

Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей

пособие для учителей и специалистов коррекционно-
развивающего обучения

Москва

АРКТИ
2001

УДК 376 ББК 74.100 Д44

*Рекомендовано Ученым Советом Института
коррекционной педагогики РАО*

Авторы: С.Г. Шевченко Н.Н. Малафеев А.О.

Дробинская М.Н. Фишман Н.В. Бабкина

Г.М. Капустина Р.Д. Тригер Ю.А.

Костенкова

Д 44 Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей:

Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения./ Под ред. С.Г. Шевченко. — М.: АРКТИ, 2001. — 224 с.

18ВК 5-89415-205-4

В пособии представлены современные подходы к организации целостной системы коррекционно-развивающего обучения детей с задержкой психического развития различного генеза, а также детей, имеющих парциальные нарушения, создающие специфические трудности в усвоении учебных программ, в адаптации к требованиям школы. Адресовано студентам факультетов начального обучения, дефектологических факультетов, учителям и специалистам общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ, школ-интернатов, школ с продленным днем, классов коррекционно-развивающего обучения.

УДК 376 ББК 74.100

© Состав, 2001 © АРКТИ, 2001

18ВЫ 5-89415-205-4

Введение.

В настоящее время в образовательных учреждениях России происходит становление педагогической системы коррекционно-развивающего обучения детей, испытывающих трудности в освоении учебных программ, в адаптации к школе и к социальному окружению.

В резолюции Всероссийской научно-практической конференции «Компенсирующее и коррекционно-развивающее обучение: опыт, проблемы, пути решения», проходившей в г. Москве 15—16 февраля 2000 года, рекомендовано органам управления образованием рассматривать коррекционно-развивающее образование детей с трудностями в обучении как приоритетное направление современной образовательной практики.

По данным Министерства образования РФ (1997 г.), среди детей, поступающих в первый класс, свыше 60% относятся к категории риска школьной, соматической и психофизической дезадаптации. Из них около 35% имеют очевидные расстройства нервно-психической сферы еще в младшей группе детского сада. Число учащихся начальной школы, не справляющихся с требованиями стандартной школьной программы, за последние 20 лет возросло в 2-2,5 раза и составило 30% и более.

Проблема оказания помощи неуспевающим детям многие годы является актуальной в педагогике. Классы выравнивания, компенсирующего обучения, коррекции, педагогической поддержки, адаптации, здоровья, интенсивного развития и многие другие — все эти организационные формы свидетельствуют о поисках условий, адекватных психическим и физическим возможностям учащихся. Заметим, что указанные классы, кроме классов выравнивания, создавались, в основном, на II ступени обучения, начиная с пятого класса.

Опросы учителей, работающих в названных выше классах, показали, что они не удовлетворены своим трудом: не знают психологических особенностей детей, которых учат; существующая ныне диагностика

отклонений в развитии обучающихся специалистами МПК или школьного Консилиума не помогает им понять причины неуспеваемости и выбрать соответствующие методы работы; специальные методики, новые технологии коррекционного-развивающего обучения недостаточно активно осваиваются школьной практикой. Многие школы сохраняют такие классы лишь из-за небольшого количества учащихся в них.

Следует подчеркнуть, что изменения в сфере образования в связи с новыми приоритетами социального развития общества также имели для таких учащихся негативные последствия. В результате, безусловно, положительного фактора - развития гимназий, лицеев происходит отток наиболее способных учащихся в эти учебные заведения. И, наоборот, наблюдается приток детей с проблемами психического развития (главным образом, интеллектуального и речевого) в общеобразовательную школу, в результате чего она неизбежно превратилась в полифункциональную: обучающую, воспитывающую, развивающую (традиционные функции) — и в психокоррекционную, оздоровительную (совершенно новые функции).

Успешная деятельность общеобразовательной школы и образовательного учреждения вообще становится немыслимой без организации системы коррекционно-развивающего обучения, основанной на результатах комплексной диагностики и новых научно обоснованных организационных и методических формах работы.

Система коррекционно-развивающего обучения (КРО) — форма дифференциации образования, позволяющая решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении и адаптации к школе. Эта форма дифференциации возможна при обычной, традиционной организации учебно-воспитательного процесса, но более эффективна при создании специальных классов КРО, позволяющих обеспечить оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении и проблемами в соматическом и нервно-психическом здоровье.

Система КРО широко внедряется во многих регионах России с 1994 года.

Она основана на комплексных исследованиях, проведенных в Институте дефектологии АПН СССР (ныне Институт коррекционной педагогики РАО) в течение 30 лет, начиная с 1967 года. Анализ практики обучения детей с задержкой психического развития (ЗПР) и «группы риска», теоретическое обоснование классификации детей с трудностями в обучении (К.С. Лебединская, 1982; И.Ф. Марковская, 1990; А.О. Дробинская, 1993; М.Н. Фишман, 1989), определение психолого-педагогических основ обучения детей указанной категории (В.И. Лубовский, 1981; Н.А. Никашина, 1984; Р.Д. Тригер, 1986; Г.М. Капустина, 1986; С.Г. Шевченко, 1990; Н.А. Цыпина, 1992; Г.И. Жаренкова, 1989 и др.) позволили разработать в 1993 году Концепцию коррекционно-развивающего обучения детей с трудностями в обучении в условиях общеобразовательных учреждений. Концепция была рекомендована Министерством образования Российской Федерации для внедрения во всех регионах России. В соответствии с этой Концепцией Институт коррекционной педагогики РАО и Московский комитет образования разработали Типовое положение о классах коррекционно-развивающего обучения г. Москвы.

В 1996 году Министерство образования РФ утвердило программы для начальных классов коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательной школе (*Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VII вида и классов коррекционно-развивающего обучения*, — М.: Просвещение, 1996). Второе издание этих программ осуществлено издательством «Дрофа» в 2000 году.

В соответствии с указанными программами в газете «Начальная школа» (приложение к газете «Первое сентября») с августа 1997 года печатаются методические рекомендации и тематическое планирование по всем учебным предметам. Авторский коллектив, разработавший программы, создал впервые в России учебно-методический комплект для подготовительного этапа обучения детей, испытывающих трудности в усвоении знаний и представлений в начальных классах. Комплект включает пособия (тетради с печатной основой и методические рекомендации для учителя) по подготовке

к обучению грамоте, математике, ознакомлению с окружающим миром и развитию речи. Пособия могут быть использованы в первом классе коррекционно-развивающего обучения (КРО) и при повторении учебного материала во втором классе.

Учебно-методический комплект для детей, испытывающих трудности в усвоении знаний и представлений на начальном этапе обучения, прошел многолетнюю апробацию в классах КРО, обеспечивая оптимальное развитие познавательной деятельности и речи детей и эффективность их обучения.

Предлагаемое пособие подготовлено сотрудниками Института коррекционной педагогики, принимавшими активное участие в разработке Концепции и учебно-методического оснащения системы коррекционно-развивающего обучения.

Глава I «Концептуальные основы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с задержкой психического развития (ЗПР)» написана заведующей Лабораторией содержания и методов обучения детей с трудностями в обучении ИКП РАО, канд. пед. наук С.Г. Шевченко. В главе раскрываются основные положения Концепции КРО и особенности организации системы коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений.

Глава II «Классы КРО и ККО: интегрированный подход к образованию детей с нарушениями в развитии и дифференцированный подход к образованию нормально развивающихся детей» написана докт. пед. наук, директором ИКП РАО Н.Н. Малофеевым. Подчеркивая необходимость развития общеобразовательной школы на современном этапе в «школу для всех», автор резко выступает против организации специальных компенсирующих классов, в которые направляют интеллектуально сохранных детей со сниженными показателями здоровья, с пониженнной готовностью к школьному обучению. Недопустимо, по мнению автора, обучать в специальных условиях (классах ККО) нормально развивающихся детей. Достижения специальной психологии и коррекционной педагогики

позволяют эффективно обучать детей с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы.

В главах III и IV «Клинико-психолого-нейрофизиологические механизмы задержки психического развития у детей» и «Нейрофизиологический анализ функционального состояния мозга детей с трудностями в обучении», подготовленных докт. биол. наук М.Н. Фишман и канд. псих. наук А.О. Дробинской, рассматриваются вопросы дифференциональной диагностики детей с ЗПР, составляющих основной контингент классов КРО.

Глава V «Психологическая готовность к школьному обучению детей с задержкой психического развития», написанная научным сотрудником лаборатории Н.В. Бабкиной, раскрывает особенности интеллектуальной, эмоциональной и социальной готовности к обучению в школе детей с ЗПР седьмого года жизни, находившихся в течение одного или двух лет в дошкольных группах, осуществлявших коррекционно-развивающее воспитание и подготовку к школе по специальным программам, разработанным в Лаборатории содержания и методов обучения детей с трудностями в обучении ИКП РАО (зав. лаб. С.Г. Шевченко).

Глава VI «Умственное и речевое развитие детей с задержкой психического развития» (автор — С.Г. Шевченко) освещает особенности умственного и речевого развития обучающихся в начальных классах и основные направления работы по коррекции их учебно-познавательной и речевой деятельности на специальных уроках и коррекционных индивидуальных и групповых занятиях.

В VII главе «Педагогическая диагностика знаний, умений и навыков дошкольников и учащихся 1-2-х классов по математике» (автор — канд. пед. наук Г.М. Капустина) раскрывается содержание работы учителя по выявлению пробелов в элементарных (дошкольных) математических представлениях и знаниях обучающихся и уровня усвоения программного материала в 1-2-х классах КРО. Автор подчеркивает, что без анализа причин недостаточного качества обученности учитель классов КРО не смо-

жет правильно спланировать коррекционную работу как на уроках математики, так и в процессе индивидуальных и групповых занятий.

В VIII и IX главах «Эффективность обучения русскому языку младших школьников с задержкой психического развития» (автор — канд. псих. наук Р.Д. Тригер) и «Формирование навыка чтения у учащихся с задержкой психического развития» (автор — канд. пед. наук Ю.А. Костенкова) освещается результативность обучения русскому языку на начальной ступени, анализируются специфические трудности детей с ЗПР в освоении навыков письма и чтения, предлагаются основные направления коррекционно-развивающей работы.

Глава I

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ЗПР)

С.Г. Шевченко

В последние годы обсуждение проблем общеобразовательной и специальной (коррекционной) школы приобрело достаточно широкий характер. Основное внимание в психолого-педагогических и философско-социальных работах привлечено к проблемам обучающихся, испытывающих стойкие трудности в усвоении традиционных школьных программ и в адаптации к социальному окружению в образовательном учреждении и вне его.

Повсеместно отмечается увеличение числа школьников, не готовых к обучению (т.е. не готовых осваивать определенный объем знаний, умений и навыков в определенные сроки) на последовательно сменяющихся этапах образования: от дошкольного — к младшему школьному и от него — к младшему подростковому, а затем и к подростковому.

Анализ проблем школы как института, обеспечивающего введение ребенка в общечеловеческую культуру, представлен достаточно широко. На основе указанного анализа сделаны выводы о современном кризисе школы, о падении авторитета традиционной школы в обществе.

В.Д. Шадриков в книге «Философия образования и образовательные политики» (1993) выделяет следующие признаки современного кризиса школы:

- уход от реальности;
- утрата индивидуальности ребенка, его способностей и их развития.

Недостаточное внимание педагогических коллективов к проблемам каждого конкретного ученика, непонимание причин этих проблем способствуют тому, что образовательные учреждения осуществляют перестройку процессов обучения вне связи с образовательными потребностями и индивидуально-типологическими особенностями обучающихся.

Так, на протяжении десяти последних лет в общеобразовательных школах повсеместно открываются специальные коррекционные классы с различными наименованиями: классы адаптации, здоровья, педагогической поддержки, выравнивания, интенсивного развития, компенсирующего обучения и многие другие. Не определив основного назначения таких классов, континент обучающихся, содержания и технологий обучения, общеобразовательные школы увеличивают их количество независимо лот эффективности обучения в них.

Вместе с тем, наряду с поиском новых подходов в общей педагогике к обучению неуспевающих школьников, в специальной педагогике, начиная с 1965 -1967 годов, велось комплексное изучение проблем и причин неуспеваемости силами специалистов раз-то профиля: клиницистами, физиологами, психологами, дефектологами, педагогами-экспериментаторами. Это способствовало рождению в 70-е годы нового направления в специальной психо-1гии и педагогике — психологии и педагогики детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Тридцать лет (1967 — 2000 гг.) развития теории и практики обучения детей с ЗПР в НИИ дефектологии АПН СССР (с 1993 г. Институт коррекционной педагогики РАО) позволили сформулировать классификацию задержки психического развития у детей, определить содержание их обучения в 1—9 классах, разработать методики отдельных дисциплин.

К началу 90-х годов было установлено, что даже при органической природе задержки психического развития школьники, обучающиеся в специальных коррекционных школах для детей ЗПР или в классах выравнивания в общеобразовательной школе, могут успешно освоить образовательный стандарт (нижнюю границу требований к знаниям, умениям и навыкам учащихся) в объеме неполной средней школы и продолжить обучение после класса в техникумах, училищах, других учреждениях, дающих среднее профессиональное образование.

В этих случаях можно говорить о достаточно успешной социализации детей

с задержанным развитием, прошедших коррекционное обучение в условиях специального образования. Следует подчеркнуть, что в специальные коррекционные учреждения VII вида и в классы выравнивания на основании Приказа 103 Министерства просвещения СССР (1981 г.) принимаются имущественно дети с ЗПР церебрально-органического генеза. Детей с другими видами задержки (конституционального, соматогенного, психогенного происхождения) рекомендовалось оставлять обычных условиях общеобразовательного класса, т.к. временный характер этого состояния позволял прогнозировать выживание темпа развития этой категории учащихся через 2 года и их успешное обучение.

Традиционная педагогическая система, являясь частью культуры общества, в 90-е годы стала развиваться в парадигме гуманизации образования. Образовательная практика, приняв личностно-ориентированный подход к учащимся как приоритетное направление в деятельности школы, начала поиск новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса в интересах учащихся.

Один из таких подходов — дифференцированное обучение школьников с разными образовательными возможностями и потребностями разделил учащихся на три потока. В общеобразовательной школе появились классы с углубленным изучением ряда учебных предметов, гимназические и лицейские классы для наиболее способных учащихся, традиционные классы для обычных учеников и классы компенсирующего обучения для всех остальных, для так называемых «детей группы риска».

Не вдаваясь в анализ и оценку системы дифференцированного обучения в условиях общеобразовательной школы, подчеркнем, что педагогические коллективы стремились направлять свои усилия на организацию такого учебно-воспитательного процесса, в котором каждому ребенку уделялось бы достаточное внимание и каждый получал помочь со стороны обучающих взрослых для нормального роста и развития.

Принятие Министерством образования РФ Примерного положения о

классах компенсирующего обучения (Приказ № 333, 1992 г.) закрепило **два направления** в организации обучения детей, испытывающих стойкие трудности в обучении в условиях общеобразовательной школы.

На основании Приказа № 103 можно открывать классы выравнивания для детей с ЗПР, в которые учащиеся принимаются только на основании заключения МПК или ПМПК. В то же время, согласно Приказу № 333, можно открывать классы компенсирующего обучения, в которые принимаются неуспевающие школьники или дети с недостаточной готовностью к обучению без заключения МПК и ПМПК на основании решения психолого-педагогического консилиума школы. Понятно, что в такие классы из-за недостаточной компетентности в дифференциальной диагностике психологов и педагогов школы могут быть направлены дети с отклонениями в развитии, в том числе умственно отсталые, аутичные, с тяжелыми нарушениями речи и т.п.

Следовало ожидать (а на практике это подтвердилось) невысокую эффективность обучения в таких классах. Вскоре обнаружилось, что эти классы по существу дублируют классы выравнивания для детей с более выраженной формой задержки психического развития: увеличено на 1 год обучение на начальной ступени, после которого школа вынуждена пролонгировать обучение детей «группы риска» в специальных классах на основной ступени, в 5—9 классах.

Обучение в щадящих условиях по традиционным программам и учебникам, безусловно, создавало в целом более благоприятные условия для слабоуспевающих детей, однако достижение учащимися успеха в развитии общих способностей к учению, в коррекции недостатков учебно-познавательной деятельности и речи, в нормализации эмоционально-волевой и личностной сферы возможно только при реализации в обучении принципов комплексного подхода к диагностике и коррекции, а также принципов развивающего обучения и индивидуализации обучения (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Ю.К. Бабанский).

Новый подход к организации образования детей с трудностями в обучении отражен в Концепции коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений, разработанной в Институте коррекционной педагогики РАО и внедренной в ряде городов и областей страны (Москва, Самара, Пенза, Новгород Великий, Рязань, Вологда, Тюмень, Ноябрьск и многих других).

Коррекционно-развивающее обучение в условиях общеобразовательных учреждений является педагогической системой, реализующей принципы единства диагностики и коррекции недостатков развития, развития общих способностей к учению на основе личностно-ориентированного подхода, обеспечивающего индивидуализацию обучения детей с трудностями в обучении.

Характерными особенностями системы коррекционно-развивающего обучения детей с ЗПР являются:

1. Наличие диагностико-консультативной службы, работающей на основе междисциплинарного взаимодействия. Эта служба представлена тремя уровнями:
 - межведомственные постоянно действующие ПМПК (комиссии);
 - окружные (кустовые) ПМПК на базе образовательных учреждений общего и коррекционного типов;
 - психолого-медико-педагогические консилиумы образовательных учреждений (школьных и дошкольных).
- Вариативность образования: обеспечение вариативными учебными планами, образовательными и коррекционными программами, в том числе разноуровневыми по содержанию и срокам обучения.
- Активная интеграция учащихся в общеобразовательные традиционные классы из коррекционно-развивающих дошкольных групп или классов после одного-двух лет обучения, а

также по окончании начальной ступени обучения.

- Пролонгирование коррекционно-развивающего обучения на II ступени (5—9 классы). При необходимости начало коррекционно-развивающей работы может приходиться на 5-е классы.
- Максимальная социально-трудовая адаптация учащихся классов коррекционно-развивающего обучения в подростковом возрасте к современным социальным условиям (в том числе в условиях рынка труда).
- Существенное внимание должно быть уделено профилактике школьных трудностей. В дошкольных учреждениях или в школе могут создаваться группы для детей с задержкой психического развития с целью подготовки их к школе.

Реализация системы коррекционно-развивающего обучения предполагает непрерывность реабилитационного процесса: обеспечение преемственности дошкольного и школьного обучения на начальной (I) ступени обучения и сохранение при необходимости таких классов на основной (II) ступени обучения, а также открытие таких классов не позднее 5-го класса (6-й класс — в исключительных случаях). Следует подчеркнуть, что система позволяет учащимся свободно переходить в обычные классы при достижении положительных результатов в развитии и учебно-познавательной деятельности.

Важным моментом в организации системы коррекционно-развивающего обучения является психологическое и специальное педагогическое консультирование обучающихся, а также динамическое наблюдение за продвижением каждого ребенка специалистами школьного психолого-педагогического консилиума. Обсуждение результатов наблюдений проводится систематически (не менее одного раза в четверть на малых педсоветах или консилиумах).

В состав консилиума приказом директора учреждения вводятся логопед,

специальный педагог-дефектолог, практический психолог, врач, воспитатель или учитель начальных классов. В обязанности консилиума входит:

- изучение состояния ребенка (медицинское);
- выявление уровня развития ведущего вида деятельности, особенностей развития познавательной и эмоционально-личностной сфер (психологическое изучение);
- изучение социальной ситуации развития ребенка, запаса знаний и представлений, сложившихся в дошкольный период жизни и на начальной ступени обучения (педагогическое изучение).

Итогом изучения ребенка специалистами консилиума являются рекомендации:

- установление четких целей коррекционной работы с ребенком, путей и сроков их достижения;
- выработка адекватного состоянию ребенка подхода со стороны всех взрослых;
- выделение сильных сторон ребенка, на которые можно опереться в коррекционной работе;
- анализ хода развития и результатов педагогической работы.

Коррекционно-развивающий учебно-воспитательный процесс строится в соответствии со следующими основными положе-

- пребывание ребенка с трудностями в обучении в комфортном психологическом климате с оптимальной наполняемостью класса от 9 до 12 учащихся, что позволяет учителю реализовать принцип индивидуализации обучения (эффективно сочетая словесные, наглядные и практические методы обучения) при опросе, объяснении и закреплении нового материала, т.е. на всех этапах урока;
- коррекционную направленность всех учебных предметов,

включающих, наряду с общеобразовательными задачами, задачи активизации познавательной деятельности, формирование общеинтеллектуальных умений и навыков, нормализацию учебной деятельности, развитие устной и письменной речи, формирование учебной мотивации, навыков самоконтроля и самооценки;

— комплексное воздействие на ребенка с целью преодоления негативных тенденций развития, осуществляющееся на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях при тесном взаимодействии учителя, психолога, дефектолога, логопеда, социального педагога; КРО в режиме группы продленного дня, обеспечивающая *полноценную подготовку домашнего задания*.

Важным моментом в организации системы коррекционно-развивающего обучения является создание в учреждении климата психологического комфорта. Здесь имеют значение многие факторы:

- учет индивидуально-типологических особенностей детей при организации учебно-воспитательного процесса;
- выбор варианта учебного плана и программы, обеспечивающих доступность учебного материала на начальной ступени обучения;
- индивидуальные пакеты учебно-методического оснащения, поддерживающего мотивацию достижения успеха обучающихся;
- формирование навыков самооценки и самоконтроля, как на начальной, так и на основной ступенях обучения.

Система коррекционно-развивающего обучения, разработанная в Институте коррекционной педагогики (нормативная документация совместно с Московским комитетом образования), строится на принципах комплексного подхода к диагностике и коррекции отклонений в развитии, развивающего обучения, деятельностного подхода и индивидуализации обучения.

В начале 30-х годов Л.С. Выготский обосновал возможность и целесообразность обучения, направленного на развитие ребенка, как основную и важнейшую цель. В системе КРО развитие общих способностей к учению является основной целью коррекционно-развивающей работы с учащимися. На начальных этапах содержание и методика обучения «подстраивается» под индивидуальные типологические особенности детей с трудностями в обучении. Когда успешность обучения в классах КРО помогает учащимся избавиться от сложившихся представлений о собственной посредственности, неспособности к учебе и даже неполноценности, содержание обучения усложняется, а темп прохождения учебного материала увеличивается. Таким образом, не столько обучение «подстраивается» под индивидуальные особенности ученика с трудностями в обучении, а, скорее, он — под постепенно убыстряющийся темп и усложняющийся процесс обучения.

