой количественных и качественных показателей, которые могут быть замерены или отслежены с помощью диагностических процедур, наблюдения, опроса детей и родителей. К числу таких

показателей будут относиться изменения в показателях нейропсихологических индексов в соответствии с проведенными нейропсихологическими пробами.

1.8 Данные о практической апробации программы

Апробация программы проводилась на обучающихся КГУ «Костанайский специальный комплекс «Детский сад-школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями № 2» Управления образования акимата Костанайской области.

Апробация показала положительные результаты по развитию нейропсихологических показателей.

2. Учебно-тематический план программы

№ п/п	Название раздела, темы	Количество времени			Формы аттестации/Контроля
		Всего	Теория	Практика	
1	2	3	4	5	6
1	Блок развития серийной организации движений и действий	4 часа	-	4 часа	диагностическое обследование, анкетирование
2	Блок развития регуляции и контроля деятельности	4 часа	-	4 часа	диагностическое обследование, анкетирование
3.	Блок развития переработки кинестетической/зрительной/пространственной информации	4 часа	-	4 часа	диагностическое обследование, анкетирование
4	Блок развития мышления	4 часа	-	4 часа	диагностическое обследование, анкетирование
5	Блок развития переработки слуховой информации, речи	4 часа	-	4 часа	диагностическое обследование, анкетирование
6	Блок развития мнестических процессов.	4 часа	-	4 часа	диагностическое обследование, анкетирование

3. Содержание учебного плана программы

№ п/п	Название раздела, темы	Задания, упражнения, игры
1	2	3
1	Блок развития серийной организации движений и действий	Игры с теннисным мячом: «Вверх-вниз, влево-вправо», «Животный мяч», «Сверху-вниз», «Крест-накрест», «Коготки» и др.*
2	Блок развития регуляции и контроля деятельности	Представлен графическими диктантами: «Слон», «Ключ», «Верблюды»
3.	Блок развития переработки кинестетической/зрительной/пространственной информации (сенсорная игра, ритмы).	Упражнения: «Постучи как я», «Рисунки и буквы на спине и ладонях», «Ощупывание фигурок и букв», «Чего здесь не хватает», «Письмо в воздухе»
4	Блок развития мышления	Игра «Какое что бывает», «Жили-были», «Главный предмет», «Слова-близнецы», «Анаграммы»
5	Блок развития переработки слуховой информации, речи	«Знакомство со звуками», «Поймай звук», «Составь рассказ»
6	Блок развития мнестических процессов.	«Повтори фигуру», «Магазин», «Повтори», «Зарисуй, что запомнил»

4. Календарный учебный график

№ п/п	Наименование разделов и тем	Неделя, день	Всего час.	Виды учебной работы, минуты			Формы контроля
				лекции	Занятия	Само	
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Занятие 1	1-ая неделя/вторник	1	-	1	-	наблюдение
2	Занятие 2	1-ая неделя/четверг	1	-	1	-	наблюдение
3	Занятие 3	2-ая неделя/вторник	1	-	1	-	наблюдение
4	Занятие 4	2-ая неделя/четверг	1	-	1	-	наблюдение
5	Занятие 5	3-ая неделя/вторник	1	-	1	-	наблюдение

6	Занятие 6	3-ая неделя/четвер г	1	-	1	-	наблюдение
7	Занятие 7	4-ая неделя/вторни к	1	-	1	-	наблюдение
8	Занятие 8	4-ая неделя/четвер г	1	-	1	-	наблюдение
9	Занятие 9	5-ая неделя/вторни к	1	-	1	-	наблюдение
10	Занятие 10	5-ая неделя/четвер г	1	-	1	-	наблюдение
11	Занятие 11	6-ая неделя/вторни к	1	-	1	-	наблюдение
12	Занятие 12	6-ая неделя/четвер г	1	-	1	-	наблюдение
13	Занятие 13	7-ая неделя/вторни к	1	-	1	-	наблюдение
14	Занятие 14	7-ая неделя/четвер г	1	-	1	-	наблюдение
15	Занятие 15	8-ая неделя/вторни к	1	-	1	-	наблюдение
16	Занятие 16	8-ая неделя/четвер г	1	-	1	-	наблюдение
17	Занятие 17	9-ая неделя/вторни к	1	-	1	-	наблюдение
18	Занятие 18	9-ая неделя/четвер г	1	-	1	-	наблюдение
19	Занятие 19	10-ая неделя/вторни к	1	-	1	-	наблюдение
20	Занятие 20	10-ая неделя/четвер г	1	-	1	-	наблюдение
21	Занятие 21	11-ая неделя/вторни к	1	-	1	-	наблюдение
22	Занятие 22	11-ая неделя/четвер г	1	-	1	-	наблюдение