Направленность на пробуждение познавательной активности и реализацию резервных возможностей детей отражается в структурировании содержания начального образования в системе КРО. Это выражается в следующих частных линиях:

- придается большое значение знаниям детей, получаемым на основе практического опыта; эти знания привносятся в процесс обучения, обогащая его содержание непосредственными наблюдениями детей;
- в соответствии с принципом осознания школьниками процесса обучения ребенок осознает себя как личность, то есть в состав содержания образования входят знания о собственном «Я» ребенка;
- особая роль отводится общеучебным и общепознавательным способам деятельности как важнейшим компонентам содержания: умениям наблюдать, анализировать, сравнивать, абстрагировать, обобщать, доказывать, классифицировать. Эти

умения формируются на материале всех учебных дисциплин;

- учебная деятельность должна быть богатой по содержанию, требовать от школьников интеллектуального напряжения. В то же время учебные задания обязательно должны быть доступны каждому ученику, как по темпу выполнения их, так и по характеру деятельности. Важно, чтобы школьники поверили в свои возможности, испытали чувство успеха. Именно учебный успех должен стать сильнейшим мотивом, вызывающим желание учиться, выполнять задания учебников, раздаточного дидактического материала;
- важнейшее условие эффективного и доступного построения учебного процесса заключается в том, чтобы в каждой теме был выделен главный, базовый, материал, подлежащий многократному закреплению, а учебные задания следует дифференцировать в зависимости от коррекционных задач;
- особая роль отводится обогащению и систематизации словаря и развитию речи средствами всех учебных дисциплин.

Фронтальное коррекционно-развивающее обучение, осуществляемое учителями на всех уроках, позволяет обеспечить уровень усвоения учебного материала, знаний и умений, соответствующий требованиям образовательного стандарта.

Определены следующие **методические принципы построения «держания учебного материала**, направленные на обеспечение системного усвоения учащимися знаний:

- усиление роли практической направленности изучаемого материала;
- выделение сущностных признаков изучаемых явлений;
- опора на жизненный опыт ребенка;
- опора на объективные внутренние связи в содержании изу-

чаемого материала как в рамках одного предмета, так и между предметами;

- соблюдение в определении объема изучаемого материала принципа необходимости и достаточности;
- введение в содержание учебных программ коррекционных разделов, предусматривающих активизацию познавательной деятельности, усвоенных ранее знаний и умений детей, формирование значимых для школы функций, необходимых при решении учебных задач.

Существенной чертой коррекционно-развивающего педагогического процесса является индивидуально-групповая коррекционная работа, направленная на коррекцию индивидуальных недостатков развития учащихся. Подобные занятия могут иметь обще-развивающие цели: повышение уровня общего, сенсорного и интеллектуального развития, развитие памяти и внимания, коррекция зрительно-моторных и оптико-пространственных нарушений, общей и мелкой моторики. Кроме того, занятия могут иметь характер предметной направленности: подготовка к восприятию трудных тем учебной программы, восполнение пробелов предшествующего обучения и др.

Лечебно-профилактическое направление обеспечивает:

- охрану здоровья учащихся на основе строжайшего соблюдения объема предельной нагрузки ребенка;
- укрепление здоровья посредством нормированной нагрузки в соответствии с группой здоровья на уроках физкультуры;
- изучение динамики состояния здоровья на основе учета работоспособности и заболеваемости учащихся.

Социально-трудовое направление включает:

- систематическую работу с родителями, предупреждающую эмоциональные срывы, психологические перегрузки, обес-

печивающую охранительный режим, в том числе режим выполнения домашних заданий в соответствии с СанПин; —работу по профориентации и начальной профессиональной подготовке.

Согласно Положению о классах коррекционно-развивающего обучения в них принимаются дети, имеющие заключение ПМПК (МПК) о задержке психического развития различного происхождения.

Под термином «задержка психического развития» подразумеваются синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма. Являясь следствием временно и мягко действующих факторов (ранней депривацией, плохого ухода и др.), задержка темпа может иметь обратимый характер. В этиологии задержки психического развития играют роль конституциональные факторы, хронические соматические заболевания, органическая недостаточность нервной системы, чаще резидуального (остаточного) характера.

Отклонения в развитии эмоциональной сферы у детей с ЗПР являются в таких явлениях психической неустойчивости, как эмоциональная лабильность, легкая пресыщаемость, поверхностность переживаний, повышенная непосредственность, свойственная детям более младшего возраста, преобладание игровых мотивов над другими, частая смена настроения, преобладание одного из фонов настроения. Отмечаются либо импульсивность, аффективная возбудимость, либо повышенная чувствительность к замечаниям, склонность к робости. В некоторых случаях, при преобладании психоорганических признаков нарушений в развитии у детей с ЗПР, наблюдаются аффективные расстройства по возбудимому, дисфорическому типу: вязкость и сила аффекта, монотонность, ригидность переживаний, расторможенность влечений, упорство в их удовлетворении, негативизм, агрессивность.

Проблемы в поведении детей с ЗПР, возникающие из-за своеобразия развития их эмоциональной сферы, появляются чаще всего в ситуации обучения, в период адаптации к детскому саду или школе.

Дети с ЗПР традиционно определяются как полиморфная группа, характеризующаяся замедленным и неравномерным созреванием высших психических функций, недостаточностью познавательной деятельности, снижением уровня работоспособности, недоразвитием эмоционально-личностной сферы. Причины таких состояний разнообразны: органическая недостаточность ЦНС, конституциональные особенности, неблагоприятные социальные факторы (М.С. Певзнер, Т.А. Власова, В.И. Лубовский, К.С. Лебединская, М.Н. Фишман).

Существующая в настоящее время классификация типов задержки психического развития, разработанная в ИКП РАО, основана на дальнейшей дифференциации двух основных групп, предложенных в классификации М.С. Певзнер и Т.А. Власовой. Используя в качестве исходного критерия преимущественное недоразвитие эмоционально-волевой сферы или познавательной деятельности, Т.А. Власова и К.С. Лебединская выделили четыре основных клинических типа задержки психического развития:

- ЗПР конституционального происхождения;
- ЗПР соматогенного происхождения;
- ЗПР психогенного генеза;
- ЗПР церебрально-органического генеза.

Кроме детей с ЗПР, в классах КРО обучаются дети с высокой степенью педагогической запущенности, отказывающиеся посещать общеобразовательные учреждения, дети из семей беженцев, вынужденных переселенцев, а также пострадавшие от стихийных бедствий, техногенных катастроф и др. Последние, по данным МКО и ИКП РАО, изучавших состав классов КРО в феврале — апреле 2000 г., составляют в классах КРО около 15%. Среди указанных категорий есть дети, которые могут усвоить базисный, надбазисный и коррекционный уровни образования. Однако все они

нуждаются в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

Говоря о составе классов КРО, мы подчеркиваем, что к категории детей с трудностями в обучении и адаптации к школе мы относим все варианты задержки психического развития детей, а кроме того, сюда входят дети с парциальными нарушениями в развитии и с педагогической запущенностью.

Именно поэтому вторым важнейшим положением системы КРО является вариативность учебных планов и программ. И здесь необходимо обсудить вопрос о продолжительности пребывания ребенка в системе КРО.

Прогноз в каждом конкретном случае в значительной мере зависит от характера нарушений. Изучение состава дошкольных групп и классов КРО в Северо-Восточном округе Москвы показывает, что до 50—60% детей имеют ЗПР церебрально-органической неосложненной и осложненной формы; от 16 до 25% — это ЗПР трех других видов: конституционального, соматогенного и психогенного происхождения; от 7 до 12% составляют иноязычные дети, где трудности в обучении возникают из-за языкового барьера; более 6% — дети, находившиеся в дошкольном возрасте в логопедических группах; около 10—12% — педагогически запущенные дети.

Все эти дети, если им не будут обеспечены адекватные их образовательным потребностям педагогические условия, могут оказаться в «группах риска». По данным исследователей (К.С. Лебединская, Г.В. Грибанова), среди трудных подростков — неуспевающих в общеобразовательной школе значительное число (60—70%) составляют дети с задержкой психического развития.

Следовательно, образовательные учреждения в вопросах преодоления трудностей в обучении детей должны взаимодействовать с дошкольными учреждениями и с параллельными службами (ПМПК, диагностические центры, центры психолого-социальной службы). Объединение усилий специалистов и создание условий для согласованности действий различных ведомств, структур и организаций региона, города, округа (района) позволят не только решить вопросы диагностики, т.е. квалификации состояний, труд-

ностей, проблем, имеющихся у ребенка, но и проблемы оказания реальной помощи логопедом, психологом, дефектологом, социальным педагогом независимо от того, работают указанные специалисты в образовательном учреждении (в рамках школьного консилиума), или в Центре психолого-социальной помощи, или в ПМПК (постоянно действующей межведомственной психолого-медицинско-педагогической комиссии).

Те из руководителей, кто не развивает консультативно-диагностическую службу в городе, округе, в учреждениях и старается нивелировать индивидуальные различия между детьми классов КРО и традиционных классов, загоняют в тупик развертываемую систему помощи таким детям. Не получая своевременной дифференцированной помощи от психологов, логопедов, дефектологов, врачей, учащиеся оказываются в гомогенной среде и при снижении требований к ним учителей-предметников не достигают серьезных результатов ни по успешности обучения, ни по уровню сохранности знаний и обученности. В этих случаях ребенок не использует всех своих резервов и зачастую остается в классе КРО до 9-го класса, хотя и имеет достаточные потенциальные возможности для обучения по традиционной системе.

Методами дифференциальной диагностики в достаточной мере владеют специалисты ПМПК, прошедшие специальную подготовку. В отдельных случаях даже специалисты ПМПК ставят диагноз задержки психического развития только в том случае, если обнаруживается церебрально-органическая природа нарушения. Все другие формы задержки психического развития (соматогенная, психогенная, конституциональная) квалифицируются как «группа риска» («соматическая ослабленность» — часто болеющие дети, соматически ослабленные дети) или «педагогическая запущенность» — педагогически и социально запущенный ребенок.

Положительный опыт работы консультаций, накопленный во всех регионах страны (ПМПК в Тюмени, Новгороде Великом при Управлении образованием), свидетельствует о том, что развертывание такой службы помогает и в

подготовке кадров для классов КРО, и в оказании индивидуально-групповой помощи детям.

Организация комплексного динамического наблюдения за продвижением ребенка позволяет практически реализовать важнейшее положение Концепции — интеграцию учащихся классов КРО в традиционные формы обучения, в классы, работающие по основным образовательным программам. Перевод детей из классов КРО возможен только при положительной динамике в развитии и обученности ученика, что, собственно, выявляют и фиксируют специалисты школьного консилиума и что утверждается педсоветом.

Довольно часто можно наблюдать две крайние позиции в решении этого вопроса. Некоторые управлении, желая как можно быстрее получить положительные результаты внедрения системы КРО, требуют, чтобы уже после 4-го класса все дети перешли на традиционные формы обучения, не учитывая, что резервы — потенциальные возможности у всех детей разные, и если у ребенка осложненная форма ЗПР церебрально-органического происхождения, он нуждается в коррекционной помощи специалистов вплоть до 9-го класса, а в большинстве случаев — и при получении начального прообразования.

Понятно, что если пойти по формальному признаку и детей с выраженной формой ЗПР перевести в 5-й класс общеобразовательной школы, то результаты по успеваемости резко снизятся, а ребенок с трудностями в обучении из благоприятной, комфортной педагогической ситуации перейдет в неадекватные его образовательным возможностям условия.

В тех случаях, когда ЗПР неосложненная, если ее основанием служат неблагоприятные условия воспитания или задержка в развитии связана с соматогенией, прогноз преодоления задержки психического развития весьма благоприятный. Через 1—2 года дети, обучавшиеся по III варианту учебного плана, и в 50—60% случаев после 4-го класса дети, обучавшиеся по I варианту учебного плана (2-4 кл.), переводятся в традиционные классы и успешно в них обучаются. В тех регионах, где учителя классов КРО прошли специальную подготовку (как, например, в Самаре, где каждый учитель имеет

образовательный чек на 400 ч.), эти результаты еще выше: учащихся 4-х классов после 3-х лет коррекционно-развивающего обучения по I варианту учебного плана (со 2-го класса по 4-й) были переведены в 5-й традиционный (г. Тольятти — экспериментальные классы КРО СИПКРО).

В других случаях Управления образованием разрешают перевести учащихся 2, 4-го классов КРО в традиционные классы только на основании заключения ПМПК. На наш взгляд, если комплектование классов было осуществлено в соответствии с Положением о классах коррекционно-развивающего обучения и консилиумом учреждения ведется динамическое наблюдение за продвижением учащихся (следовательно, дети с умственной отсталостью, с тяжелыми нарушениями речи, с сенсорными дефектами, если и попали случайно в классы КРО, то после одного года прерывания выведены в соответствующие учебные заведения), нет необходимости проводить успешно обучающегося ребенка через процедуру ПМПК (МПК).

Основной **целью** общеобразовательного учреждения с классами КРО является осуществление индивидуально-ориентированной педагогической, психологической, социальной, медицинской и специальной педагогической помощи детям, испытывающим трудности в усвоении образовательных программ.

Основными задачами деятельности учреждения являются:

1. Психолого-диагностическое изучение обучающихся в классах КРО:
 - диагностика интеллектуальной готовности (развитие на-глядных и словесно-логических форм мышления, внима-ния, памяти, воображения и т.д.);
 - диагностика социальной готовности на различных воз-растных этапах развития;
 - эмоционально-волевая готовность (умение ответственно выполнять работу, подчиняться требованиям учителя, выполнение заданий по образцу и словесному указанию

педагога).

2.Специальное педагогическое изучение (логопедическое и дефектологическое) обучающихся в классах КРО.

3.Изучение педагогом класса обучающихся (выявление и анализ типичных затруднений в усвоении ЗУН на основе контрольных срезов и итоговых работ учащихся в течение учебного года).

4.Разработка форм взаимодействия коллектива специалистов психолого-медико-педагогического консилиума (психолога — воспитателя — учителя; психолога — дефектолога; дефектолога — учителя; логопеда — учителя; психолога — дефектолога — логопеда).

5.Разработка индивидуальных коррекционных программ педагогом, психологом, дефектологом и логопедом, их согласование с учебными программами.

6.Анализ успешности усвоения учебного материала, формирование знаний, умений и навыков при соблюдении предельной нагрузки учащихся.

7.Создание оптимальной системы подготовки домашних заданий с одновременным изучением затрат времени на их выполнение каждой возрастной группой учащихся.

8.Динамическое психолого-педагогическое изучение учащихся. Диагностика ОУУН (общеучебных умений и навыков) учащихся.

9.Отслеживание и анализ полученных результатов работы по интеграции учащихся в традиционные формы обучения.

10.Создание благоприятных условий и психологического микроклимата в классах КРО и вокруг них, выбор главных направлений в воспитательной работе на основе изучения личности каждого ребенка, семей, особенностей класса

в целом. Включение родителей в решение коррекционно-воспитательных задач и их особая подготовка силами школьного консилиума. Коррекционно-развивающий процесс регламентируется Типовым базисным учебным планом образовательного учреждения с классами коррекционно-развивающего обучения, утвержденными для них Министерством образования Российской Федерации программами (*Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VII вида и классов коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательной школе*. — М.: Просвещение, 1996; *Программы для общеобразовательных учреждений: Коррекционно-развивающее обучение*. — М.: Дрофа, 2000), программами для общеобразовательных школ, адаптированными к особенностям психофизического развития ребенка и согласованными с методическими службами (на основной ступени обучения).

Учебный план для классов коррекционно-развивающего обучения общеобразовательных учреждений построен с учетом программных, методических и дидактических разработок Института коррекционной педагогики для фронтальной работы учащихся этих классов, а также необходимости допрофессиональной подготовки детей, имеющих трудности в обучении, что отражено в региональном «Положении о классах коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учреждениях г. Москвы».

Базисный учебный план с классами коррекционно-развивающего обучения предусматривает использование программно-методических материалов, разработанных Институтом коррекционной педагогики РАО (*Программно-методические материалы. Коррекционно-развивающее обучение*. — М.: Дрофа, 1998). Базисный учебный план предусматривает **активное обновление содержания образования**, повышение его уровня, создание стандарта требований к знаниям учащихся, выделение обязательного базового и вариативного школьного компонента (который полностью

отводится на индивидуальные и групповые коррекционные занятия).

Особое место в организации системы КРО занимает начальная школа.

Начальная школа — это оптимальный по времени отрезок школьного пути ребенка, когда интенсивно формируются общие способности к учению, когда достаточно легко восполнить недостатки дошкольного развития ребенка, когда возможна коррекция негативных тенденций в его развитии, когда еще не упущена возможность повысить успешность обучения каждого ученика.

Организацию коррекционно-развивающего обучения в начальной школе следует рассматривать с двух позиций преемственности:

- между начальной школой и дошкольной ступенями;
- между начальной и основной ступенями образования.

Это предполагает организацию системы раннего выявления (начиная с младшего дошкольного возраста) и отслеживания динамики развития и адаптации ребенка при переходе от одной ступени обучения к другой, что поможет выявить «предвестников школьной и социальной неуспешности» в более ранние сроки и организовать профилактику (предупреждение) школьных трудностей сначала на I, а затем и на II, основной, ступени обучения.

Для описываемой системы дошкольной коррекционно-развивающей работы разработаны программы фронтальных и индивидуально-групповых коррекционных занятий, базисный учебный план для детей 6-летнего возраста на один год, для детей 5-летнего возраста — на два года.

Сроки индивидуальных и групповых коррекционных занятий, кратковременного пребывания в группах зависят от индивидуальных недостатков развития и могут ограничиваться 56 занятиями и продолжаться до 120 занятий (2,5—6 месяцев) при ежедневном посещении одного занятия длительностью 25—30 минут. Группы подготовки детей к школе могут функционировать в ДОУ и в общеобразовательной школе.

Опытно-экспериментальная работа в дошкольных учреждениях страны позволила создать учебно-методический комплект «Готовимся к школе»,

включающий методическое пособие «Программно-методическое оснащение коррекционно-развивающего воспитания и обучения дошкольников с ЗПР», подготовленное под руководством С.Г. Шевченко дефектологами ДОУ № 1703 (зав. Н.Н. Орлова) и ДОУ № 1371 (зав. В.В. Волова) и апробированное не только дошкольными учреждениями г. Москвы, но и других городов России. Комплект включает 6 рабочих тетрадей, в подготовке которых приняли участие сотрудники ИКП РАО (Г.М. Капустина, И.Н. Волкова, С.Г. Шевченко) и практические работники ДОУ г. Москвы.

Данные, полученные за 3 года (1995—1998 гг.) в базовых дошкольных учреждениях г. Москвы (ДОУ № 1371 Восточного округа, ДОУ № 1703 Южного округа, № 1475 Западного округа, № 1245 и УВК № 1822 Северо-Восточного округа), свидетельствуют о высоких практических достижениях этих учреждений в диагностико-консультативной и коррекционно-развивающей работе. Так, 83—89% детей после одного-двух лет пребывания в дошкольных группах для детей с ЗПР поступают в общеобразовательные классы. Только 0,7% детей за три года были переведены во вспомогательные школы. Вызывает затруднения у специалистов МПК, ПМПК дифференциальная диагностика ЗПР и ОНР: после пребывания в коррекционно-развивающих дошкольных группах 6% детей были направлены в речевые школы, а в отдельных округах — до 12%.

Дети, поступившие в традиционные классы, обучаются успешно: 60—70% учащихся 2-го класса учатся на «4» и «5», остальные достигают среднего уровня успешности обучения в начальных классах.

Анализ успешности обучения учащихся начальных классов КРО показывает высокую продуктивность освоения учебных программ по русскому языку и математике. К примеру, только 10% учащихся 2-х классов КРО 17 общеобразовательных школ г. Москвы не справились с контрольными заданиями по математике. При этом оказалось, что в 7 школах учителя работали по общеобразовательной программе (1-4). Степень обученности и качество знаний значительно выше в классах, работающих по специальной программе для классов КРО, чем в классах, работающих по общеобразовательной

программе. Степень обученности и качество знаний по русскому языку в классах, работающих по специальной программе, — 73% и 69%, в то время как в классах, работающих по общеобразовательной программе, соответственно — 57% и 61%. письменных работах по русскому языку в среднем отмечено по 2—3 ошибки, в то время как в традиционной системе неуспевающий ученик 2-го класса допускает в среднем 11,7 ошибок.

Реализация Концепции КРО способствует созданию такой модели обучения и воспитания детей и подростков с трудностями в обучении, которая «обеспечивает развитие психологически здоровой и способной к самостоятельной организации своей жизни личности, созидающей ресурсы своего потенциального развития, что в совокупности обеспечивает социальную защищенность» (Концепция). Четко определенные цели учебного процесса предусматривают введение курса допрофессионального и начального профессионального образования. Разработаны программы трудового обучения (столярное, токарное дело, скорняжное, парикмахерское и др.), что создает благоприятные возможности для выбора учащимися начальной профессиональной подготовки. На основной ступени обучения при выявлении профессиональных наклонностей и интересов следует привлекать психологов и дефектологов, что обеспечит своевременность психологической рекомендации учащимся и их родителям по профориентации. Важной особенностью учебного плана в 5—9 классах является », что в нем выделено 4—5 часов на коррекционную индивидуальную и групповую работу с учащимися.

Социологическое изучение, включающее анкетирование администрации и учителей классов КРО, показало, что при оценке эффективности работы классов КРО все учителя и директора школ считают, что классы необходимы, эффективны, что в идеале каждая школа самостоятельно должна решать вопрос об открытии и ликвидации этих классов.

При ранжировании критериев отбора детей в классы КРО учителя и администрация школ поставили:

- на 1-е место — психофизическое развитие ребенка;
- на 2-е — способности к обучению (особенности познавательной деятельности);
- на 3-е — уровень общего развития и соматическое здоровье;
- на 4-е — неуспеваемость.

Поведение учащихся и социальная среда не являются, по мнению администрации и учителей школы, показателем для вывода ребенка в класс КРО.

Отношение учащихся общеобразовательных классов к детям классов КРО такое же, как к обычным ученикам, особенно в начальных классах, и только 4,3% проявили негативное отношение к учащимся 7-9 классов.

Отношение других учителей к детям классов КРО такое же, как к ученикам традиционных классов, — обычное — 63,6%, сочувственное — 36,4%.

Отношение родителей к классам КРО: положительное — 63,6%, нейтральное — 31,8%, отрицательное — 4,6%.

Успешность обучения, повышение степени обученности и качества знаний учащихся классов КРО доказывают, что при правильном комплектовании, соответствующем Рекомендациям по отбору детей в классы КРО/ при необходимом внимании к повышению квалификации учителей, работающих с указанной категорией детей, значительная часть учащихся может быть подготовлена к успешному обучению в 5—9 классах.

Глава II

КЛАССЫ КРО И ККО: ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ НОРМАЛЬНО РАЗВИВАЮЩИХСЯ ДЕТЕЙ

Н.Н. Малафеев

Исследование социокультурных основ становления и развития системы специального образования показало, что выделение особой категории учащихся, характеризующихся ярко выраженными и стойкими трудностями в обучении, происходит во всех странах при введении всеобщего начального образования. В России выделение стойко неуспевающих учащихся как особой категории, и прецеденты открытия для них специальных образовательных учреждений неразрывно связаны с решением Государственной Думы (1908 г.) о введении всеобщего начального образования.

«Морально отсталые дети» (В.П. Кащенко, 1909 г.), «малоспособные учащиеся» (Егоров, 1913), «трудные дети» (В.П. Кащенко, С.Н. Крюков, 1914) как особая категория учащихся, не имеющих выраженных отклонений в умственном развитии, но испытывающих стойкие трудности в обучении, выделена отечественными педагогами в начале века. Тогда же были предприняты попытки понять причины стойких трудностей в обучении и определить организовать обучение «трудных детей».

Проведенное нами исследование показало, что очередной резкий всплеск общественного и государственного интереса к проблеме неуспеваемости происходит в нашей стране, как и во всем мире, в контексте реального введения обязательного среднего образования. В 1950 -1956 годах в СССР было узаконено семилетнее, а затем — восьмилетнее образование (1958 — 1962), а в конце 60-х годов начался переход к всеобщему среднему образованию. «Средний всеобуч сдался без достаточной научной проработки этой сложной проблеме. Достигнутая массовость охвата учащихся средним образованием и к унификации школы и не сопровождалась должным

совершенствованием подготовки педагогов, содержания и методик школьного обучения» (Российская педагогическая энциклопедия. — М., 1993). Стремительный, но при этом недостаточно подготовленный переход к всеобучу не мог не привести к резкому увеличению числа стойко успевающих школьников, что заставило правительство считать проблему государственной. Ее разрешение поручили ряду институтов АПН СССР: НИИ общей и педагогической психологии, НИИ дошкольного воспитания, НИИ дефектологии, а также НИИ психиатрии МЗ СССР.

Исполняя государственный заказ, НИИ дефектологии АПН СССР начал в 1967 году проводить систематические медико-психолого-педагогические исследования сравнительного характера, направленные на изучение общего и специфического в развитии детей с выраженными стойкими трудностями в обучении, умственно отсталых и нормально развивающихся (возглавил работу проф. В.И. Лубовский). Результатом проведенных сравнительных исследований явилось выделение особой категории учащихся — детей с задержкой психического развития (ЗПР) и ограничение ее от нормально развивающихся и умственно отсталых.

Первые опыты экспериментального обучения выявленной категории школьников были проведены в конце 60-х годов. Напомним, что история обучения детей с нарушением слуха насчитывает более четырех столетий, обучения детей с нарушениями зрения — два столетия, умственно отсталых — одно. Специальное обучение интересующих нас учащихся началось в экспериментальном режиме лишь тридцать лет тому назад. Тем не менее в относительно короткие исторические сроки отечественным дефектологам (Т.В. Егорова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, М.С. Певзнер, У.В. Ульянкова, Н.А. Цыпина, З.М. Дунаева, Г.И. Жаренкова, Е.А. Екжанова, Г.М. Капустина, И.Ф. Марковская, Т.П. Павлий, Е.А. Стребелева, Р.Д. Тригер, М.Н. Фишман, С.Г. Шевченко и др.) удалось:

- разработать клиническую классификацию детей с ЗПР;
- выявить и описать психологические особенности детей с ЗПР

- дошкольного и младшего школьного возраста;
- выявить характерное своеобразие познавательной деятельности и речевого развития, показать, что одним из центральных звеньев в структуре нарушений у детей с ЗПР является нарушение эмоциональной регуляции интеллектуальных процессов и поведения;
 - доказать, что у детей с ЗПР, наряду с общими для всех детей образовательными потребностями, есть и *особые образовательные потребности*.

Было установлено, что ребенок с ЗПР способен овладеть цензовой школьной программой, но нуждается в организации адекватных условий обучения. Одним из таких условий можно считать комплексное участие специалистов разного профиля (клиницистов, нейрофизиологов, психологов, педагогов) в построении образовательного маршрута для этих учеников.

Базируясь на концепции Л.С. Выготского, мы утверждаем:

- **клиницисты и нейрофизиологи** с помощью клинических и параклинических исследований призваны **выявлять первичные нарушения** в развитии ребенка и **определять возможность и необходимость их коррекции** средствами медицины;
- **психологи** призваны **выявлять и квалифицировать** вызванные первичными **вторичные нарушения** в психическом развитии ребенка и определять возможность и необходимость их коррекции путем собственно психологической помощи;
- **психологи** совместно с **педагогами** должны **выявлять особые образовательные потребности** ребенка, обусловленные вторичными нарушениями в развитии (содержание термина «особые образовательные потребности» впервые было раскрыто в контексте теории Л.С. Выготского к. психол. н. Е.Л. Гончаровой и к. пед. н. О.И. Кукушкиной, 1996);

—педагоги, обладая специальными знаниями, определяют пути, методы и средства удовлетворения особых образовательных потребностей ребенка в процессе специального обучения.

Рассмотрим в этой логике результаты проведенных в ИКП РАО исследований, а также данные, которыми сегодня располагает наука.

Клиницистами и нейрофизиологами показано, что «недоразвитие познавательной деятельности у детей с ЗПР обусловлено, как правило, недостаточностью функций некоторых мозговых структур, нарушением их функционального объединения и специализированного участия в реализации когнитивной деятельности» (М.Н. Фишман, 1997). Выявлено наличие у этих детей выраженной незрелости механизмов формирования основного ритма электрической активности коры головного мозга (альфа-ритма), обусловленного нарушением нормального развития глубинных структур мозга. Эти нарушения приводят к диффузной несформированности высших психических функций, что и является одной из основных Причин, лежащих в основе трудностей обучения у детей с ЗПР 7-8 лет. По сравнению с нормально развивающимися сверстниками у интересующих нас детей отмечается задержка развития функций левого полушария, выявлена преимущественно незрелость, а не повреждение лобных отделов левого полушария (М.Н. Фишман, 1997г.).

Доказано, что такие важные для обучения психологические характеристики ребенка, как работоспособность, уровень интеллектуального и речевого развития, объем памяти, внимания, стратегия произвольной регуляции деятельности, в значительной степени определяются структурно-функциональной организацией головного мозга, ее соответствием биологическому возрасту ребенка. Итак, получены убедительные свидетельства несовпадения биологического и хронологического возраста в силу нарушения нормального развития глубинных структур мозга, задержки развития функций левого

полушария, особенностей межполушарных взаимодействий, незрелости лобных отделов левого полушария мозга.

Понимая природу первичных нарушений в развитии ребенка, психологи выявляли и квалифицировали вторичные нарушения в психическом развитии ребенка с ЗПР. Не станем подробно останавливаться на их характеристике — этот аспект достаточно широко представлен в специальной литературе.

Психологи совместно с педагогами, как уже было сказано, призваны выявлять особые образовательные потребности детей с ЗПР (время начала целенаправленного коррекционного обучения, цели, содержание и методы обучения, формы организации образования, определение компетенции специалистов).

1. Специальное обучение, направленное на развитие ребенка и коррекцию вторичных отклонений, должно начинаться сразу после выявления первичного нарушения и установления диагноза — ЗПР. *Крайне опасна ситуация, когда после выявления первичного нарушения в развитии все усилия близких взрослых направляются исключительно на лечение ребенка, т.е. реабилитацию средствами медицины.* При этом часто игнорируется возможность психолого-педагогической помощи в восстановлении нарушенного взаимодействия ребенка с окружающим его миром, что приводит к необратимым потерям. Ребенок может утратить возможность достижения того уровня развития, который был бы ему по плечу, если бы целенаправленное специальное обучение и воспитание были начаты с момента выявления нарушения. Опыт российских регионов (Великий Новгород, Москва, Нижний Новгород, Пенза, Самара, Санкт-Петербург и др.) убедительно доказывает, что дети с ЗПР, получившие помочь в дошкольных учреждениях, испытывают меньшие трудности на этапе школьного обучения, а большая часть из них (до 80%) после специальных групп детского сада идет в

обычные классы общеобразовательной школы.

2. При обучении детей с ЗПР, наряду с общими для всех детей целями образования, должна быть поставлена цель максимально возможного культурного развития ребенка и его социализации.

В содержание обучения детей с ЗПР (в программы) должны быть введены специальные разделы, направленные на решение задач развития и коррекции вторичных нарушений, т.е. разделы, не присутствующие в программах обычных дошкольных и школьных учреждений.

4. В обучении детей с ЗПР следует использовать специфические средства развития и методы обучения, которые не применяются в образовании нормально развивающегося ребенка. *В частности, ввиду задержки (на более ранних стадиях онтогенеза) развития левого полушария, обеспечивающего различные виды формально-логического мышления, речевой деятельности, чтения и письма, способности к формированию обобщений, кардинально пересматривается принятые в общем образовании сочетание верbalных и невербальных методов обучения, в соответствии с уровнем актуального и «зоной ближайшего развития» ребенка с ЗПР.*

Должна быть модифицирована временная организация образовательной среды в соответствии с реальными возможностями ребенка.

Необходимо регулярно проверять соответствие выбранной программы обучения реальным достижениям и уровню развития ребенка.

Должна быть проработана возможность получения образования детьми с ЗПР как в условиях дифференциированного обучения в специальной школе соответствующего типа, так и в условиях интегрированного обучения — в специальном классе общеобразовательной школы; обычном классе. 8. Педагоги, работающие с такими детьми, независимо от того, в какой системе — дифференциированного или интегрированного

обучения — учится такой ребенок, должны уметь решать особые, отсутствующие в системе образования нормально развивающегося ребенка, задачи. Учитель обязан владеть специальными методами и уметь применять «обходные пути» обучения для решения традиционных учебных задач, должен постоянно следить за соотношением развития и обучения своих подопечных.

*Итак, наряду с общими для всех, у детей с ЗПР есть особые образовательные потребности. Признав это, мы поймем, что механическая «растяжка» сроков обучения, сокращение наполняемости классов, уменьшение объема изучаемого материала **не дают и не могут дать** должного развивающего, коррекционного и образовательного эффекта, так как в этом случае не удовлетворяются особые образовательные потребности ребенка с ЗПР.*

Обсуждая подход к обучению в классах коррекционно-развивающего обучения (КРО), мы, по сути, говорим об интегрированных формах образования детей с ЗПР. Речь идет о системе обучения, направленной на удовлетворение как **общих, так и особых образовательных потребностей**, вызванных к жизни первичными и вторичными нарушениями развития.

Третья по счету конференция (Москва, 2000 г.) (первая состоялась в Новгороде, 1994 г.; вторая — в Москве, 1996 г.) называлась «Компенсирующее и коррекционно-развивающее обучение: опыт, проблемы, пути решения».

Что дало повод объединить обсуждение проблем классов компенсирующего обучения (ККО) и классов КРО?

Сегодня ни у кого уже нет сомнений в том, что речь идет о совершенно разных школьниках. Доказательством служит признание этого факта создателями классов ККО и КРО: Г.Ф. Кумариной и С.Г. Шевченко. Г.Ф. Кумарина на протяжении многих лет работает над проблемой подхода к обучению соматически ослабленных, часто болеющих детей, но, по ее же определению, — «недефектологических». С.Г. Шевченко и ее

единомышленники развиваются под подход к обучению совершенно другой категории школьников — детей с ЗПР.

И те, и другие дети испытывают трудности в обучении, причем неспециалистам они могут казаться, внешне сходными. Однако трудности в обучении этих двух разных категорий детей вызваны принципиально различными причинами. В одном случае — соматическая ослабленность и частые пропуски школьных занятий, в другом — выраженное и очень сложное нарушение в развитии ребенка, именуемое ЗПР.

Безоговорочное признание существенного различия контингента детей, обучающихся в классах КРО и ККО, признание принципиального различия причин, лежащих в основе возникающих трудностей в обучении, должно столь же безоговорочно приводить нас к пониманию того, что **различия в подходах к их обучению принципиальны**. Эти различия обнаруживаются на уровне целей, содержания и методов обучения.

Так что же все-таки дает основания совмещать проблемы обучения столь разных детей? Попробуем определить возможные причины.

Первую причину мы видим в том, что в последние годы в российских школах реализуются одновременно две взаимоисключающие идеи. Сторонники одной из них считают, что многие дети с нарушениями в развитии могут и должны быть интегрированы в общеобразовательную школу, и в защиту этого положения выдвигают массу аргументов. Другие предлагают вывести часть нормально развивающихся учащихся (детей со школьной дезадаптацией) в особые классы: компенсирующего обучения, здоровья, адаптации и т.п. Так, может быть, столкновение авторских позиций обусловлено не сходством контингента детей или подходов к обучению, а тем, что и классы КРО, и ККО одновременно находятся в стенах общеобразовательной школы и путаница возникает из-за того, что трудно различить интегрированный подход к образованию детей с ЗПР, направляемых в классы коррекционно-развивающего обучения (КРО), и дифференцированный подход к обучению нормально развивающихся, но

испытывающих трудности в обучении детей (ККО)?

Г.Ф. Кумарина предлагает вывести часть нормально развивающихся учащихся (детей со школьной дезадаптацией) в особые классы — компенсирующего обучения. В таком случае мы говорим о дифференцированном подходе в общем образовании. Организация особых классов компенсирующего обучения есть форма реализации дифференцированного образования нормально развивающихся детей.

Говоря же о классах КРО, мы подразумеваем совсем другое: организацию интегрированного обучения детей с задержкой психического развития. Напомним, что они могут обучаться как в специальной (коррекционной) школе, так и специальных или обычных классах общеобразовательной школы. По отношению к детям с ЗПР признаются две формы организации образования: дифференцированное — в условиях специальной школы и интегрированное — в стенах общеобразовательной школы.

Подчеркнем, что педагогическая интеграция является одной из стратегических линий развития специального образования — это историческая необходимость. По этому вопросу нами был опубликован целый ряд материалов, где представлена вся система аргументов, лежащих как в области анализа исторических и социокультурных детерминант, так и в области анализа результатов новейших психолого-педагогических исследований. Нам никуда не уйти от перестраивания взаимоотношений общеобразовательного процесса и специального образования. Но в процессе перестраивания педагогам не стоит впадать в «детскую болезнь левизны» и путать происходящее одновременно развитие и дифференциации в системе общего образования, и интегративных подходов к специальному образованию детей с ЗПР.

Классы компенсирующего обучения — особые, потому что в них реализуют дифференцированный подход к образованию нормально развивающихся детей, а классы КРО — особые, потому что реализуют интегрированный подход к обучению детей с нарушениями в развитии в условиях

общеобразовательной школы.

Вторая причина столкновения в том, что на практике, в силу объективных и субъективных причин, нередко происходит путаница при комплектовании ККО и КРО. В ККО не должны попадать, но попадают дети с ЗПР, а в классы КРО не должны попадать, но попадают дети, соматически ослабленные, социально депривированные, испытывающие трудности в процессе школьной адаптации. Очевидно, что в ККО не могут быть удовлетворены особые образовательные потребности ребенка с ЗПР, так же как классы КРО по закону не предназначены для удовлетворения образовательных потребностей соматически ослабленных детей.

Почему же происходит путаница в комплектовании? Дело в том, что внешне сходные трудности в обучении, так ярко описываемые педагогами и родителями, могут иметь совершенно разную природу, но выявление природы трудностей, дифференциальная диагностика детей со школьной дезадаптацией и детей с ЗПР может быть квалифицированно проведена только в процессе комплексной медико-психолого-педагогической диагностики. Вот почему Ученый совет ИКП РАО **всегда настаивал, и будет настаивать на необходимости комплектации классов КРО через ПМПК.**

Полагаем, что любые специальные классы массовой школы (компенсации, выравнивания, адаптации, педагогической поддержки и т.п.) целесообразно комплектовать с помощью ПМПК, а не просто решением педагогического консилиума. Соблюдение интересов ученика, прав ребенка на обучение в общем потоке будут гарантированы, если решение о помещении в специальный класс (или о выводе из него) принимают квалифицированные, независимые эксперты.

Повышение уровня квалификации и компетенции диагностов, участвующих в принятии решений о комплектации классов КРО и ККО (в общеобразовательной школе), — важнейшая задача и отдельный предмет для обсуждения.

Итак, мы призываем к дифференциации проблем классов КРО и ККО.

Перспектива наиболее масштабного решения вопроса обучения детей с ЗПР лежит в плоскости более раннего начала специального обучения. Опытно-экспериментальная работа, на протяжении 10 лет проводимая Институтом в разных регионах страны, позволяет утверждать, что при относительно раннем начале обучения детей с ЗПР (с 5 лет) в условиях групп детских садов, работающих по специальным программам, до 80% детей впоследствии не нуждаются в специальном образовании (С.Г. Шевченко, 1996; И.Г. Кузнецова, 1999).

Понимая перспективность раннего начала специального обучения для всех категорий детей с нарушениями в развитии, Институт интенсивно проводит исследования в области раннего выявления и ранней (с первых лет жизни) коррекции нарушенных функций в контексте целенаправленного общего развития ребенка. Наиболее значимые работы, выполненные в ИКП РАО за последние годы:

З.С. Алиева «Электрофизиологические методы в ранней и дифференциальной диагностике нарушений слуха у детей в возрасте от 0 до 6 лет» (1998);

Е.Р. Баенская «Особенности раннего аффективного развития ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет» (1995);

Ю.А. Разенкова «Пути коррекционной работы с детьми первого года жизни группы риска в условиях Дома ребенка» (1998);

Е.А. Стребелева «Коррекционно-воспитательная работа с детьми раннего возраста, имеющими нарушения в развитии» (1996);

Л.И. Фильчикова «Использование электрофизиологических методов исследования в выявлении нарушений зрения у детей раннего возраста, психофизиологические методы оценки эффективности лечения детей раннего возраста с заболеваниями зрительного нерва» (1999).

Полученные экспериментальные данные позволяют утверждать, что раннее (в первые два года жизни ребенка) выявление отклонений в развитии и раннее начало комплексной целенаправленной коррекционной работы

позволяют существенно ускорить темп развития ребенка, эффективно корректировать уже имеющиеся вторичные нарушения, но главное, предупредить возникновение следующих.

Так, исследования Л.И. Фильчиковой показали, что острота зрения младенца в возрасте от 2 до 6 месяцев увеличивается более чем в три раза. Этот возрастной период является оптимальным для коррекции развивающихся зрительных функций и восприятия в целом. Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о максимальной результативности раннего вмешательства. Аналогичная коррекция остроты зрения, проводимая в младшем школьном возрасте, по своей эффективности несопоставимо ниже.

По данным Н.Д. Шматко, Т.В. Пелымской (1995 г.), раннее (на первом году жизни) целенаправленное педагогическое воздействие на детей с нарушенным слухом приводит к **принципиально иным** результатам по сравнению с теми, которые достигаются при традиционном начале коррекционной работы в 2—3 года. 15% детей уже в 3—5 лет, несмотря на тяжелую тугоухость и даже глухоту, максимально сближаются по уровню не только общего, но и речевого развития с нормально слышащими детьми, что позволяет организовать их интегрированное обучение в среде слышащих без постоянной специализированной помощи. Еще 10% детей получают возможность обучаться в общеобразовательной школе при постоянной систематической помощи сурдопедагога.

Для коррекции и профилактики задержки психического развития не менее важен первый год жизни. По данным Ю.А. Разенковой (1998 г.), у 28% воспитанников Дома ребенка с функциональными и органическими поражениями ЦНС удается в результате целенаправленной коррекционно-педагогической работы на первом году жизни нормализовать ход и темп психического развития настолько, что оно становится близким или равным возрастной норме. Для 32% детей с изначально тяжелым прогнозом развития могут стать доступными «образовательные маршруты»,

приспособленные для детей со значительно менее глубокими нарушениями психического развития. Иными словами, если обеспечить помочь воспитанникам домов ребенка на первом году их жизни, треть из них не придет в классы КРО, а другая треть будет испытывать значительно меньшие трудности при поступлении в школу.

Чем раньше начинается психолого-педагогическая коррекция, тем меньше депривация, тем больше возможностей для использования сензитивных периодов становления высших психических функций. Ребенок с отклонениями в развитии, начавший обучаться в первые месяцы жизни, имеет самые большие шансы на скорейшее достижение максимально возможного для него уровня общего развития и, соответственно, — максимально раннего срока полноценной интеграции, как в социальную, так и в общеобразовательную среду.

Современная наука уже накопила достаточно данных для утверждения того, что в результате ранней психолого-педагогической коррекции все меньшее число детей будет нуждаться в направлении в специальные школы. Но и те, кто, несмотря на раннее начало коррекционной работы, будут, тем не менее, нуждаться в специальном образовании, все равно в конечном итоге выйдут на тот уровень психического развития, которого они не достигли бы при более позднем начале целенаправленного воздействия. Это положение неоднократно подтверждено работами сотрудников и аспирантов ИКП РАО.

Полученные наукой данные дают основания считать стратегическим решением проблемы **перенос сроков начала коррекционной работы на принципиально более ранний возраст**, а именно — на первые годы жизни ребенка. Это означает перенос акцента с коррекции уже имеющихся вторичных нарушений на профилактику, предупреждение их возникновения. Максимально раннее (в первые месяцы жизни) выявление и диагностика детей с *минимальными отклонениями в развитии*, максимально раннее начало психолого-педагогической коррекции, включение семьи в процесс

реабилитации средствами образования, начиная с первых лет жизни ребенка, — вот оптимальная перспектива развития государственной системы помощи.

Минобразования России, оценив эффективность ранней помощи, создало на базе ИКП РАО государственное научное учреждение «Центр ранней диагностики и специальной помощи детям с выявленными отклонениями» (Приказ Минобразования России от 18.10.1999 № 575).

В случае перехода российского образования на 12-летнее обучение Институт, руководствуясь результатами проведенных исследований, будет ходатайствовать перед соответствующими государственными органами об использовании дополнительного года в обучении детей с ЗПР (как и всех других категорий детей с нарушениями в развитии) для более раннего начала гарантированной государством целенаправленной психолого-педагогической помощи.