23	Занятие 23	12-ая неделя/вторни к	1	-	1	-	наблюдение
24	Занятие 24	12-ая неделя/четвер г	1	-	1	-	наблюдение
	ИТОГО		24 часа	-	24 час а	-	Диагностическое обследование, анкетирова ние
	ВСЕГО		24 часа				

5. Система условий реализации программы

5.1 Структура и содержание занятий

Программа состоит из игр и упражнений, направленных на развитие ВПФ.

Каждое занятие состоит из: ритуального приветствия, основной части (упражнения по 6 основным блокам), ритуального прощания.

5.2 Методы, используемые при реализации программы

При реализации данной программы использованы методы нейропсихологической коррекции:

- двигательные упражнения;
- сенсорные упражнения;
- упражнения, направленные на развитие мышления;
- мнестические упражнения;
- ритмические упражнения;
- графические диктанты;
- упражнения, направленные на развитие способности переработки зрительной/слуховой/кинестетической информации.

5.3 Критерии ограничения и противопоказания на участие в освоении программы

Показанием к работе по данной программе являются все случаи трудностей в освоении образовательной программы при отсутствии следующих противопоказаний:

1. Психические заболевания, протекающие с расстройством сознания, актуальными бредовыми идеями и резким возбуждением (в стадии обострения);
2. Выраженные нарушения двигательных функций, приводящие к невозможности самообслуживания и самостоятельного передвижения больных;
3. Грубые расстройства слуха, и зрения, препятствующие коррекционному процессу;
4. Противопоказанием к двигательным упражнениям может быть поставленный врачебный диагноз, в котором не рекомендуются физические нагрузки (послеоперационный период, обострение сердечно-сосудистых заболеваний, острое психотическое состояние и др.).

5.4 Гарантия прав участников программы, описание сфер ответственности, основных прав и обязанностей участников программы (специалистов, детей, родителей)

Гарантия прав участников программы, описание сфер ответственности, основных прав и обязанностей участников программы (специалистов, детей, родителей) определяется нормативно-правовыми актами учреждения, в котором проводятся занятия.

Ребенок зачисляется в программу на основании заявления родителя/законного представителя.

Каждый родитель/законный представитель заполняет согласие на обработку персональных данных.

Гарантии прав участников программы определяются на основе договора, утвержденного Центром.

5.5 Требования к условиям реализации программы

Для реализации программы использованы методические пособия по коррекционно-развивающей работе, сборники упражнений, диагностические сборники (В.С. Колганова, Е.В. Пивоварова, Т.В. Ахутина, А.В. Семенович).

Для обеспечения реализации программы необходимо помещение, оборудованное мебелью и освещением (стол, стулья), а также оборудованная сенсорная комната (музыкальный центр, кресла для релаксации, светоприборы и др.).

Необходимые средства для обеспечения программы: бумага А4, А3, акварельная бумага, ватман, карандаш, бланки методик, гуашь, кисти, флипчарт, маркеры, наборы теннисных мячей (по 2 на каждого ребенка в программе), сенсорное оборудование (мешочки

с различным наполнением, объемные буквы и цифры, кубики), наглядные пособия (разрезные картинки, бланки с заданиями).

Кадровые условия реализации программы: реализацию Программы осуществляет педагог-психолог с высшим профессиональным образованием по специальности или направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (либо «Клинический психолог»), имеющий опыт коррекционно-развивающей и профилактической работы, имеющий курсы повышения квалификации по теме «Детская нейропсихология» от 144 ч.