Необходимо сосредоточить усилия на решении следующих задач:

- переподготовка педагогов общеобразовательных учреждений с целью освоения ими знаний и умений в области специальной психологии и коррекционной педагогики;
- строгое соблюдение в общеобразовательной школе гигиенических нормативов, направленных на охрану и укрепление здоровья, гармоническое развитие и совершенствование функциональных возможностей организма детей (организация режима дня, соблюдение оптимального объема и содержания учебно-воспитательной работы, объема дневной, недельной, годовой учебной нагрузки);

- комплектование специальных классов только через ПМПК;
- повышение квалификации кадров ПМПК;
- совершенствование технологий медико-психолого-педагогической диагностики, направленной на разработку индивидуальных программ развития ребенка;
- разработка и аprobация технологий для выявления дисбаланса между развитием и обучением ребенка;
- совершенствование содержания и методов обучения в классах КРО с учетом всего комплекса современных научных данных, полученных в результате нейрофизиологических, психофизиологических, психологических и педагогических исследований.

Ученый совет Института считает, что обучению в специальном классе общеобразовательной школы подлежит только тот ребенок, у которого есть особые образовательные потребности, вызванные нарушениями в развитии. Такой ребенок может достичь того же уровня, что и нормально развивающийся, если будут вовремя и грамотно удовлетворяться его не только общие, но и особые образовательные потребности.

Позитивный опыт решения в дефектологии такого рода задач дает нам основание не соглашаться с утверждением, что «педагогический процесс, построенный на органическом соединении диагностических, коррекционно-развивающих и образовательных стратегий, позволит интенсифицировать обучение и воспитание детей "группы риска", не допуская их перегрузки, не снижая образовательных стандартов, не увеличивая сроков обучения» (Г.Ф. Кумарина, 1995).

Если сказанное, возможно, то таким детям необходимо обучаться в обычном общеобразовательном классе, внутри которого к части учащихся учитель должен уметь применять это «органическое соединение диагностических, коррекционно-развивающих и образовательных стратегий». Вопрос в этом случае может состоять лишь в том, как научить учителей

общеобразовательной школы пользоваться изобретенным педагогическим сплавом, а не в том, чтобы открывать все новые и новые классы компенсирующего обучения. На деле же в стране действуют десятки тысяч ККО, где уже обучается около 600 тыс. детей.

Если дети «со сниженными показателями здоровья, готовности к обучению, интеллектуально сохранные» (Г.Ф. Кумарина 1996) повсеместно будут выводиться в ККО, то уже в ближайшие годы подавляющее большинство учащихся общеобразовательной школы окажется в особых классах, т.к., согласно данным Минобразования России, «число детей с недостатками развития и неблагополучным состоянием здоровья среди новорожденных составляет 85%. Среди детей, поступающих в первый класс, свыше 60% относятся к категории риска школьной, соматической и психофизической дезадаптации» (решение Коллегии Минобразования России «Об организации системы реабилитации детей со школьной дезадаптацией», 1997 г.).

Не случайно Москва, располагая самыми большими экономическими возможностями, самым большим количеством квалифицированных кадров, в 1995 году, опираясь на научные исследования ИКП РАО и опыт московских школ, выбрала ориентацию на классы КРО для детей с ЗПР, комплектуемые только через ПМПК. Московский комитет образования на протяжении многих лет заботится об обеспечении детям с особыми образовательными потребностями адекватных условий обучения. В столице активно создаются центры ранней помощи, на базе МИПКРО ведется целенаправленное повышение квалификации педагогов общеобразовательных школ, работающих в классах КРО, утверждена нормативно-правовая база, регулирующая деятельность этих классов, издается необходимая учебно-методическая литература. Одновременно органы управления образованием жестко контролируют эффективность работы специальных классов. Так, в 1999/2000 учебном году во всех столичных округах проводился всесторонний мониторинг учащихся второго года обучения в классах КРО. Итоги

мониторинга будут проанализированы и обсуждены на коллегии Московского комитета образования в апреле — мае 2001 года.

Те региональные управления образованием, которые заботятся не о формальной интеграции детей с ЗПР в общеобразовательную школу, а об организации всей системы необходимых условий, добиваются успеха в развитии и обучении учащихся классов КРО и дошкольников специальных групп ДОУ. В качестве Положительного примера следует отметить опыт Великого Новгорода и Нижнего Новгорода, Мурманской, Пензенской, Самарской, Ленинградской областей и других регионов России.

Отечественная дефектология прошла долгий путь от выделения категории детей с ЗПР до разработки специального типа их обучения, который может быть реализован как в форме дифференцированного (специальная школа), так и интегрированного Классы КРО в общеобразовательной школе) образования.

Интеграция детей с ЗПР в общеобразовательную школу, как показал опыт КРО, может быть и эффективной, и успешной. Но это не означает того, что, как только появляется ребенок, несколько отличающийся от своих сверстников и одноклассников, необходимо ставить вопрос о немедленном переводе его в особый класс. Современная школа вступила в новый этап своего развития и должна научиться быть «школой для всех» (Е.А. Ямбург, 1996), сколь бы сложным ни являлся состав ее учащихся. Дефектологи готовы помочь общеобразовательной школе и выступить в роли экспертов по вопросу о дифференциальной диагностике нормально развивающихся детей и детей с выраженным и минимальными отклонениями в развитии. Обладая почти вековым опытом, специальная психология и коррекционная педагогика могут дать конкретные ответы на вопросы о том, какие дети имеют особые образовательные потребности и при каких условиях эти потребности можно реализовать в общеобразовательной школе.

Глава III

КЛИНИКО-ПСИХОЛОГО-НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ

А.О. Дробинская, М.Н. Фишман

Для успешного систематического обучения в условиях класса или группы и усвоения необходимого объема знаний, умений и ков ребенок должен достичь определенного уровня физического и психического развития. Развитие детского организма происходит неравномерно, периоды интенсивного роста чередуются с обучением роста и созревания регулирующих систем. Особое значение имеет развитие центральной нервной системы, особенно того мозга, который является биологическим субстратом развития психики.

Развитие головного мозга запрограммировано генетически и продолжается в течение многих лет после рождения: в определенной последовательности созревают разные структуры мозга и формируются специфические свойства отдельных мозговых систем. Созревание эволюционно наиболее молодых структур мозга - связано с влиянием внешней среды и в значительной степени зависит от поступающей в мозг информации. По мере созревания мозга усложняется его взаимодействие с внешней средой, которое стимулирует развитие и совершенствование его структурно-функциональной организации.

На основе деятельности сложных мозговых систем, под влиянием социальных факторов формируются психические функции, в том числе и те, которые обеспечивают возможность школьного (чтению, письму, счету, решению арифметических задач и т.п.). Для осуществления этих функций необходимы как нормальное функционирование структур и систем мозга, так и соответствующая мотивация деятельности, цель и программа, возможность контролировать свои действия и сверять их с программой выполнения и намеченной целью. Формирование психических функций лежит в основе развития познавательной деятельности ребенка и в

значительной мере определяет успешность его в школе.

Для нейрофизиологической оценки развития структурно-функциональной организации мозга применяется регистрация биопотенциалов головного мозга — электроэнцефалограмма (ЭЭГ). Наиболее важными для осуществления психических функций и в то же время доступными для электрофизиологического исследования следующие структуры: лобная, центральная, теменная, височная, височно-теменно-затылочная и затылочная области левого и правого полушарий. Сведения о функциях каждой из этих областей необходимы для понимания отклонений, возникающих у ребенка при их недостаточности или повреждении.

К основным функциям **лобной** области относятся формирование программ поведения, функции контроля и регулирования деятельности, выделение существенных элементов поступающей информации, их сличение, анализ и интеграция, организация мыслительной деятельности, абстрактно-логического мышления, направленного внимания.

Функции **теменной** области — анализ и синтез сложных раздражителей, пространственная организация деятельности, моторный контроль, связь с организацией внимания, мотиваций, эмоций.

Центральная область осуществляет моторную, интегративно-пусковую деятельность.

Височно-теменно-затылочная область выполняет функции I предметного различения, узнавания сложных образов. Она является «зоной перекрытия» корковых отделов зрительного, слухового, вестибулярного и кожно-кинестетического анализаторов, выполняет интегративную гностическую функцию, является высшим интегрирующим звеном в анализе зрительной информации.

В височной области происходит прием и переработка слуховой информации. Она связана как с приемом и анализом речевых сигналов (левое полушарие), так и с неречевыми сигналами, оценкой тона, тембра, восприятием музыки, шумов (правое полушарие). Глубинные отделы височной

области тесно связаны с функцией памяти (запоминание и воспроизведение).

В затылочной области осуществляется начальный этап приема и переработки зрительной информации.

К функциям регуляторных отделов мозгового ствола (диэнцефальный, мезенцефальный и нижний отделы мозгового ствола, лимбико-ретикулярный комплекс) относятся организация эмоционально-волевой деятельности, процессы памяти, внимания, активация (локальная и генерализованная) вышележащих мозговых структур, регуляция процессов сна и бодрствования, все вегетативные функции.

Существует тесная взаимосвязь глубинных отделов мозга со структурами коры головного мозга, в первую очередь — с лобными отделами. Дисфункция или поражение каждой из областей коры или глубинных структур, а также связей между ними сопровождаются нарушениями соответствующих функций. Ни одни из отделов мозга не функционирует независимо от других структур. Существует определенная структурно-функциональная организация, которая обеспечивает формирование динамических систем, включающих разные отделы мозга в зависимости от стиля текущей и предстоящей деятельности, с использованием прошлого опыта, связанных с процессами генерализованного и направленного внимания, локальной и генерализованной активации. На основании ЭЭГ-обследования 6-8-летних детей с трудно-4и в обучении установлено, что у большинства этих детей развитие мозговых структур и связей между ними отстает от астной нормы, от физиологических характеристик, наблюдавших у детей того же календарного возраста.

Данные психологического и нейропсихологического изучения с трудностями в обучении и отклонениями поведения свидетельствуют о том, что недоразвитие познавательной деятельности может быть обусловлено недостаточностью функций некоторых мозговых структур, в первую очередь — лобных и теменных отделов. Нарушение функционального объединения различных структур мозга и их специализированного участия в реализации

процессов восприятия, опознания, внимания, памяти, речи, интеллектуальной деятельности лежит в основе изменений познавательной активности.

Клинико-психологическое и нейрофизиологическое обследование детей, обучающихся в старшей и подготовительной группе детского сада и в первом классе школы-интерната для детей выявили у многих из них различные варианты отклонений мозговой деятельности. Основное внимание уделялось клиническому анализу состояния ребенка с выделением ведущих нарушений, приводящих к дезадаптации в условиях систематического обучения, анализу психологических отклонений, нейропсихологическому анализу структурно-функциональной организации мозга, оценке уровня развития электрической активности и стволовых структур и соответствия их возрастной норме, обследованных детей были выделены 4 клинико-психологических синдрома, лежащих в основе определенного комплекса трудностей: синдром психического инфантилизма, церебрастенический синдром, гипердинамический синдром, психоорганический синдром. Эти синдромы встречались как изолированно в различных комбинациях, что вело к их усугублению осложнению.

У многих детей с трудностями в обучении отмечается незрелость личностных компонентов учебной деятельности: отсутствие ответственности за свое поведение и успехи в учебе, небрежное отношение к обучению, недостаточная критичность, завышенная самооценка. Эти черты и составляют сущность синдрома *психического инфантилизма*. Дети с явлениями психического инфантилизма находятся как бы на более ранней ступени развития эмоционально-волевой сферы. Эмоционально-волевая незрелость выражается в несамостоятельности, повышенной внушаемости, стремлении к получению удовольствия как основной мотивации, беспечности, преобладании игровых интересов.

Формирование личностного компонента готовности к систематическому обучению имеет особо важное значение. Возможность перехода к сложной опосредованной деятельности, которой является школьное или дошкольное

обучение, возникает по мере развития структур мозга, управляющих эмоционально-волевой деятельностью и регулирующих ее. В этот период должна произойти перестройка мотивации поведения, проявляющаяся, в частности, в интересе к результатам учебы, в возможности подчинить свои непосредственные желания, интересы и эмоции учебной деятельности. Это происходит в период достижения определенного уровня зрелости эмоционально-волевой сферы ребенка при созревании подкорковых структур и лобных отделов коры головного мозга, что приводит к формированию способности критически относиться к своей деятельности, поведению, поступкам, окружающим.

Внутренний план действия, целенаправленность и контроль за своей деятельностью — это также личностные компоненты учебной деятельности, формирующиеся у ребенка на основе созревания лобных отделов коры и глубинных структур мозга.

Инфантилизм проявляется на любом этапе развития ребенка, но наиболее отчетливо — в начале школьного обучения. Такие дети отличаются наивным поведением, непосредственностью. Во время урока они не включаются в общую работу, играют с учебными принадлежностями, приносят с собой в портфеле игрушки. Если удается включить их в работу, они прекращают ее при малейших затруднениях. У них не сформированы школьные интересы, они не полностью понимают учебную ситуацию, не умеют целенаправленно выполнять задания, т.к. не могут удерживать в памяти инструкцию, контролировать свою работу, критически оценивать свои действия. Такому ребенку свойственно беспечное отношение к учебе. Он приветлив, добродушен, оживлен, но эмоции носят поверхностный, неустойчивый характер, из-за чего такие дети внушаемы, легко подражают другим.

Ребенок с недоразвитием личностных компонентов непродуктивно действует в ситуации, где должен подчиняться указаниям педагога и подавлять собственные желания. В связи с этим он вял, бездеятелен в

школьной учебной ситуации и оживляется, активно действует, как только переключается на игру, соответствующую его эмоциональным потребностям.

Недоразвитие личностных компонентов при инфантилизме тесно связано с замедленным созреванием лобно-диэнцефальных систем мозга. Неустойчивость внимания, низкая познавательная активность и работоспособность, характерные для детей этой категории, могут быть обусловлены как изменениями функционального состояния регуляторных структур ствола мозга, в первую очередь — таламо-корковых и лобно-таламических связей, так и незрелостью коры головного мозга.

Анализ ЭЭГ детей с трудностями в обучении позволил установить выраженную незрелость механизмов возникновения основного ритма электрической активности коры головного мозга — альфа-ритма, сочетающуюся с нарушением нормального развития глубинных структур мозга. Это приводит к диффузной несформированности высших психических функций, что и является одной из ведущих причин трудностей в обучении детей 6-8 лет (*рис. 1 и 2 главы IV*). Таким образом, нейрофизиологические данные свидетельствуют о существовании объективных причин этих затруднений.

Для детей этой категории характерна также незрелость психомоторики, проявляющаяся в недостаточности тонких движений пальцев рук и кистей, затруднении выработки двигательных и трудовых школьных навыков. Часто эти дети несколько расторможены, движения их порывисты, недостаточно координированы и четки; характерно обилие лишних движений, что проявляется в чрезмерной двигательной активности. Такая моторика характерна для детей более младшего возраста («моторный инфантилизм»). Особенно отчетливо задержка в развитии моторики проявляется при целенаправленных видах деятельности, таких, как рисование, письмо, ручной труд.

У детей с психическим инфантилизмом отмечается сочетание эмоционально-волевой незрелости с негрубой интеллектуальной

недостаточностью в виде преобладания конкретно-образного или наглядно-действенного мышления над абстрактно-логическим, Недостаточности словесно-смысловой памяти, недоразвитии сложных форм мышления, повышенной истощаемости и пресыщаемости активного внимания. Это обусловлено **более медленным, чем в норме, развитием структур левого полушария**, в первую очередь — лобной и теменной областей, а также внутриполушарных и межполушарных связей.

Лобные отделы коры и в норме развиваются позднее остальных отделов, их незрелость у детей с задержанным развитием проявляется в ослаблении контроля и программирования деятельности, направленного внимания, что проявляется в постоянной отвлекаемости, неумении сосредоточить внимание на одном предмете или действии. Отмечается снижение контроля за собственной деятельностью, трудности при нахождении ошибок в письменных работах. Все эти отклонения значительно усиливаются при утомлении. Дети с трудом устанавливают причинно-следственные связи, осознают разницу между общим и частным. Особенno труден для запоминания материал, требующий осознания связи между его частями. Социально-педагогическим последствием инфантилизма становится недостаточная готовность к школьному обучению, отсутствие интереса к учебе, школьная неуспеваемость и дезадаптация.

Низкая устойчивость нервной системы к умственной нагрузке составляет сущность **церебрастенического** синдрома. Церебрастенические расстройства возникают на почве различных видов нарушения мозговой деятельности, чаще всего они сопровождают **гипертензионно-гидроцефальный** синдром (повышение внутричерепного давления). Такие дети выделяются среди сверстников увеличенными размерами головы, выпуклым высоким лбом, иногда удлиненной затылочной частью черепа. Кожа часто бледная, с «мраморным» рисунком, при волнении или напряжении быстро краснеет, на висках и лбу выражен сосудистый рисунок, вплоть до набухания височных вен. Неврологические расстройства при

гипертензионном синдроме зависят от тяжести и характера первичного поражения головного мозга, ведущего к повышению внутричерепного давления.

Как правило, для таких детей характерна моторная неловкость: они поздно овладевают двигательными навыками, бывают менее ловкими по сравнению со сверстниками, имеют неловкую походку, плохую координацию движений, к школьному возрасту становится заметным отставание в развитии мелкой моторики. Часто встречаются вегетативные расстройства: различные нарушения обмена веществ, расстройства сна, терморегуляции, повышенная потливость, неустойчивость тонуса сосудов. Характерна также неустойчивость эмоционального тонуса: резкая смена настроения, плаксивость, быстрый переход от оживления к апатии. Для таких детей часто характерно своеобразие речевого развития, проявляющееся в многоречивости, поверхностных рассуждениях, склонности к взрослым штампованным оборотам речи, из-за чего ребенок может производить впечатление более интеллектуально развитого, чем его сверстники. Таким детям часто свойственна хорошая механическая память при ослабленной логической.

Главной помехой в их обучении является повышенная утомляемость при умственной нагрузке — собственно церебрастенические проявления. Даже при сохранной учебной мотивации, положительной ориентации на обучение, умственное напряжение возможно лишь на очень короткое время. При увеличении объема задания, требующего большего напряжения и сосредоточения, быстро наступает утомление, которое проявляется, в первую очередь, в расстройстве внимания, его неустойчивости, сужении объема. Кроме того, появляются снижение целенаправленности и слабость контроля за собственными действиями в процессе выполнения задания. Через 5—10 минут работы, а то и раньше, ребенок уже только присутствует в классе, не способен принять участие в уроке. При положительной личностной ориентации он старается напрячься сверх своих возможностей,

что приводит к истощению нервной системы. Это влечет за собой такие срывы, как нарушение сна, регуляции вегетативных процессов — вплоть до энуреза и энкопреза. На ЭЭГ выявляются признаки дисфункции регуляторных структур мозга, преимущественно диэнцефальных отделов мозгового ствола.

При индивидуальном подходе с учетом повышенной утомляемости и истощаемости ребенка, снижении темпа прохождения учебного материала, организующей помощи педагога интеллектуальные возможности ребенка позволяют ему усвоить программный материал.

У дезадаптированных к учебной ситуации детей часто встречается синдром *гиперактивности* (называемый также *гипердинамическим* или *гиперкинетическим*), для которого характерны общее двигательное беспокойство, неусидчивость, обилие лишних движений, недостаточная целенаправленность и импульсивность поступков, повышенная возбудимость. Это сочетается с выраженной недостаточностью направленного внимания, сниженными объемом и концентрацией внимания, повышенной отвлекаемостью. Такие дети не могут спокойно сидеть на уроке, отвлекаются, реагируя на любой звук или движение, сосредотачиваются на учебном материале лишь на очень короткий промежуток времени. Дети с синдромом гиперактивности плохо подчиняются дисциплинарным требованиям, у них часто возникают проблемы при общении со сверстниками из-за агрессивного или деструктивного поведения. Все это приводит к выраженной школьной дезадаптации.

При *психоорганическом* синдроме, наряду с явлениями церебрастении и двигательной расторможенности, наблюдаются признаки раннего органического поражения головного мозга. У одних детей на первый план выступают вялость, замедленность любой деятельности, слабость побуждений, инертность. При выполнении заданий, связанных с интеллектуальным напряжением и необходимостью концентрации внимания, эти симптомы нарастают. Поведение и в школе, и вне школы характеризуется пассивностью, малой

инициативностью. У некоторых детей инертность и медлительность умственной деятельности сосуществуют с двигательной расторможенностью, болтливостью в играх и спонтанном поведении.

При другом варианте психоорганического синдрома на первый план выступают симптомы психомоторной расторможенности и нарушения целенаправленной деятельности. В процессе систематического обучения это проявляется в сниженной способности к организованной деятельности. Интеллектуальная продуктивность отличается неравномерностью, поведение характеризуется недооценкой ситуации, некритичностью, нецеленаправленностью. Эмоциональные реакции менее дифференцированы и глубоки, чем у здоровых детей и детей с синдромом психического инфантилизма.

В ряде случаев наблюдается психопатоподобное поведение, расторможенность низших влечений. Так же, как у детей с проявлениями церебрастенического и гипердинамического синдрома, клинико-психологическая картина психоорганического синдромов может осложняться недостаточностью предпосылок познавательной деятельности, вызванной последствиями раннего органического поражения головного мозга, и сопровождаться легкой неврологической симптоматикой.

Анализ характера нарушений усвоения школьных знаний и навыков у детей этой категории позволил установить незрелость некоторых зрительных, слуховых и моторных функций. Отставание развития зрительных функций (в том числе зрительной памяти) ведет к трудностям воспроизведения и запоминания графического образа буквы и цифры, а позже — к затруднениям в усвоении географии и геометрии. Нарушения зрительного опознания обусловливают трудности чтения, нарушения различения фигур.

Неполноценность зрительно-пространственной, вербально-пространственной ориентировки и конструктивной деятельности отмечается у большинства детей с задержкой психического развития. Это ведет к трудностям в овладении знаниями и навыками по математике, чтению и

письму. Недоразвитие или недостаточная сформированность пространственной функции связаны с дисфункцией теменной области коры. Дети плохо ориентируются в схеме тела, путают левую и правую стороны у себя и собеседника. Трудности возникают при необходимости определить форму, особенно трехмерную, соотнести части целого, сопоставить форму с образцом.

Нейрофизиологические данные свидетельствуют о том, что даже при негрубых функциональных изменениях в теменной, височно-теменно-затылочной, височной областях отмечаются изменения в процессах восприятия и анализа информации, поступающей из внешней среды, в восприятии и понимании пространственных отношений предметов, в организации зрительно-пространственной деятельности. В частности, изменение нормального функционирования височно-теменно-затылочной области мозга может привести к нарушению зрительно-слухового взаимодействия. В этих случаях возникает слуховая дислексия, т.е. слуховой образ не вызывает зрительного образа (ошибки при диктанте), а зрительный образ не вызывает слухового (некоторые формы нарушения чтения).

Незрелость нижнетеменных областей коры головного мозга проявляется в виде затруднений зрительно-двигательного, слухо-двигательного и слухо-зрительного взаимодействий. Нарушения процессов приема и переработки сенсорной информации особенно проявляются в условиях зашумления, снижения освещенности, необходимости выделения объекта из фона. Недоразвитие тонкой моторики кистей и пальцев рук, зрительно-моторной и слухо-моторной координации затрудняет обучение письму и ручной умелости.

У детей с психоорганическим синдромом выявлено также отставание в речевом развитии. Отмечается ограниченность словарного запаса, особенно активного, замедленное овладение грамматическим строем речи, недостаточное использование грамматических категорий и форм в речи. Наличие дефектов произношения, недостаточное овладение звуковым образом слова, звукобуквенным анализом обусловливают трудности формирования Навыков чтения и письма, которые связывают с

дискоординацией взаимодействия сенсорных систем, с нарушением межполушарного взаимодействия.

У всех обследованных нами детей, испытывающих стойкие трудности в обучении, отмечено ослабление всех видов памяти: речевой, зрительной, моторной, слуховой. Наблюдаются снижение долговременной и кратковременной памяти. Значительно, снижена способность к непроизвольному запоминанию, причем наглядный материал обычно удерживается в памяти лучше, чем вербальный.

Трудности в обучении, обусловленные преимущественно несоответствием биологического и календарного возраста вследствие незрелости мозговой организации, проявляются в описанных выше синдромах. Согласно нейрофизиологическим исследованиям, в нормальном развитии структурно-функциональной организации мозга важную роль играет формирование тормозных механизмов коры головного мозга, посредством которых осуществляется регуляция и контроль деятельности глубинных отделов мозга: стволовых структур и лимбико-ретикулярного комплекса. Несформированность тормозных функций коры в сочетании с незрелостью и/или дисфункцией эмоционально-волевой и мотивационной деятельности проявляется в инфантильном поведении, неадекватных ситуациях эмоциональных реакциях, в немотивированных поступках, импульсивности, нарушении или нестойкости направленного внимания.

Формирование у ребенка волевого, мотивированного управления своим поведением, разными видами деятельности, осуществляемое воспитателем, педагогом, родителями, в значительной степени способствует созреванию регулирующих, в том числе и тормозных, механизмов мозга. При этом развиваются тормозно-активирующие влияния коры на глубинные отделы мозга, усиливаются контролирующие и регулирующие функции лобных отделов.

Замедление темпа развития центральной нервной системы, в первую очередь — высших отделов коры головного мозга, может быть вызвано

многими факторами: соматической ослабленностью вследствие инфекций, интоксикаций, нарушений или дефицита питания, травмами мозга в предродовой и послеродовой периоды и на ранних этапах развития, генетическими факторами. Любой из этих факторов, замедляя индивидуальное развитие, может быть причиной возникновения клинических, психологических и нейрофизиологических изменений функционирования мозга, обусловливающих появление трудностей в обучении и школьную дезадаптацию.

Глава IV

НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ МОЗГА ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

М.Н. Фишман

Особенности функционального состояния мозга детей с задержкой психического развития

Трудности в обучении детей могут быть обусловлены не только с социальными факторами и/или педагогической запущенностью, но и определенными изменениями функционального состояния головного мозга вследствие соматической ослабленности или негрубой церебрально-органической дисфункции, приводящей к замедлению темпа развития.

Психолого-педагогические и электрофизиологические исследования детей с ЗПР позволяют выявить существенные отличия их как от детей с нормальным развитием, так и от детей с легкими формами умственной отсталости.

При визуальном анализе ЭЭГ детей с ЗПР примерно в 50% случаев отмечается наличие негрубых и неспецифических патологических изменений электрической активности (ЭА) коры головного мозга и/или стволовых регуляторных структур.

Спектрально-корреляционный анализ ЭЭГ детей с ЗПР в возрасте 8,5—9,5 лет позволил установить незрелость ряда мозговых систем, проявляющуюся в особенностях пространственно-временной организации биопотенциалов преимущественно левого полушария, что характерно для ЭЭГ детей более младшего возраста. Однако эти данные не дают ответа на вопрос о специфике функциональной организации мозга у детей, не справляющихся со школьной программой в начальных классах общеобразовательной школы.

Структурный подход к анализу ЭЭГ позволил выработать показатели, характеризующие функциональное состояние коры головного мозга и

стволовых регуляторных структур, normally развивающихся детей в возрасте 5—8 лет. Установлены характеристики этих показателей у детей со стойкой школьной неуспеваемостью в течение первого года обучения, у которых, по данным обследования на городской ПМПК, не диагностировалась задержка психического развития.

У детей этой группы на основании структурного анализа ЭЭГ были установлены признаки значительной незрелости ЭА коры головного мозга: снижение частоты альфа-ритма, его несформированность, полиритмия (т.е. наличие нескольких частот альфа).

По оси X — характеристики альфа-ритма:

- 1 — регулярный;
- 2 — дезорганизованный и/или заостренный;
- 3 — сниженной частоты или полиритмичный.

По оси У — частота встречаемости признака. Отмечалось отсутствие реакции следования ритму световых раздражений на частоте 8—10 Гц или появление реакции следования на частоте 4—6 Гц. Несоответствие возрасту функционального состояния стволовых регуляторных структур в большинстве случаев сопровождается несоответствием возрасту уровня развития ЭА коры головного мозга.

Сопоставление данных структурного анализа ЭЭГ и нейропсихологического обследования позволяет сделать вывод о том, что возрастная незрелость или дисфункция таламо-корковых механизмов генерации альфа-ритма, отмеченная у детей, испытывающих трудности при обучении в общеобразовательной школе, связана с нарушением нормального развития диэнцефальных отделов ствола мозга. Это приводит к диффузной несформированности высших психических функций у детей данной категории, что и является одной из ведущих причин трудностей в обучении.

При сопоставлении характеристик альфа-ритма у детей с ЗПР и детей с трудностями в обучении (неуспевающих общеобразовательной школы) не

выявлено статистически значимых различий. Однако индивидуальный качественный анализ ЭЭГ детей этих двух групп показывает, что в группе детей с ЗПР чаще встречаются альфа-ритм. Кроме того, почти в половине случаев отмечается выраженная полушарная амплитудно-частотная асимметрия альфа-ритма, а также асимметрия реакции следования ритму фотостимуляции. Однако по реакции следования ритму фотостимуляции группа с локальными изменениями ЭА отличалась от группы без локальных изменений ЭА. В группе без локальных изменений ЭА преобладает реакция следования на частоту стимуляции 4-6 Гц. Для группы с локальными изменениями ЭА характерно либо появление реакции следования при РФС на частоту 7—8 Гц, либо отсутствие реакции следования при любой частоте фотостимуляции.

Функциональное состояние регуляторных структур мозгового ствола имеет большое значение для формирования адекватной познавательной активности. К функциям глубинных структур мозга (диэнцефальная область, стволовые структуры, лимбико-ретикулярный комплекс) относятся организация эмоционально-волевой деятельности, процессы памяти, внимания, регуляция процессов сна и бодрствования, генерализованная и локальная активация коры головного мозга при разных видах перцептивной и интеллектуальной деятельности, все вегетативные функции. Существует тесная связь глубинных отделов мозга со структурами коры головного мозга, в первую очередь — с лобными отделами. Дисфункция или поражение этих структур сопровождается нарушениями соответствующих функций, влечет за собой выраженные изменения познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и поведения.

Для неуспевающих учащихся общеобразовательной школы характерна преимущественно негрубая дисфункция верхнестволовых структур мозга; у детей с ЗПР без локальных изменений на ЭЭГ преобладает негрубая дисфункция стволовых регуляторных структур на мезодиэнцефальном уровне; у детей с ЗПР с наличием на ЭЭГ локальных изменений отмечается

выраженная дисфункция мозговых структур.

Установлены статистически достоверные различия в уровне вовлеченности этих структур у двух групп детей с ЗПР. У детей без локальных изменений ЭА коры ЭЭГ характеризуются наличием групп тета-волн в теменных или в центральных и теменных отделах обоих полушарий, нарастающих при РФС, что расценивается как отражение дисфункции мозговых структур. Для детей с ЗПР, у которых выявляются локальные изменения ЭА коры, характерны либо генерализованные билатерально-синхронные группы волн тета - и дельта-диапазонов, либо альфа- и бета-волн в лобных областях обоих полушарий. При функциональных нагрузках (ритмическая фотостимуляция, гипервентиляция) эта активность нарастает, сменяясь пароксизмальными разрядами. Изменения ЭА свидетельствуют о наличии выраженной дисфункции стволовых регуляторных структур. Следует отметить, что у детей с олигофренией, не имеющих локальных изменений ЭА коры, также отмечается преимущественная заинтересованность мозговых структур. Однако у детей с олигофренией эти изменения выражены значительно грубее.

Значительный интерес представляет факт наличия локальных изменений ЭА у детей с ЗПР, преимущественно в структурах левого полушария. В нейропсихологических исследованиях показано, что при локальных поражениях левого полушария отмечается соответствие между локализацией поражения и «выпадением» специфических высших психических функций. Преимущественная недостаточность структур левого полушария, в первую очередь — переднеассоциативных отделов коры при ЗПР, отмечается многими авторами. Причину этого явления, по-видимому, следует искать в особенностях участия левополушарных структур в формировании и реализации высших психических функций и интеллекта. В процессе онтогенеза развитие левого полушария происходит медленнее, чем правого. Длительное время, вплоть до 7—8 лет, а по данным ряда

авторов — и позднее, многие функции левого полушария осуществляются правым. По-видимому, локальные поражения левого полушария в период раннего онтогенеза не оказывают грубого влияния на развитие интеллектуальных функций, а обусловливают замедление их развития по сравнению с нормой. Это согласуется как с нейропсихологическими, педагогическими, клиническими, так и с нейрофизиологическими исследованиями детей с ЗПР церебрально-органического генеза.

Исследования ряда электрофизиологических показателей, характеризующих перцептивную деятельность, анализ вызванных потенциалов (ВП) и ЭЭГ в процессе направленного внимания и интеллектуальной деятельности детей с ЗПР выявили изменения структурно-функциональной организации левого полушария, отражающие известную степень его незрелости, присущую более раннему этапу онтогенеза. На этом этапе отмечается несформированность левополушарных функций, незрелость лобно-гишто-кампальной системы регуляции уровня внимания, незрелость системы коркового торможения, проявляющаяся в повышенной активности диэнцефальных структур, несформированность координированной работы внутри зрительного анализатора.

Таким образом, локальное поражение коры левого полушария у детей с ЗПР церебрально-органического генеза сочетается с выраженными изменениями функционального состояния регуляторных структур ствола, отражающими их незрелость. Изменения ЭА коры, обусловленные незрелостью или дисфункцией регуляторных структур мозгового ствола на диэнцефальном уровне, проявляются в незрелости высших психических функций, что отражается как на поведенческом, так и на интеллектуальном уровнях (М.Н. Фишман, 1998).

Функциональная асимметрия мозга у детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью

Исследования функциональной асимметрии полушарий головного мозга позволяют нам лучше понять причины и механизмы, лежащие в основе отклонений в познавательной деятельности детей, страдающих различными формами аномалий развития. Каждое полушарие вносит свой вклад, играет свою собственную роль в реализации высших психических функций. Анализ практически любого психического процесса позволяет выделить компоненты, обеспечиваемые структурами, как левого, так и правого полушария. Функциональную специализацию полушарий определяют по способу обработки информации, по когнитивному стилю: левое полушарие вербальное, логическое, «рассудочное», обработка информации происходит аналитически, последовательно; правое полушарие первично невербальное, образное, зрительное, сенсорное, ассоциативное, обработка информации происходит глобально (холистически). К функциям правого полушария относятся точная перцепция и память о стимулах, которые не могут быть легко вербализованы или слишком сложны, чтобы их можно было обозначить словами. Тесная взаимосвязь двух полушарий является необходимым условием для обеспечения нормального функционирования мозга, для обеспечения всех видов деятельности.

Электрофизиологический анализ функциональной специализации полушарий и их взаимодействия в процессе разных видов деятельности позволил выявить особенности структурно-функциональной организации мозга у детей с нормальным и с задержанным развитием, а также у умственно отсталых детей одного календарного возраста (8-9 лет). Проводилось исследование зрительных вызванных потенциалов (ВП) — ответов мозга на сигналы, предъявляемые зрительному анализатору. Анализировались ВП в проекционных и ассоциативных структурах левого и правого полушарий, возникающие в ответ на предъявление целевых значимых) и нецелевых (незначимых) зрительных структурированных стимулов. Выделение значимого целевого стимула в ряду предъявленных сигналов характеризует познавательные возможности ребенка, его

способность к целенаправленному, адаптивному поведению, умению выделить существенную информацию. Для оценки возрастной нормы чрезвычайно важным показателем является диапазон адаптационных возможностей организма, в основе которых лежат приспособительные свойства физиологических систем.

Наши исследования показали различный характер реакций структур левого и правого полушарий при выделении значимых стимулов. В норме выявляется преимущественная активация левого полушария при опознании целевых стимулов. В отличие от взрослых испытуемых, у которых лобные отделы коры играют ведущую роль в выделении значимых сигналов, у детей в возрасте 9 лет в анализе и выделении значимой информации играют роль и другие структуры. Анализ стимулов сначала происходит в затылочной и височно-теменно-затылочной областях левого полушария и в интегративно-пусковых областях обоих полушарий. Судя по развитию компонентов ВП, ведущее участие центральной области левого полушария отмечено и на последующих этапах обработки сенсорной информации. Эти данные согласуются с представлениями о том, что активный поиск существенных элементов информации, их сличение определяются включением в процесс восприятия интегративных областей. В 8—9 лет дети четко выделяют значимую информацию, что играет важную роль в познавательной деятельности. Избирательность кихических процессов зависит не только от деятельности лобных долей, но и в значительной мере определяется высоким уровнем бодрствования, ведущую роль в котором играют глубинные структуры мозга.

У детей с ЗПР выявлены существенные отличия от нормы при разных видах перцептивной деятельности, наблюдается ослабление включения в деятельность ассоциативных структур левого полушария. Выделение значимых сигналов, оценка значимости сигнала, судя по сдвигам амплитудно-временных параметров ВП, осуществляются, в основном, в структурах правого полушария. В левом полушарии характеристики ВП на

значимые и незначимые сигналы одинаковы.

Физиологами, нейропсихологами и морфологами получены данные, свидетельствующие о более позднем формировании в онтогенезе функций лобных долей левого полушария. По-видимому, у детей с ЗПР структурно-функциональное созревание левого полушария, особенно его высших отделов, замедленно по сравнению с нормой.

Одним из первых механизмов выделения значимых стимулов является подавление (оттормаживание) незначимых стимулов. Исходя из этого представления, можно предположить, что одинаковая реакция на значимые и незначимые стимулы в структурах левого полушария, наблюдалась у детей с ЗПР, обусловлена недостаточным развитием тормозных механизмов левого полушария. Можно полагать, что отсутствие или ослабление различий ВП при предъявлении двух типов стимулов (значимых и незначимых) обусловлено нарушением регуляции включения тормозных механизмов при появлении «ненужного» стимула. Кроме того, нарушение выделения значимых стимулов может быть связано с несформированностью процессов локальной активации, контролируемых лобными структурами коры.

В ходе онтогенеза у ребенка существенно изменяется способность к выделению значимости сигнала. В возрасте 6—7 лет развивается возможность оценки информационной значимости стимула, что связано с появлением возможностей оценки более отвлеченных и абстрактных характеристик стимула. У детей с задержанным развитием в 9 лет еще недостаточно, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, сформирована способность к определению значимости предъявляемой информации. Это выявляется как при психологических наблюдениях, так и при анализе вызванной электрической активности мозга на целевые и нецелевые стимулы. Измененное участие ассоциативных структур мозга, особенно левого полушария, в анализе зрительной информации приводит к иной, чем в норме, системной организации процесса восприятия. Это согласуется с результатами психологического изучения детей с ЗПР, свидетельствующими о нарушении у

них формирования системных связей при восприятии.

Исследование структурно-функциональной организации мозга в процессе перцептивной деятельности у олигофренов выявило существенные отличия, как от нормы, так и от данных, полученных у детей с ЗПР, обусловленные специфическими для данной категории детей нарушениями церебральной организации.

При электрофизиологическом анализе установлено значительное удлинение времени развития ВП, особенно выраженное в задачах на опознание структурированных стимулов. Можно полагать, что одним из нейрофизиологических механизмов замедленного восприятия зрительных стимулов, отмечаемым при психологическом обследовании умственно отсталых детей, является более длительная, чем в норме, обработка сложной сенсорной информации, особенно в структурах левого полушария.

Зрительные ВП умственно отсталых детей в проекционной, височно-теменно-затылочной и теменной областях левого полушария характеризуются большим сходством амплитудно-временных параметров. Это отражает однотипность, недифференцированность их реагирования на разнородные зрительные стимулы, кой «гештальтный» тип реагирования в норме более характерен для правого полушария. Это согласуется с данными многих исследователей, отмечающих недифференцированность, глобальность зрительного восприятия у олигофренов, затруднения в целении отдельных признаков предметов. Глобальное, кодифицированное реагирование левого полушария многие авторы тали причиной умственной отсталости. Поскольку левое полушарие занято невербальной деятельностью, характерной для правого полушария, оно не может заниматься присущей ему абстрактно-логической деятельностью. Однако, согласно нашим наблюдениям, у олигофренов имеется также и значительная дефицитарность функций правого полушария. Выраженные нарушения интегративной функции мозга у олигофренов выявляются также при анализе функциональной организации мозга в процессе выделения значимой информации. Нарушение отбора значимой

информации является одной из причин дефекта познавательной деятельности при олигофрении. Как показывают исследования ВП у детей этой категории, нарушения оценки значимости стимулов наблюдаются в структурах, как левого, так и правого полушария. При умственной отсталости более грубо, чем при ЗПР, выявляется нарушение тормозных функций коры, препятствующее оттормаживанию значимых стимулов. Это обусловлено как общим недоразвитием мозга, в первую очередь — коры больших полушарий, нарушением регуляторных функций мезрдиэнцефальных стволовых структур, так и нарушением регулирующих и контролирующих функций лобных отделов.

Особенности мозговой интеграции сенсорной информации у детей с разным уровнем умственного развития установлены также при анализе взаимодействия левого и правого полушарий в процессе зрительного восприятия. Эксперимент был поставлен таким образом, что позволял одновременно регистрировать ВП не только в том полушарии, куда поступали сигналы, но и в про-мтолжном полушарии, где ВП появлялись вследствие переинформации по межполушарным связям. Это давало возможность анализировать передачу информации из одного полушария в другое, оценивать время передачи информации, характеристики межполушарного взаимодействия.

У нормально развивающихся детей при стимуляции левого полушария в правом, нестимулируемом, полушарии возникают высокоамплитудные ответы (так называемые «непрямые» ВП), по форме схожие с ВП в стимулируемом левом полушарии (с «прямыми» ВП). При стимуляции правого полушария в левом полушарии также возникают хорошо выраженные ВП, но их амплитуда значительно меньше, чем у «прямых» ВП в правом полушарии. Это обусловлено большим количеством межполушарных связей левого полушария с правым, чем правого с левым. Вследствие этого при стимуляции левого полушария происходит более активное вовлечение структур правого полушария. Это отражает и большую

роль левого полушария в мозговой интеграции в процессе восприятия. Интеграция полушарий в процессе восприятия обусловливает их взаимную дополнительность, являющуюся необходимым условием для осуществления любого вида деятельности.

У детей с ЗПР, судя по характеристикам ВП, активация левого полушария при стимуляции правого полушария значительно ослаблена по сравнению с нормой. Это отражает снижение реактивности левого полушария на информацию, приходящую из правого полушария. Анализ времени межполушарной передачи информации в процессе восприятия указывает на замедление развития ВП в структурах правого полушария при стимуляции левого полушария, что отражает в известной степени замедление передачи информации из левого полушария в правое. По данным психолого-педагогических исследований, у детей с задержкой психического развития нет нарушений элементарных сенсорных процессов, однако прием и переработка сенсорной информации замедленны.

Абсолютные пороги чувствительности, различительные возможности слуха и зрения у детей с ЗПР такие же, как у нормально развивающихся детей. Отклонения от нормы выявляются при усложнении восприятия, что объясняется, в частности, несформированностью отдельных систем внутри анализаторов.

Недостаточность функций преимущественно левого полушария, выявленная при электрофизиологическом исследовании функциональной организации мозга, находит подтверждение в ряде психологических исследований. При сохранности возможностей развития интеллекта у детей с ЗПР наблюдается недостаточная сформированность умственных операций, отставание развития словесно-логического мышления. Высказываются предположения, что трудности школьного обучения детей с минимальной мозговой дисфункцией обусловлены тем, что большинство заданий имеет вербальный характер, а дефицитарность функций левого полушария создает затруднения в их адекватной переработке.

При умственной отсталости нарушение межполушарного взаимодействия проявляется в выраженном изменении передачи сенсорной информации из левого полушария в правое. Судя по данным анализа ВП, афферентные сигналы из структур левого полушария поступают в правое более дисперсно, асинхронно вследствие замедления переработки информации в левом полушарии или изменений системной организации сенсорной обработки в левом полушарии. Из полушария в полушарие по межполушарным связям передается сложная, переработанная в «своем» полушарии информация, сообщающая другому полушарию о событиях в этом полушарии, подготавливающая его к приему и переработке адресованной непосредственно ему информации. Нарушение такой передачи, несомненно, приводит как к нарушению деятельности правого полушария, так и к изменению интеграции полушарий мозга в процессе перцептивной деятельности. Удлинение времени развития ВП на сложные стимулы, замедление межполушарной передачи информации отражают специфику олигофренического дефекта восприятия. Замедленность зрительного восприятия, требующую большего, чем в норме, времени для узнавания предметов, отмечают и психологи.

Дефицит функций правого полушария у умственно отсталых детей, по данным психологов и педагогов, проявляется в нарушении целостного характера восприятия и нарушении зрительно-пространственного восприятия. Наряду с этим, характерной является трудность установления вербальных связей и вербального опосредования, что отражает нарушение левополушарных функций, выявляемое при электрофизиологическом исследовании.

Нарушение межполушарного взаимодействия при умственной отсталости проявляется и в ограниченности познавательной деятельности. Знания, приобретенные в словесной форме, не оказывают существенного влияния на развитие умственно отсталого ребенка вследствие того, что чувственное познание и практическая деятельность недостаточно осмысляются и

оформляются в слове. Можно полагать, что изменение межполушарного взаимодействия в процессе обработки сенсорной информации отражает в определенной степени нейрофизиологические механизмы нарушения мозговой интеграции в процессе деятельности. Учитывая Функциональную специализацию полушарий, а также роль совместной деятельности обоих полушарий в осуществлении высших психических функций, можно полагать, что нарушение межполушарной передачи информации искажает когнитивную интеграцию при интеллектуальной деятельности.

Изменения, как механизмов функциональной специализации полушарий, так и межполушарного взаимодействия, лежащего в основе интеграции мозговых функций, обусловливают сложные нарушения познавательной деятельности, наблюдаемые у детей с отклонениями в умственном развитии. Различия в характере отклонений от нормы функционирования системы левого и правого полушарий у детей с задержанным развитием и с умственной отсталостью отражают особенности нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих интегративную деятельность мозга (М.Н. Фишман, 1996).

Использование ЭЭГ-диагностики для оценки функционального состояния мозга у детей с трудностями в обучении

Дифференциальная диагностика детей с трудностями в обучении до сих пор является одной из сложнейших психолого-педагогических проблем. Исследование нейрофизиологических механизмов, лежащих в основе неуспеваемости детей младшего школьного возраста, имеет не только самостоятельное научное значение, но и актуально в практическом плане, т.к. способствует проведению индивидуальной адекватной педагогической коррекции.

В практике работы психолого-медицинско-педагогических комиссий в последние годы достаточно широко используются результаты исследования биоэлектрической активности мозга — электроэнцефалограммы (ЭЭГ). На основании исследования ЭЭГ ребенка можно установить некоторые

особенности функционального состояния мозга и получить ответы на ряд вопросов, возникающих в ходе обследования ребенка:

- 1) анализ ЭЭГ позволяет оценить соответствие возрастным нормативам уровня развития электрической активности коры головного мозга и стволовых регуляторных структур;
- 2) ЭЭГ выявляет наличие органических повреждений различных структур мозга, возникших в период пренатального и постнатального развития, которые могут обусловить нарушения внимания, поведения, эмоционально-волевой сферы, речевой деятельности;
- 3) с помощью ЭЭГ можно установить органическую или функциональную природу заикания, тиков, невротических реакций;
- 4) особо важна роль ЭЭГ в выявлении пароксизмальной электрической активности, в оценке ее локализации и тяжести: эти данные позволяют установить характер судорог, дифференцировать истерические припадки и обмороки разного происхождения от эпилепсии; большое значение для оценки особенностей поведения и внимания имеет выявление на ЭЭГ субклинической пароксизмальной активности, которая не проявляется в виде судорог и припадков;
- 5) наконец, с помощью динамического многократного исследования ЭЭГ можно оценить как динамику развития патологических состояний, так и эффективность лекарственной терапии.

то же время, направляя ребенка на исследование ЭЭГ, специалист должен твердо знать, что с помощью ЭЭГ нельзя определить эффективность психолого-педагогической работы.

Динамика ЭЭГ-показателей может свидетельствовать об изменении функционального состояния мозга вследствие возрастных изменений электрической активности мозга. Анализ ЭЭГ позволяет оценить динамику патологического процесса. Окончательная постановка диагноза допустима

только в комплексе с клинико-психолого-педагогическим обследованием ребенка.

Интерпретация патологических изменений ЭЭГ возможна лишь при точном знании вариаций нормальных ЭЭГ, специфических для разных возрастных групп. Существуют также заметные индивидуальные различия фоновых ЭЭГ, т.е. ЭЭГ, записанных в состоянии спокойного бодрствования, и в изменениях ЭЭГ, вызываемых внешними раздражителями (световыми, звуковыми, тактильными), психическим или эмоциональным состоянием в период обследования, уровнем сахара в крови (при гипергликемии — повышении содержания сахара в крови — отмечаются существенные изменения ЭЭГ), различным воздействием лекарственных препаратов и т.п. Сенсорная депривация, в первую очередь — зрительная, сопровождается определенными изменениями основного коркового ритма — так называемого альфа-ритма. Значительны возрастные изменения ЭЭГ покоя и ее реактивности. Изменение электрической активности мозга в процессе онтогенеза отражает этапы созревания коры больших полушарий, подкорковых структур и взаимосвязи коры со стволовыми структурами в различные возрастные периоды.

Характеристики ЭЭГ, являющиеся нормальными для младенцев, отражают определенные патологические изменения мозга у дошкольников.

Нормальная ЭЭГ младших школьников существенно отличается от ЭЭГ 10-летних детей. В период подросткового криза (11-16 лет для девочек, 12-17 лет для мальчиков) возможны значительные изменения ЭЭГ, свидетельствующие о повышенной активности мезенцефальных и дienceфальных структур мозгового ствола. Это обусловлено гормональными перестройками, возникающими в организме подростка.

Исследованиями морфологов, нейрофизиологов, психологов и педиатров установлено, что развитие и рост разных отделов головного мозга происходят не одновременно и достигают взрослого дефинитивного уровня на разных этапах постнатального развития. Неравномерное созревание

различных отделов коры головного мозга и подкорковых структур отражается в возрастной эволюции корковой ритмики и ее реакциях на функциональные нагрузки.

У детей в возрасте 3—4 лет диапазоны альфа- и тета-ритмов частично перекрывают друг друга. Верхняя граница тета-ритма совпадает с нижней границей альфа-ритма в области частоты 6 кол/с. Разграничение альфа- и тета-ритма в этом возрасте должно быть основано на преимущественной локализации ритма и его реакции на афферентное раздражение. В дальнейшем в связи с более быстрым нарастанием частоты альфа-ритма в затылочной области коры происходит разведение частотных диапазонов альфа - и тета-ритмов.

В возрасте от 5 до 8 лет происходят качественные изменения развития электрической активности коры головного мозга и функционального состояния стволовых регуляторных структур. Изменяется характер альфа-ритма фоновой ЭЭГ. В 5-6 лет преобладает полиритмичный или низкочастотный альфа-ритм (6—7 кол/с), в 6-7 лет он сменяется дезорганизованным ритмом с доминирующей частотой 8-10 кол/с и, наконец, регулярным альфа-ритмом в 7-8 лет.

Функциональное состояние стволовых регуляторных структур претерпевает наиболее выраженные изменения к 6 годам. ЭЭГ детей 5-6 лет, в отличие от ЭЭГ детей более старшего возраста, в большинстве случаев характеризуется выраженным высокоамплитудным тета-ритмом в лобных и центральных областях, что отражает синхронизирующие влияния диэнцефальных отделов мозгового ствола, обусловленные их функциональной незрелостью.

До 7-8 лет ЭЭГ передних областей характеризуются значительной представленностью медленных колебаний (4—7 и 2—3 кол/с) в центральных и лобных областях. У детей до 8 лет значительной представленностью тета-ритм преимущественно в теменных и центральных областях коры.

К 10 годам частота альфа-ритма достигает 10-12 кол/с, что характерно для ЭЭГ взрослого человека.

В подростковый период отмечается определенная дестабилизация электрической активности мозга. Значительно нарастает амплитуда фонового альфа-ритма, появляются высокоамплитудные разряды тета-ритма в теменных и центральных отделах обоих полушарий. Все это отражает повышенную активность диэнцефальных структур мозга в период гормональных перестроек.

В работе ПМПК наиболее часто приходится иметь дело с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста, имеющими проблемы в познавательной деятельности, с явлениями школьной дезадаптации. С помощью ЭЭГ можно установить некоторые биологические причины нарушения внимания, задержки психического или речевого развития, нарушений поведения, эмоционально-волевой сферы. Исследование ЭЭГ позволяет определить функциональное состояние отдельных мозговых структур, связи между ними, реакции мозга на поступающую из окружающей среды информацию, особенности переработки сенсорной информации, мозговую организацию разных видов деятельности.

Нарушение внимания у детей часто является одной из ведущих причин нарушений познавательной деятельности, школьной дезадаптации. Этот симптом может быть связан с разными факторами и в зависимости от них иметь разные проявления на ЭЭГ. В первую очередь следует исключить наличие субклинических эпилептических припадков, которые не имеют выраженного судорожного компонента, а проявляются в виде краткосрочных (на 0,5—1 с) отключений внимания, перерывов в деятельности (мгновенного прерывания речи, движения, ходьбы и т.п.). На ЭЭГ в этих случаях регистрируется высокоамплитудная билатерально-синхронная пароксизмальная активность (разряды, одновременно возникающие в обоих полушариях). Разряды типа «острая волна — медленная Волна», «пик — волна» частотой 3-4 кол/с длительностью от 0,5 до 2-3 с и выявляются в фоновой

записи. Они могут провоцироваться или усиливаться при ритмической световой стимуляции или усиленном дыхании (гипервентиляции).

При отсутствии пароксизмальной активности на ЭЭГ причинной несформированности направленного внимания может быть функциональная незрелость регуляторных структур ствола, несоответствие уровня развития электрической активности коры головного мозга возрастным нормативам, локальные поражения лобных и теменных отделов мозга.

Исследование ЭЭГ детей с трудностями в обучении позволило установить, что функциональное состояние коры головного мозга этих детей, развитие глубинных структур и их взаимосвязи с корой характерны для более ранних этапов развития. У детей с отклонениями в умственном развитии часто отмечается несовпадение биологического и календарного (паспортного) возраста. Структурно-функциональная организация нервной системы находится на более раннем этапе развития, не соответствующем календарному возрасту.

На основании результатов ЭЭГ-обследования неуспевающих школьников первых классов, у которых, по классификации К.С. Лебединской, имелась негрубая **задержка психического развития конституционального, соматогенного и/или психогенного генеза**, установлены некоторые нейрофизиологические механизмы, лежащие в основе **трудностей обучения и школьной дезадаптации**. Неустойчивость внимания, низкий уровень познавательной активности, работоспособности, характерные для детей этой категории, могут быть обусловлены как изменениями функционального состояния регуляторных структур ствола мозга, в первую очередь — таламо-корковых и лобно-таламических связей, так и незрелостью коры головного мозга.

Таким образом, основными условиями успешного обучения являются наличие интактных мозговых структур и их взаимосвязей, наличие мотивации к обучению и соответствующие социальные условия.

Электрофизиологические характеристики **детей с умственной**

отсталостью также не имеют специфических нозологических признаков. Наблюдается определенная зависимость от тяжести дефекта, от его происхождения. При неосложненной форме олигофрении в степени легкой или средней дебильности изменения ЭЭГ отражают нарушение морфофункционального созревания мозга в онтогенезе. Часто отмечается плохая сформированность или отсутствие альфа-ритма, регистрируются диффузные тета - и дельта-колебания, билатеральные вспышки пароксизмальной активности. При наличии психопатоподобного поведения на ЭЭГ наблюдаются высокоамплитудные разряды острых волн тета-диапазона в теменных и центральных отделах, указывающие на патологические изменения мезенцефальных отделов ствола. Высокоамплитудные бета-веретена (колебания частотой 14-20 Гц, иногда достигающие 50-80 мкВ) в лобных, центральных и/или височных отделах отражают дисфункцию лобно-миндалевидного комплекса. Обычно они сочетаются с наличием в клинической при неосложненной форме олигофрении, по данным ЭЭГ, выделены две подгруппы.

Первая характеризуется изменениями ЭЭГ общемозгового характера, отсутствием локальных изменений электрической активности коры, дисфункцией стволовых регуляторных структур на мезодиэнцефальном уровне, грубыми отклонениями в развитии корковой ритмики. Это проявляется в отсутствии регулярного альфа-ритма, наличии фрагментарного и/или полиритмичного альфа-ритма и преобладании реакции следования ритму световых раздражений в передних отделах мозга.

Вторая подгруппа характеризуется наличием локальных изменений электрической активности коры в правом полушарии, преимущественно в височной и лобной областях, дисфункцией стволовых регуляторных структур на уровне диэнцефальных отделов и изменениями корковой ритмики, сходными с изменениями, выявленными в первой подгруппе. Как правило, общемозговые изменения электрической активности у них отсутствуют. По

данным нейропсихологов, при ранних (до 1 года) локальных поражениях мозга вербальное и перцептивное интеллектуальное развитие существенно больше страдает у детей с правополушарной патологией.

Установлена зависимость между условиями раннего пре- и постнатального развития детей с умственной отсталостью и типом изменений ЭЭГ в двух подгруппах. Дисфункция мезодиэнцефаль-ных отделов ствола у умственно отсталых детей с общемозговыми изменениями электрической активности коры является следствием раннего внутриутробного поражения нервной системы.

При умственной отсталости экзогенной этиологии (токсоплазмоз у матери, краснуха беременных) изменения ЭЭГ более грубые, чем при генотипической форме. ЭЭГ характеризуется наличием высокоамплитудных, генерализованных медленных волн либо резким снижением амплитуды и преобладанием генерализованной низковольтной асинхронной активности.

При исследовании ЭЭГ детей с разными видами **нарушений речевого развития** следует иметь в виду роль структур левого (Доминантного по речи) полушария в формировании речевых Функций, чтения и письма. У детей с общим недоразвитием речи ЭЭГ часто (до 70% наблюдений) выявляются локальные изменения электрической активности коры. Это может быть очаг пароксизмальной активности, как правило, субклинический, без судорожных приступов, либо очаг патологической активности, Обычно негрубый, свидетельствующий о резидуально-органической природе поражения мозга. Области коры левого полушария головного мозга, связанные с речевыми функциями:

А — «речевая зона» коры левого полушария: а — зона Брука; б — зона Вернике; с — «центр» зрительных представлений слов (по Державину); Б — области коры левого полушария, электрическое раздражение которых вызывает различные нарушения речи (остановку речи, заикание, повторение слов, различные моторные дефекты

речи, неспособность назвать предмет).

Большую роль играет локализация выявляемых локальных поражений мозга. При наличии очага в задних отделах левого полушария (задняя височная, задняя височно-затылочная, височно-теменно-затылочная области) отмечается нарушение понимания речи либо логико-грамматических конструкций. Поражение передней височной области левого полушария, выявляемое на ЭЭГ, преобладает при нарушениях моторной организации речи. При локальных поражениях правого полушария (темя, затылок) отмечается речевая гиперпродукция (этот симптом наблюдается также при поражениях лобных областей), нарушение понимания сложных логико-грамматических конструкций. При наличии локального поражения правой височной области появляются затруднения в чтении сложно артикулируемых и незнакомых слов.

При задержке психического развития, осложненной недоразвитием речи, локальные изменения биоэлектрической активности в левом полушарии сочетаются с признаками возрастной незрелости, несоответствием уровня развития электрической активности коры возрастной норме.

В случаях нарушения пространственного восприятия (симптом часто наблюдаемый при ЗПР) на ЭЭГ, наряду с локальными изменениями в левом полушарии, выявляются четкие признаки поражения правой теменной области.

У детей с недоразвитием речи, сочетающимся с особенностями поведения (агрессивность, «неуправляемость» и т.п.), на ЭЭГ наблюдаются признаки преимущественной заинтересованности внелобных отделов мозга.

Следует иметь в виду, что медикаментозная коррекция при наличии на ЭЭГ эпилептиформной активности, локализованной указанных структурах левого и правого полушарий, уменьшая патологические проявления на ЭЭГ, часто способствует успешности педагогической коррекции дефекта.

Сведения о функциональном состоянии головного мозга, полученные с помощью регистрации биоэлектрической активности, помогают в диагностике

отклонений в развитии, способствуют пению возможностей обучения ребенка, испытывающего трудности в обучении, и в проведении адекватной индивидуализированной медико-психолого-педагогической коррекции (М.Н. Фишман, 1997).

Глава V

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Н.В. Бабкина

Проблема готовности к школьному обучению является актуальной для психологической науки вообще и специальной психологии в частности.

Л.И. Божович еще в 50-е годы указывала, что готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника. Основным критерием готовности к школе Л.И. Божович считает особое новообразование — «внутреннюю позицию школьника» как сплав познавательной потребности и потребности в общении на новом уровне (Л.И. Божович, 1948).

Аналогичные взгляды развивал А.В. Запорожец, отмечая, что готовность к обучению в школе представляет собой целую систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции действий и т.д. (А.В. Запорожец, 1971).

Идеи этого подхода находят отражение в работах Н.И. Гуткиной, где также подчеркивается определяющая роль мотивации в готовности детей к школьному обучению (Н.И. Гуткина, 1993 г.). Особое внимание автор уделяет произвольности психических процессов и поведения, слабое развитие которой рассматривается как основная предпосылка возникающих в школьном

обучении трудностей.

В работах Л.А. Венгера (1978 г.), Д.Б. Эльконина (1971, 1981 гг.) и А.Л. Венгер (1985 г.) в качестве важнейших параметров психологической готовности детей к обучению называются следующие: наличие предпосылок к формирований учебной деятельности (умение ориентироваться на систему правил, умение слушать и выполнять инструкции, работать по образцу), определяемые достижением нового уровня психической регуляции, а также развитие наглядно-образного и логического мышления, мотивационной и эмоциональной сфер личности.

Таким образом, готовность к школьному обучению является Покомпонентной структурой, которая требует комплексных логических исследований. В структуре готовности можно делить следующие компоненты:

Интеллектуальная готовность, основными параметрами которой являются: развитие наглядно-образного и логического мышления, перцептивной сферы, связной речи, мелкой моторики рук и зрительно-моторной координации, а также произвольность психических процессов. Данный компонент готовности предполагает наличие у дошкольника кругозора, запаса конкретных знаний. Ребенок должен владеть планомерным и расчлененным восприятием, обобщенными формами мышления и основными логическими операциями (анализом, обобщением, выделением существенных признаков и закономерностей и т.д.), смысловым запоминанием. Однако на этом возрастном этапе мышление ребенка в основном остается образным, опирающимся на реальные действия с предметами и их «заместителями». У ребенка также должна быть достаточно выражена познавательная активность.

Личностная готовность включает формирование у дошкольника готовности к принятию новой социальной позиции — положения школьника, имеющего круг прав и обязанностей — и проявляется в наличии учебной мотивации, умении общаться со сверстниками и взрослыми. Готовым к школьному обучению является ребенок, которого школа

привлекает не внешней стороной, а возможностью получать новые знания, что предполагает развитие познавательных интересов. Будущему школьнику необходимо управлять своим поведением и познавательной деятельностью, что требует сформированности иерархической системы мотивов.

Личностная готовность также предполагает определенный уровень развития эмоциональной сферы ребенка. К началу обучения в школе у него должна быть сформирована сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость (отсутствие импульсивных реакций, способность длительное время выполнять не очень привлекательные задания), на фоне которой возможно развитие и протекание учебной деятельности.

Физическая готовность предполагает физическое развитие ребенка, со комплексное изучение детей с задержкой психического развития сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО, осуществленное под руководством Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского и С.Г. Шевченко, а также другими исследователями: Н.Ю. Боряковой (1983 г.), И.А. Коробейниковым (1980 г.), У.В. Ульянковой (1990 г.), Т.А. Стрекаловой (1982 г.), Н.Г. Лутонян (1977 г.), Е.К. Ивановой (1979 г.) и др., показало, что эти дети оказываются неготовыми к школьному обучению по всем перечисленным выше параметрам («Дети с задержкой психического развития», 1984). Этих дошкольников отличают ярко выраженные особенности познавательной деятельности: низкий уровень интеллектуальной активности (умственные операции недостаточно сформированы: в частности, дети с трудом обобщают и абстрагируют признаки предметов); некоторое недоразвитие сложных форм поведения (плохо развита произвольная регуляция поведения, вследствие чего детям трудно подчиняться требованиям учителя); речевая активность очень низкая, скучен запас знаний об окружающей действительности; интерес к учебной деятельности не выражен, познавательная активность очень слабая и нестойкая; запоминание механическое. Дошкольники с ЗПР характеризуются эмоциональной неустойчивостью, наличием импульсивных реакций,

неадекватной самооценкой, преобладанием игровой мотивации.

Несформированность интеллектуальной и личностной готовности к школьному обучению у детей с ЗПР зачастую усугубляется ослабленным общим физическим состоянием и функциональным состоянием их центральной нервной системы, обусловливающим низкую работоспособность, быструю утомляемость и отвлекаемость.

Перечисленные выше особенности дошкольников с ЗПР приводят к тому, что эти дети испытывают большие трудности в обучении и адаптации к школе. Вместе с тем, исследователи подчеркивают, что нарушения у детей носят парциальный характер и могут поддаваться психолого-педагогической коррекции.

В Лаборатории содержания и методов обучения детей с трудностями в обучении Института коррекционной педагогики РАО под руководством С.Г. Шевченко в последние годы ведется работа по раннему выявлению задержки психического развития у детей и проведению с ними коррекционно-развивающих занятий по специально разработанным программам в условиях дошкольных учреждений.

Значительный интерес представляет собой исследование психологической готовности к обучению детей с ЗПР 7 лет, с которыми в дошкольном возрасте проводилась специальная коррекционно-развивающая работа. С этой целью была разработана «Карта диагностики готовности к обучению в школе детей с ЗПР 7-го года жизни», включающая 4 блока.

Карта диагностики готовности к обучению в школе детей с ЗПР 7-го года жизни

Блок 1: диагностика произвольного внимания и пространственного восприятия

Диагностика сформированности произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации — «Домик» (автор Н.И. Гуткина).

Детям предлагается нарисовать точно такой же домик, как на образце (Приложение 1, рис. 1).

К 1-му, самому высокому, уровню успешности относятся дети, выполняющие задание практически без ошибок. Приступая к заданию, они сосредоточены, внешне подтянуты и собраны. По ходу работы часто обращаются к образцу, сверяются с ним.

Ко 2-му уровню успешности относятся дети, допускающие 2-3 ошибки или неточности. При проверке результатов своей работы они замечают ошибки и исправляют их.

Дошкольникам, относящимся к 3-му уровню, свойственно отвлекаться во время выполнения задания, ошибок у них больше. Исправление ошибок возможно при прямом указании на них.

К 4-му, самому низкому, уровню успешности относятся дети, практически не пользующиеся образцом в процессе выполнения задания. У них наблюдается наибольшее количество ошибок в выполнении задания (более 4-х). Предложение проверить результат работы к активизации самоконтроля не приводит. Данная группа детей в своей работе еще не может ориентироваться на образец, не умеет точно скопировать его, что говорит об особенностях развития произвольного внимания и пространственного восприятия.

Ошибочными действиями при копировании образца считаются: отсутствие элемента (правая и левая части забора оцениваются отдельно); замена одного элемента другим; неправильное Изображение элемента; разрывы линий в тех местах, где они должны быть соединены; выход линий штриховки за контур; Увеличение или уменьшение всего рисунка или отдельных деталей более чем в два раза; изменение наклона линий более чем на 30; неправильное пространственное расположение рисунка.

Диагностика умения действовать по правилу, внимания, самоконтроля, пространственной ориентировки, мелкой моторики — «Графический диктант». Методика разработана Д.Б.

Элькониным, но инструкция и порядок ее проведения несколько изменены.

Дети должны перерисовать по образцу на тетрадный лист в клетку графический узор и продолжить его до конца строчки.

При выполнении задания оценивается точность копирования образца и правильность последующего воспроизведения узора.

К 1-му уровню успешности относятся дети, полностью справившиеся с заданием и не допустившие ни одной ошибки. Они точно копируют образец и продолжают узор до конца строчки. Эти дети работают внимательно, сосредоточенно, постоянно сверяясь с образцом.

Ко 2-му уровню относятся дошкольники, которые так же успешно выполняют задание, но в их работах присутствуют некоторые неточности, которые дети сами исправляют, сверяя свой результат с образцом.

К 3-му уровню относятся дети, не допускающие ошибок на 1-м этапе выполнения задания (срисовывание образца узора), но 2-й его этап (продолжение узора), требующий развитых навыков самоконтроля, вызывает у этих детей трудности: они отличаются высокой моторной расторможенностью, быстрым истощением внимания, не могут сосредоточиться на целенаправленной деятельности.

К 4-му уровню относятся дети, которые изначально не могут скопировать графический узор с визуального образца, что свидетельствует о несформированных навыках произвольного внимания и слабой пространственной ориентировке.

Исследование процессов восприятия и узнавания, объема кратковременной зрительной памяти — «Узнавание фигур».

Получая задание внимательно рассмотреть нарисованные фигуры дети, относимые к 1-му уровню успешности, концентрируют внимание, тщательно разглядывают все элементы изображенных фигур. Продуктивность дифференцирования их среди аналогичных достаточно высока (6—8 фигур из 9).

Дети, относящиеся ко 2-му уровню, не столь внимательны, поэтому продуктивность их запоминания и узнавания ниже (5 фигур из 9).

К 3-му уровню успешности относятся дети, которые при непроизвольном запоминании идентифицируют 3-4 фигуры из 9. Однако установка на запоминание существенно улучшает их результат (5-7 фигур).

К 4-му уровню относят детей, узнавших менее 3 фигур.

Блок 2: диагностика развития мыслительных процессов

Выявление степени овладения зрительным анализом и синтезом — объединением элементов в целостный образ (наглядно-действенный уровень мышления) — «Мозаика».

В основу данного субтеста положена методика «Кубики Кооса», однако тестовый материал несколько изменен (вместо кубиков используются карточки).

Детям предлагается из имеющегося набора карточек трех видов составить двухцветную картинку по образцу. При выполнении этого задания деятельность детей оценивается по следующим параметрам: отношение к заданию, наличие (или отсутствие) периода ориентировки в задании, способ решения, целенаправленность деятельности, сформированность операций пространственного анализа и синтеза и осуществление самоконтроля.

К 1-му, самому высокому, уровню относятся дети, наиболее успешно справляющиеся с заданием. Они проявляют сосредоточенность и собранность при прослушивании инструкции. У этих детей наблюдается период ориентировки в задаче. Они внимательно рассматривают образец, время от времени переводя взгляд на расположенные хаотично составные элементы. Анализ образца приводит к целенаправленной деятельности без избыточного манипулирования элементами. Каждый этап деятельности завершается сличением с образцом.

Дети, относимые ко 2-му уровню успешности выполнения задания, также работают сосредоточенно, не отвлекаясь. У них тоже (хорошо выражен этап ориентировки. Основное отличие детей этой подгруппы от детей 1-го уровня

заключается в более низкой сформированности операций пространственного анализа и синтеза. Мысленное расчленение фигуры на 4 блока представляет для них поначалу трудности. Однако после непродолжительного манипулирования карточками дети правильно выполняют это задание.

К 3-му уровню относятся дети с менее выраженным периодом ориентировки на образец, мысленное расчленение вызывает у них затруднения. Они выражают сомнение в возможности самостоятельного выполнения задания. У некоторых детей задание вызывает повышенную двигательную активность, хаотичный перебор составных элементов. При выполнении задания они нередко разрушают уже правильно составленную часть «мозаики». Столь нерациональный способ можно объяснить импульсивностью этих детей, несформированными функциями произвольного внимания, а также недостаточной сформированностью пространственного анализа и синтеза. Однако данная группа детей охотно принимает помошь. После условного деления выполнения задания на составные этапы и внешнего руководства задание выполняется ими успешно.

К 4-му уровню относятся дошкольники, не справляющиеся с заданием и не принимающие помошь.

Выявление уровня развития наглядно-образного мышления и использования условно-схематических изображений для ориентировки в пространстве — «Лабиринт» (автор Л.А. Венгер).

При выполнении задания оценивается использование условно-схематических изображений для ориентировки в пространстве.

К 1-му уровню успешности выполнения задания относятся дети, проявляющие большую познавательную активность, концентрацию внимания при рассмотрении плана и продвижении по схеме. У них практически не наблюдается ошибочных ходов.

Дети, относимые ко 2-му уровню, отличаются от предыдущей группы

только более длительным периодом ориентирования по плану. Они делают небольшое число ошибочных ходов, которые тут же исправляют.

Дошкольники, выполнившие задание на 3-м уровне, также проявляют большую заинтересованность. Однако индивидуальные особенности, трудности в пространственной ориентации и концентрации внимания не позволяют им столь же успешно выполнить задание.

К 4-му, самому низкому, уровню относят детей, не способных ориентироваться по плану и соотносить свои действия со схемой.

Диагностика способности к обобщению и абстрагированию, умению выделять существенные признаки — «Исключение лишнего» — исследование на предметном и на вербальном материале

Ребенку предлагается ответить на следующие вопросы:

—Что здесь лишнее?

—Почему? Назови отличительный признак.

—Как, одним словом можно охарактеризовать три оставшихся предмета?

Дети, относимые к 1-му уровню, справляются с верbalным вариантом задания и способны сделать правильное обобщение, употребляя при этом адекватные родовые понятия.

Ко 2-му уровню относятся дети, правильно выполняющие вербальный вариант задания, однако нуждающиеся при этом в средствах внешнего дисциплинирования мыслительной деятельности (наводящие вопросы, повторение задания). Они владеют необходимыми родовыми понятиями, но им трудно сосредоточиться, держать задание в памяти необходимый отрезок времени. Предметный вариант методики никаких трудностей у этих детей не вызывает.

Для детей 3-го уровня требуется неоднократное повторение задания для поддержания внимания. Им необходимо дополнительное разъяснение, зачастую на наглядном материале. Они с трудом припоминают названия некоторых предметов, но сложнее всего им дается подбор обобщающего слова для обозначения той или иной группы объектов.

К 4-му уровню относят детей, полностью не справившихся с заданием.

Выявление уровня развития наглядно-образного мышления, установление тождества в простых рисунках, в сложных рисунках, задачи на простую аналогичную — «Матричные задачи Равена».

Для проведения диагностики нами были отобраны задания A_4 , A_{10} , B_d и B_{10}

Дети, относимые к 1-му уровню успешности, решают задачи всех типов (установление тождества в простых рисунках — A_4 , установление тождества в сложных рисунках — A_7 , A_{10} , выявление простых аналогий — B_d , B_{10}). Они самостоятельно анализируют простую наглядную ситуацию, выделяют в ней существенные признаки и осуществляют их мысленный синтез. При этом отмечаются внимательное выслушивание инструкции, целенаправленная мыслительная деятельность, самоконтроль.

Дошкольники 2-го уровня также справляются со всеми типами задач, однако для успешного выполнения задач третьего типа (выявление простых аналогий) им требуется помочь. В дальнейшем они усваивают принцип решения и действуют уже безошибочно.

Детей, выполняющих задание частично, относят к 3-му уровню успешности. Наибольшие трудности вызывают у них задания третьего типа на установление простых аналогий. Задания второго типа (установление тождества в сложных рисунках) решаются с переменным успехом (в зависимости от степени концентрации внимания). Ошибки, на которые обращают их внимание, они тут же исправляют. Задания первого типа (установление Тождества в простых рисунках) затруднений не вызывают и выполняются самостоятельно и быстро.

К 4-му уровню относят детей, которые справляются только с Первым заданием. Выполняя задания второго и третьего типа, они Просто хаотично перечисляют возможные варианты ответов, избегая интеллектуального усилия.

Диагностика понимания логических отношений, умения соотносить

два суждения для получения вывода — «Аналитические задачи» (составлены Н.В. Бабкиной).

Детям предъявляется 2 сюжетно-логические задачи (одна с прямым утверждением, другая — с обратным) с интересным для них содержанием, например:

Малевина и Красная Шапочка пили чай с вареньем. Одна девочка пила чай с вишневым вареньем, другая — с клубничным. С каким вареньем пила чай Красная Шапочка, если Малевина пила чай с клубничным вареньем? (Задача с прямым утверждением.)

Буратино и Пьеро соревновались в меткости. Один из них бросал в цель камушки, другой — шишки. Что бросал в цель Буратино, если Пьеро не бросался шишками? (Задача с обратным утверждением.)

При выполнении задания оцениваются отношение к заданию, эффективность запоминания условия, умение соотносить два суждения для получения вывода.

Дети, относимые к 1-му уровню успешности, внимательно выслушивают условие задачи, повторяют его про себя и не спешат с ответом, отвечают уверенно и правильно.

Дети 2-го уровня успешности решают задачу с помощью педагога, который постоянно фиксирует их внимание на условии задачи, помогает «не соскальзывать» с нужной мысли.

У детей 3-го уровня возникают стойкие затруднения в решении задачи с обратным утверждением. С помощью педагога анализ этих задач проходит успешно. Дети охотно принимают помощь и проявляют заинтересованность в нахождении решения.

Дети 4-го уровня не справляются с решением задач данного вида из-за сложностей анализа верbalной информации и несформированных навыков произвольного поведения.

Блок 3: диагностика знаний и представлений об окружающем мире и развитие речи

Экспериментальная беседа по выявлению «общей осведомленности».

Проводимая в ходе исследования беседа позволяет получить характеристику осведомленности детей о семье, труде взрослых и сезонных явлениях природы.

К 1-му уровню успешности относят детей с высоким уровнем общей осведомленности и развития речи. Даже если их ответы не являются изначально достаточно развернутыми, наводящие вопросы позволяют детям отвечать полно. Дети, отнесенные нами ко 2-му уровню, характеризуются речевой инертностью и невысокой познавательной активностью. Например, на вопрос: «Где работает мама?» — они отвечают: «На работе», «Деньги зарабатывает» и т.п. Они не могут сразу дать ответ на вопрос: «Чем отличается зима от лета?». Эти дети путают времена года и месяцы, но после указания на ошибку сразу исправляются.

К 3-му уровню успешности относятся дети с бедным словарным запасом. Содержание многих понятий неточно, сужено, а их употребление является неверным. Речь этих детей насыщена многими неправильно или примитивно построенными конструкциями, связное речевое высказывание мало целенаправленно и затруднено. Дети плохо управляют своей речью, легко «соскальзывают» на посторонние темы, часто повторяют одни и те же фразы.

Дети, отнесенные нами к 4-му уровню, не способны ответить поставленные вопросы даже с помощью педагога.

Блок 4: диагностика сформированное учебной мотивации

Сформированность «внутренней позиции школьника» (по Л.И. Божович), а также развитие мотивационно-потребностной сферы выявляется в свободной беседе с использованием опросника Л.И. Божович и [.И. Гуткиной].

Считается, что у детей высокий уровень мотивационной готовности к обучению, если они отвечают, что хотят учиться в школе, т.к. «хотят быть

умными», «много знать» и т.п. Таких детей относят к 1-му уровню. В игре «в школу» они предпочитают роль ученика, чтобы «выполнять задания», «отвечать на вопросы. Ко 2-му уровню готовности к школе относят детей, также выражающих желание идти в школу, объясняемое, однако, внешними факторами: «в школе не спят», «в школе интересные перемены»—«все пойдут, и я пойду». Такие дети обычно в играх предпочитают роль учителя: «задания не хочу выполнять, а хочу говорить».

К 3-му уровню относят дошкольников, демонстрирующих безразличие по отношению к этому вопросу: «не знаю», «если родители поведут, пойду» и т.п.

К 4-му, самому низкому, уровню развития учебной мотивации относят детей, активно не желающих идти в школу. В большинстве случаев они объясняют это нежелание «негативным» опытом знакомых школьников («в школе трудно», «родители ругают за плохие оценки» и т.д.).

По первым двум методикам («Домик» и «Графический диктант») занятия проводятся фронтально, а по остальным — индивидуально. В целях повышения заинтересованности, поддержания познавательной активности некоторые задания, например «Лабиринт», «Аналитические задачи», «Мозаика», предлагаются детям в занимательной форме (например, выполняя задание «Лабиринт», дети должны «помочь мышатам найти клад кота Леопольда»). Время проведения обследования зависит от индивидуальных особенностей ребенка (темперы работы, уровня утомляемости, колебаний мотивации и т.д.).

Анализируя эффективность выполнения тестовых заданий, следует учитывать не только уровень актуальных достижений ребенка, т.е. то, что он знает и умеет на сегодняшний день, но и то, чего ребенок может достичь с помощью взрослого. Расхождение между уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и уровнем, которого достигает ребенок в сотрудничестве со взрослым, определяет его «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Таким

образом, на наш взгляд, показателем, который несет очень большую дифференциально-диагностическую информацию, является «обучаемость» как восприимчивость к помощи и способность к последующему самостоятельному решению аналогичных задач (А.Я. Иванова, 1976).

В исследовании принял участие 71 ребенок. Из них 35 дошкольников с ЗПР различного генеза (воспитанники экспериментальных детских садов) и 36 дошкольников (воспитанники массовых детских садов). Следует сразу отметить, что среди детей, посещавших массовый детский сад, в процессе исследования выделилась группа дошкольников (9 человек), которые по своим внешним проявлениям, результатам тестирования, а также отзывам воспитателей и родителей соответствовали характеристике детей с ЗПР. Однако мы не проводили их специальной диагностики на ПМПК и поэтому вновь образовавшуюся группу назвали условно «дети с трудностями в обучении».

Таким образом, мы обобщали и анализировали результаты обследования трех групп детей:

- взрастная норма (массовый детский сад) — 27 чел.;
- дети с ЗПР (экспериментальный детский сад) — 35 чел.;
- дети с трудностями в обучении (массовый детский сад) — 9 чел. (диагноз не установлен).

Далее в тексте группу детей с трудностями в обучении для краткости мы условно называем «дети с ТО». Возраст детей во всех трех группах был приблизительно одинаковым (6 лет 8 мес. — 7 лет 6 мес.).

Результаты экспериментального исследования

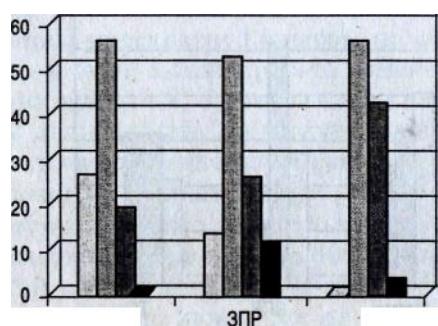
Блок 1: произвольное внимание и пространственное восприятие

Уровень развития произвольного внимания в группах испытуемых существенно различался. У детей с нормальным развитием почти в 26% случаев был выявлен его высокий уровень, тогда как у детей с ЗПР — в

13,3%. Эти дети работали сосредоточенно, по завершении выполнения задания сверяли свой рисунок с образцом. Они были очень заинтересованы в правильности выполнении задания, обращались к экспериментатору за одобрением.

Дети с ТО вообще не продемонстрировали высокого уровня развития произвольного внимания. Их отличала повышенная двигательная активность. Дошкольники долго не могли приступить к выполнению задания, часто отвлекались, переспрашивали. Выполнив работу, они не сверялись с образцом, и поэтому зачастую не замечали пропущенные или неправильно изображенные элементы рисунка.

В группе испытуемых с нормальным развитием не было выявлено детей с низким уровнем произвольного внимания, а в группах детей с ЗПР и ТО их оказалось соответственно 10,1% и 4,0%. Изучение произвольности действий и поведения, умения действовать по правилу и самоконтроля показало (рис. 2), что почти 120% детей с ЗПР, с которыми проводилась специальная коррекционно-развивающая работа, продемонстрировали высокий уровень развития этих функций (такой же результат показали и нормально развивающиеся дошкольники). Основная масса испытуемых с нормальным развитием оказалась на 2-м уровне успешности выполнения задания, тогда как более 50% детей с ТО с заданием не справились.



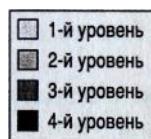
Дети с ЗПР показали, в основном, средний и ниже среднего уровни сформировано произвольности действий и

поведения, умения действовать по правилу и самоконтроля. Эти дети охотно приступали к выполнению задания. Первый этап работы выполнялся ими почти безошибочно, однако экспериментатору постоянно приходилось советовать ребятам не торопиться, внимательно отнестись к заданию, все проверить. Второй этап

этого задания (продолжение узора), требующий сформированное саморегуляции и самоконтроля, вызвал у данной группы дошкольников трудности.

Исследование процессов восприятия и узнавания, объема кратковременной зрительной памяти показало (рис. 3), что почти у 50% нормально развивающихся дошкольников эти процессы развиты на высоком уровне, тогда как дети с ЗПР демонстрируют, в основном, средний уровень (53,5%), а дети с ТО — уровни средний (33,3%) и ниже среднего (33,4%). Некоторые из них говорили: «Мы думали, что нужно просто посмотреть на картинки, и поэтому ничего не запомнили». Повторное предъявление задания (на аналогичном тестовом материале) позволило детям

Рис. 3



улучшить свои результаты. Тем самым еще раз подтверждается низкая продуктивность непроизвольного запоминания у детей с отставанием в развитии и возможность ее увеличения за счет целенаправленной установки на запоминание. У 6,6% детей с ЗПР и 11,1% детей с ТО обнаружился низкий уровень развития перцептивной сферы (восприятие фрагментарное, недифференцированное) и небольшой объем кратковременной зрительной памяти. Это может быть связано, с одной стороны, с нарушениями внимания (неумением сосредоточиться и длительное время удерживать внимание, импульсивностью, отвлекаемостью), а с другой — с незрелостью коры головного мозга и значительным несоответствием уровня развития регуляторных структур ствола возрастной норме. У этих детей наблюдаются также локальные изменения электрической активности коры левого полушария, что корректирует с отклонением в интегративной деятельности мозга (М.Н. Фишман и др., 1998).

Представленные результаты свидетельствуют о том, что проводимая

коррекционно-развивающая работа позволяет, при приблизительно одинаковом исходном уровне развития произвольного внимания у детей с ЗПР и ТО, существенно повысить произвольность действий и поведения (в том числе действий по правилу и по указанию взрослого), а также самоконтроль. На наш взгляд, это вполне закономерно, т.к. сама организация и содержание коррекционно-развивающей работы в первую очередь влияют на формирование способности следовать указаниям взрослого, самостоятельно выполнять работу по заданию воспитателя психолога.

Блок 2: развитие мыслительных процессов

Уровень сформированности наглядно-действенного мышления дошкольников исследовался при выполнении ими задания по конструированию плоскостной фигуры по образцу. Решая задачи, дети должны были анализировать изменения, произошедшие в результате их действий, соотносить эти изменения с результатом, который должен быть достигнут, и в зависимости от этого организовывать свою дальнейшую работу.

Из приведенных данных видно (рис. 4), что большинство нормально развивающихся дошкольников выполняет этот вид изданий на высоком уровне (более 60%). Для детей с ТО характерны 1-й и 2-й уровни выполнения задания. Дети с ЗПР справились с заданием гораздо хуже, чем их нормально развивающиеся сверстники. Для этой группы детей характерным оказался уровень ниже среднего (40,2%). При решении данной задачи у детей с ЗПР зачастую отсутствовал период ориентировки в задании, они не могли самостоятельно осуществить мысленное расчленение фигуры на элементы. У некоторых детей задание вызывало повышенную двигательную активность, хаотичный перебор элементов, разрушение уже правильно составленной части фигуры.

Но следует отметить, что дети данной категории очень охотно принимали помошь. После совместного с взрослым планирования этапов выполнения

задания и внешнего руководства деятельность задание выполнялось правильно. Некоторые ребята говорили: «Сначала казалось сложно, а получилось просто», «Теперь я сам смогу». В последующем дети успешно переносили усвоенное умение на другую, аналогичную задачу.

При выполнении задания на использование условно-схематических изображений для ориентировки в пространстве нормально развивающиеся дошкольники в большинстве своем (около 70%) показали 1-й уровень успешности. Результаты выполнения задания группой детей с ЗПР и детей с ТО оказались сходными и достаточно высокими (преобладание высокого и среднего уровня). По ходу работы они сами регулировали свою деятельность, приговаривая: «Так, теперь сюда, поворот...». Следует отметить, что это задание, благодаря своему занимательному характеру («поиск клада»), вызывало у ребят повышенный интерес и эмоциональный отклик. Детей, не справившихся с заданием, не оказалось ни в одной из групп испытуемых. Диагностика способности к обобщению и абстрагированию, выделению существенных признаков проводилась на верbalном и предметном материале. Примерно половина детей с нормальным развитием справилась с верbalным вариантом задания, смогла выполнить правильное обобщение с выделением существенных признаков, употребляя при этом адекватные родовые понятия. Остальные дети с нормальным развитием также правильно сгруппировали материал, представленный в верbalной форме, однако при пояснении оснований для классификации они «соскальзывали» на второстепенные, несущественные признаки. Так, например, главным, что объединяет ежика и медведя, некоторые дети считали то, что они «могут двигаться», а основное сходство между диваном и креслом — то, что они «стоят на полу».

с ЗПР и ТО показали преимущественно средний уровень выполнения задания. Они правильно выделили группы предметов, продемонстрировав при этом умение анализировать, обобщать, выделять главное, но не всегда могли обозначить выделенные группы одним словом-термином. Зачастую это

была либо функциональная характеристика (диван и кресло — «то, на чем сидят»), либо сужение понятия до отдельного элемента (ботинки, сапоги — «это ботинки»). Невозможность подбора словесного обобщения объясняется, в частности, бедным активным словарным запасом у этих детей. Однако, если перечислить различные обобщающие понятия (например: «Это мебель, транспорт или одежда?»), то дошкольники без особого труда находят необходимый термин.

Около 20% детей с ЗПР и ТО не смогли произвести классификацию и обобщение на верbalном уровне. Эти дети нуждались в средствах внешнего дисциплинирования мыслительной деятельности (наводящих вопросах, повторении задания и т.д.). Группировка на предметном материале затруднений у них не вызывала.

Диагностика уровня развития наглядно-образного мышления проводилась с помощью заданий на установление тождества б простых и сложных рисунках, а также в заданиях на простую аналогию. Результаты выполнения заданий показывают, что высокого уровня достигло в каждой группе практически одинаковое количество детей (примерно по 20%). Успешное решение данных задач говорит о сформированности у этих дошкольников мыслительных операций и о высоком уровне наглядно-образного мышления. Дети легко и быстро анализируют наглядные условия задачи, мысленно производят необходимые операции



находят правильное решение практически без помощи взрослого.

Более 50% испытуемых с нормальным развитием продемонстрировали

средний уровень выполнения задания: они успешно справились с тремя типами задач, однако для выполнения задач 3-го типа им потребовалась помошь взрослого. В дальнейшем они усваивали новый способ и переносили его на аналогичные задания.

Результаты детей с ЗПР и ТО при выполнении данной методики оказались сходными. Основная масса детей (46,6% детей с ЗПР и 55,6% детей с ТО) показала 3-й уровень успешности, т.е. справилась с заданием частично. Наибольшие трудности у этих дошкольников вызвали задания 3-го типа (на выявление простой аналогии). Некоторые дети говорили: «Я не знаю, как здесь будет», «Я не умею». Задания 2-го типа (установление тождества в сложных рисунках) решались с переменным успехом (в зависимости от уровня работоспособности и степени концентрации внимания). Дети сразу исправляли ошибки, на которые обращали их внимание.

Результаты диагностики по этой методике говорят о недостаточном развитии наглядно-образного мышления у основной массы детей с ЗПР и ТО. Детям еще сложно проводить мысленный анализ и синтез, они не всегда учитывают всю совокупность изменяющихся признаков, сосредоточивают внимание на каком-то одном из них.

Для диагностики понимания логических отношений, умения соотносить два суждения для получения вывода использовались сюжетно-логические задачи. При выполнении задания оценивалась также эффективность запоминания условия (работа кратковременной аудиальной памяти). Следует отметить, что все дошкольники с большим интересом отнеслись к данным задачам из-за их занимательного сюжета. Практически все дети без затруднений решили задачу с прямым утверждением (рис. 8).

Однако на высоком уровне данное задание не выполнил никто. Видимо, это связано с тем, что детям 7-летнего возраста еще сложно воспринимать и удерживать в кратковременной памяти достаточно объемные условия задачи, требующие «обратного хода мысли». Более 70% детей с нормальным развитием и более 50% детей с ЗПР и ТО выполнили данное задание на

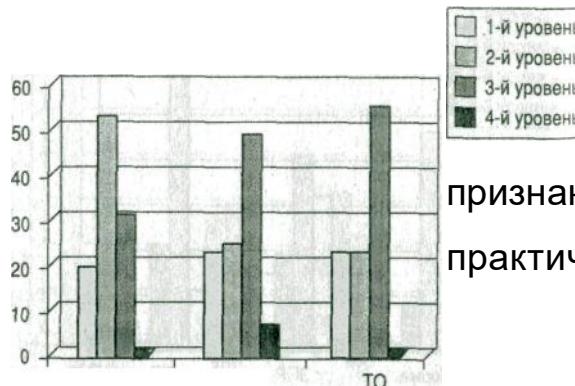
среднем уровне успешности. Эти дети сразу решили задачу с прямым утверждением, а для решения логической задачи с обратным утверждением им необходимо было повторение условия. Педагог концентрировал их внимание на условиях задачи, помогал «не соскальзывать» с нужной мысли.

Дети с ЗПР и ТО показали преимущественно средний уровень выполнения задания. Они правильно выделили группы предметов, продемонстрировав при этом умение анализировать, обобщать, выделять главное, но не всегда могли обозначить выделенные группы одним словом-термином. Зачастую это была либо функциональная характеристика (диван и кресло — «то, на чем сидят»), либо сужение понятия до отдельного элемента (ботинки, сапоги — «это ботинки»). Невозможность подбора словесного обобщения объясняется, в частности, бедным активным словарным запасом у этих детей. Однако если перечислить различные обобщающие понятия (например: «Это мебель, транспорт или одежда?»), то дошкольники без особого труда находят необходимый термин.

Около 20% детей с ЗПР и ТО не смогли произвести классификацию и обобщение на верbalном уровне. Эти дети нуждались в средствах внешнего дисциплинирования мыслительной деятельности (наводящих вопросах, повторении задания и т.д.). Группировка на предметном материале затруднений у них не вызывала.

Диагностика уровня развития наглядно-образного мышления проводилась с помощью заданий на установление тождества в простых и сложных рисунках, а также в заданиях на простую аналогию. Результаты выполнения заданий показывают (рис. 7), что высокого уровня достигло в каждой группе практическое одинаковое количество детей (примерно по 20%). Успешное решение данных задач говорит о сформированности у этих дошкольников мыслительных операций и о высоком уровне наглядно-образного мышления. Дети легко и быстро анализируют наглядные условия задачи, мысленно производят необходимые операции

Рис. 7



по синтезу существенных признаков и находят правильное решение практически без помощи взрослого.

Более 50% испытуемых с нормальным развитием продемонстрировали средний уровень выполнения задания: они успешно справились с тремя типами задач, однако для выполнения задач 3-го типа им потребовалась помощь взрослого. В дальнейшем они усваивали новый способ и переносили его на аналогичные задания.

Результаты детей с ЗПР и ТО при выполнении данной методики оказались сходными. Основная масса детей (46,6% детей с ЗПР и 55,6% детей с ТО) показала 3-й уровень успешности, т.е. справилась с заданием частично. Наибольшие трудности у этих дошкольников вызвали задания 3-го типа (на выявление простой аналогии). Некоторые дети говорили: «Я не знаю, как здесь будет», «Я не умею». Задания 2-го типа (установление тождества в сложных рисунках) решались с переменным успехом (в зависимости от уровня работоспособности и степени концентрации внимания). Дети сразу исправляли ошибки, на которые обращали их внимание.

Результаты диагностики по этой методике говорят о недостаточном развитии наглядно-образного мышления у основной массы детей с ЗПР и ТО. Детям еще сложно проводить мысленный анализ и синтез, они не всегда учитывают всю совокупность изменяющихся признаков, сосредоточивают внимание на каком-то одном из них.

Для диагностики понимания логических отношений, умения соотносить два суждения для получения вывода использовались сюжетно-логические задачи. При выполнении задания оценивалась также эффективность запоминания условия (работа кратковременной аудиальной памяти). Следует отметить, что все дошкольники с большим интересом отнеслись к

данным задачам из-за их занимательного сюжета. Практически все дети без затруднений решили задачу с прямым утверждением (рис. 8).

Однако на высоком уровне данное задание не выполнил никто. Видимо, это связано с тем, что детям 7-летнего возраста еще сложно воспринимать и удерживать в кратковременной памяти достаточно объемные условия задачи, требующие «обратного хода мысли». Более 70% детей с нормальным развитием и более 50% детей с ЗПР и ТО выполнили данное задание на среднем уровне успешности. Эти дети сразу решили задачу с прямым утверждением, а для решения логической задачи с обратным утверждением им необходимо было повторение условия. Педагог концентрировал их внимание на условиях задачи, помогал «не соскальзывать» с нужной мысли.

Около четверти детей с нормальным развитием и половина детей с ЗПР и ТО испытали серьезные затруднения при решении задачи с обратным условием. Для выполнения задания потребовалась помочь педагога. Только совместно с взрослым эти дошкольники разобрали условия задачи, выделили суждения и смогли сделать вывод. Все дети охотно принимали помочь, были заинтересованы в нахождении решения.

Результаты выполнения детьми этого задания корректировали с показателями их продуктивности по таким методикам, как «Исключение лишнего», «Матричные задачи Равена», диагностирующим и уровень развития логических операций, а также с эффективностью выполнения определенных этапов заданий «Мозаика», «Графический диктант», «Узнавание фигур», требующих произвольной организации познавательной деятельности.

Итак, в результате сравнительного исследования мыслительных процессов у детей с ЗПР и ТО 6-7 лет и нормально развивающихся детей того же возраста было установлено, что в целом (по средним значениям показателей успешности) дети с ЗПР и ТО выполняют все типы предъявленных задач несколько хуже своих нормально развивающихся

сверстников.

Существенных различий между детьми с ЗПР и детьми с ТО в сформированности мыслительных операций (при выполнении заданий данного тестового блока) не выявлено.

Особенно заметны различия между детьми с нормальным развитием и детьми с ЗПР и ТО при выполнении заданий, требующих развитых навыков анализа, синтеза, развернутого этапа ориентировки и планирования деятельности.

Очень незначительные различия наблюдаются при выполнении заданий с использованием условно-схематического изображения для ориентировки в пространстве. Все дети показали достаточно сформированные навыки классификации, однако дошкольники с ЗПР и ТО опираются при этом зачастую на второстепенные, несущественные признаки.

Блок 3: общая осведомленность и развитие речи

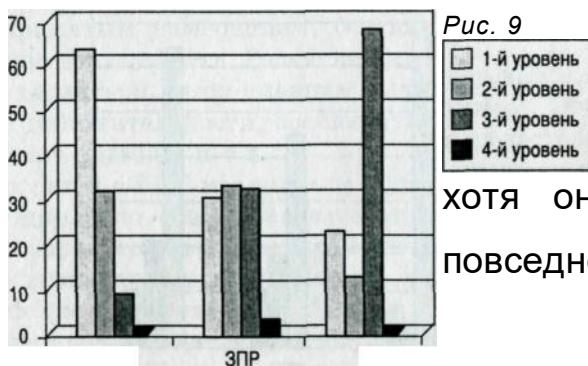
Проведенная в ходе исследования беседа позволила выявить уровень представлений детей о труде взрослых, семье, сезонных явлениях природы.

В 1-ю группу вошли дети, ответы которых отличались полнотой, правильностью построения грамматических конструкций, богатым словарем. Они четко различали времена года, подробно описывали природные явления, сезонную одежду, а также летние и зимние детские развлечения. У дошкольников с ЗПР таких исчерпывающих ответов было почти в 2,5 раза меньше, чем у нормально развивающихся дошкольников, и столько же, сколько у детей с ТО. Основная масса детей с ЗПР показала средний (34,3%) и ниже среднего (33,9%) уровни общей осведомленности и развития речи, тогда как более 65% детей с ТО — уровень ниже среднего. Так, сравнивая зиму и лето, они называли лишь 2—3 отличительных признака, например: «Зимой — снег, летом — солнце; зимой — сугробы, летом — трава». Для более подробного описания им требовались наводящие вопросы.

Абсолютно неверных ответов или попыток ухода от ответа практически не

наблюдалось.

Характеризуя осведомленность дошкольников с ЗПР 7-и лет, можно отметить меньший объем знаний по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Речь этой группы детей,



хотя она и удовлетворяет потребности повседневного общения и не

характеризуется грубыми лексическими ошибками, нарушениями произношения и грамматического строя, отличается бедностью словаря и грамматических конструкций.

Однако следует подчеркнуть положительные тенденции, которые прослеживаются при сравнении детей с ЗПР, посещавших специальные коррекционно-развивающие занятия, и детей с ТО, занимавшихся по программе массового детского сада (не учитывающей индивидуально-типические особенности детей).

Блок 4: учебная мотивация

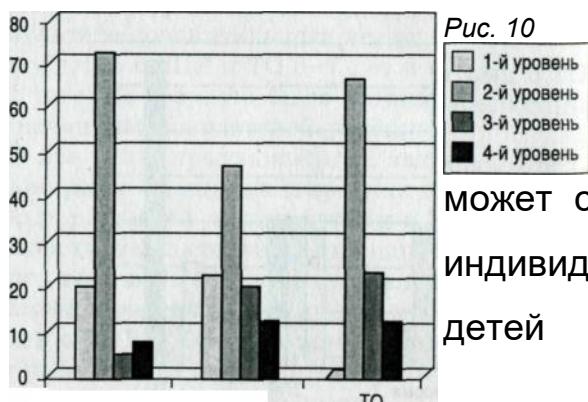
Уровни развития учебной мотивации в группах нормально развивающихся дошкольников и детей с ЗПР существенно не различаются (рис. 10). Около 20% детей обеих групп демонстрируют готовность к принятию новой социальной позиции — положения школьника, осознают необходимость обучения в школе для получения новых знаний.

Большая часть дошкольников всех трех групп показала 2-й уровень сформированности учебной мотивации: дети хотят в школу, но привлекают их внешние факторы (новый портфель, учебники и тетради; то, что в школе не спят, как в детском саду; добрая учительница и т.д.).

Небольшая часть детей (почти одинаковая во всех 3-х группах) продемонстрировала активное нежелание идти в школу. В большинстве

случаев они объясняли это «негативным» опытом знакомых школьников.

То обстоятельство, что ни один ребенок из группы детей с ТО не продемонстрировал высокого мотивационного уровня готовности к школьному обучению (в сравнении с 20% детей с ЗПР),



может свидетельствовать о том, что учет индивидуально-типических особенностей детей при построении учебно-

воспитательного процесса влияет на формирование мотивационно-потребностной сферы дошкольников.

Заключение

Исследование психологической готовности к обучению в школе детей с ЗПР, с которыми в дошкольном возрасте проводилась коррекционно-развивающая работа в специальных группах, а также воспитанников массовых детских садов (с нормальным развитием и с трудностями в обучении) выявило специфические особенности каждой из этих групп.

Как и следовало ожидать, лучше всех подготовленными к школе оказались дети с нормальным развитием. У них наблюдалась высокая познавательная активность, сформированность навыков саморегуляции деятельности и поведения, развитая аналитико-синтетическая деятельность.

Группа детей с ЗПР по развитию саморегуляции и сформированности мыслительной деятельности оказалась очень неоднородной. Некоторые дошкольники по своим показателям были близки к нормально развивающимся сверстникам. Около 55% детей этой группы показали психологическую готовность к обучению в общеобразовательной школе. У этих дошкольников развита познавательная потребность и сформирована

«внутренняя позиция школьника» (по Л.И. Божович). Они могут действовать в соответствии с принятым намерением, осознанно организуя свою познавательную деятельность. Развитие интеллектуальной сферы у этих детей характеризуется умением выделять существенное в окружающей действительности, сравнивать, выделять сходное и отличное, делать выводы и т.п.

Остальных детей с ЗПР мы считаем недостаточно готовыми к обучению в школе по общеобразовательным программам. Эти дошкольники характеризуются психоэмоциональной незрелостью, инертностью познавательных процессов, несформированностью произвольных форм деятельности. Однако при создании определенных условий они смогут активно включиться в учебный процесс и актуализировать свои потенциальные возможности. Таким образом, детям мы рекомендуем обучение в классах КРО общеобразовательных школ и продолжение индивидуальных занятий с психологом и логопедом.

Таким образом, данное психологическое обследование позволяет говорить об эффективности проведения специальной коррекционно-развивающей работы в условиях дошкольных учреждений, что еще раз подтверждает теоретическое положение Л.С. Выготского о роли социальных условий в компенсации и коррекции дефекта.

Успешное выполнение детьми с ЗПР (по сравнению с детьми с ТО) заданий, требующих концентрации внимания, умения следовать указаниям взрослого, а также сформированность у них эмоционально-личностной сферы лишний раз подтверждают необходимость обучать и воспитывать детей с задержкой психического развития в особых условиях и иными методами, чем те, которые используют в массовых детских садах. Коррекционно-развивающие занятия становятся при этом не только средством подготовки ребенка с ЗПР к школе, но и одним из важнейших условий коррекции психического развития, активизации познавательной деятельности и всестороннего развития личности.

Глава VI

УМСТВЕННОЕ И РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

С. Г. Шевченко

Повышение уровня умственного и речевого развития младших школьников достигается всей системой их обучения и воспитания в начальных классах общеобразовательной школы.

Имеется, однако, значительное число учащихся, которые с первых недель обучения в школе нуждаются в дополнительном педагогическом внимании и активной поддержке. Их интеллектуальное и речевое развитие имеет свои специфические особенности и требует организации коррекционно-развивающего воздействия как во фронтальной работе на уроках, так и в индивидуальной работе на коррекционно-групповых занятиях.

Коррекционно-развивающая работа должна осуществляться в рамках целостного подхода к развитию психических свойств ребенка. В этой связи важно вспомнить слова Л.В. Занкова: «... развиваются не восприятие, память и др., а ребенок, и определенное построение обучения направлено на ребенка, а не на отдельные его психические процессы или способности».*

В процессе обучения важно формировать у детей общеинтеллектуальные умения (анализ, сравнение, группировку, классификацию, обобщение), общедеяностные умения (планирование, самоконтроль, самооценку), устную монологическую речь.

Достижение указанных целей возможно в том случае, когда учитель при организации обучения опирается как на знание общих возрастных и типологических особенностей развития этих способностей, так и на понимание индивидуальных особенностей каждого ученика. При этом индивидуальный подход к ребенку осуществляется на основе максимальной активизации его «зоны ближайшего развития», т.е. развития тех функций и психических свойств, которые находятся на стадии формирования и которые

могут быть реализованы ребенком только под руководством Взрослого, в сотрудничестве с учителем, при его помощи. Занков Л.В. К проблеме обучения и развития// *Вопросы психологии*. 1974. — № 3. — С. 23.

Особенности умственного и речевого развития детей с трудностями в обучении к моменту поступления в школу

Одним из важнейших условий успешного обучения ребенка в школе является его хорошая дошкольная подготовка. Готовность к школе требует от ребенка в первую очередь достаточно высокого уровня интеллектуального и речевого развития.

На начальных этапах школьного обучения не все дети имеют необходимый запас знаний, навыков и умений, который способствует усвоению учебных программ. У многих из них недостаточно сформированы представления о предметах и явлениях окружающей действительности, элементарные языковые обобщения, составляющие необходимую предпосылку и основу последующего школьного обучения. Понятно, что такие дети испытывают специфические трудности в обучении.

Низкая общая осведомленность проявляется у детей даже в отношении тех явлений и вопросов, с которыми им не раз приходилось сталкиваться в своей повседневной жизни. Так, например, они не могут правильно и полно рассказать о составе своей семьи, не знают элементарных сведений о трудовой деятельности взрослых членов семьи, не могут сообщить свой адрес и т.п. Они значительно хуже, чем их нормально развивающиеся сверстники, ориентируются в назначении, названии, расположении общественных и бытовых предприятий, находящихся около их дома.

Такой ограниченный запас знаний и представлений о ближайшем окружении объясняется в основном бедностью речевого общения, в частности, тем, что ребенок в большинстве случаев узнает отдельные сведения из контекстов обыденных разговоров. Он редко обращается с соответствующими вопросами к взрослым и почти никогда не слышит в семье образцов правильных полных ответов.

Отчетливо проявляется бедность и поверхностность знаний о сезонных явлениях в природе, а также неумение детей опереться на имеющиеся конкретные представления при необходимости сделать какие-либо выводы, умозаключения.

Так, при задании рассказать, чем отличается зима от лета, эти дети называют лишь 2—3 отличительных признака: например, «Летом очень тепло, а зимой холодно», «Летом — трава, цветы, а зимой — снег». В большинстве случаев, сравнивая два сезона, они называют характерные признаки одного из них и видят отличие в том, что в другом сезоне эти признаки отсутствуют: «Зима отличается от лета, потому что летом можно купаться, а зимой — нет. Зимой можно играть в снежки, а летом нельзя. Летом можно ловить бабочек, а зимой бабочек нет» (*Владик Ч., 8 лет*).

Так же ребенок выполняет задание на сравнение двух предметов. Называя признаки одного предмета, ребенок или указывает, что у другого предмета аналогичных признаков нет, или называет несопоставимые признаки. При этом дети, как правило, не придерживаются плана соотносительного анализа.

Совсем другая картина обнаруживается у первоклассника с нормальным уровнем готовности к школьному обучению. Сравнивая два сезона, он, как правило, рассказывает о 5-7 отличительных признаках, характеризующих погоду, состояние деревьев, животных, одежду людей в разные сезоны: «Зимой вся природа замирает, а летом все растет; деревья стоят голые, только хвойные (ели, сосны) — зеленые; летом на деревьях много листьев, цветут цветы, растут овощи, еще очень много фруктов, арбузов и земляники. А зимой только снег и лед. Летом много птиц, и они выводят птенчиков, а зимой только воробы да синички прилетают. Зимой рано темнеет, а летом долго можно гулять...» (*'Маша Б. 7 лет 8 мес.'*).

Необходимо отметить значительные различия между детьми сравниваемых категорий в умении обосновать свой ответ, построить высказывание. Для речи детей с трудностями в обучении, как правило,

характерны неосознанность и непроизвольность построения фразы как высказывания в целом. В ответах зачастую основная мысль перебивается посторонними мыслями и суждениями. Возникшая посторонняя ассоциация становится доминирующей, порождая следующую такую ассоциацию. В этом случае ответ ребенка чрезвычайно многословен, неточен.

Из-за крайней бедности запаса конкретных представлений и элементарных общих понятий детям постоянно требуется наглядная опора. Более или менее поняв представленный наглядный Материал и установив самостоятельно последовательность событий (например, в серии сюжетных картинок «Синичка»), эти Учащиеся испытывают большие трудности в составлении рассказа по ним, не умев полностью раскрыть сюжет и установить логические связи.

Для сравнения рассмотрим рассказы двух сверстников — учащихся 1-х классов, normally развивающегося ребенка и ребенка с трудностями в обучении, которому МПК дала заключение: Задержка психического развития конституционального генеза с синдромом гармонического инфантилизма».

Рассказ 1. Без заголовка

Птичка сидит на ветке... воробей... нет, не знаю. Мальчики открыли окно. Воробей влетел в комнату. Мальчики пустили его. Она клюет зернышки... нет хлеб... а... это крошки. Сидит на столе и клюет, а мальчики смотрят. Потом мальчики посадили его в клеточку и понесли, на улицу.

Рассказ 2. Холодной зимой

Холодной зимой синичка прилетела поближе к дому, потому что в лесу не стало коржа. Мальчики заметили, что синичка сидит на ветке возле окошка. Они подумали, что ей холодно, и решили ее покормить. Они открыли форточку. Синичка влетела, они насыпали ей на стол крошки. У них она прожила всю зиму, а весной они ее выпустили из клетки.

Нетрудно заметить, что второе описание выгодно отличается от первого не только объемом, но и своим качественным уровнем. Оно насыщено умозаключениями, отражающими причинно-следственные связи между предметами и явлениями, изображенными на картинках.

Если в первом рассказе ребенок говорит только о том, что непосредственно воспринимает на картинках, то во втором рассказе ученик истолковывает изображенные события, привлекая свой опыт и знания (синичка прилетела поближе к дому из-за голода, она прожила в доме всю зиму и только весной была выпущена на волю). В первом рассказе временной параметр вообще не выделен.

Зачастую дети испытывают значительные затруднения в установлении временной последовательности. Правильно истолковав наглядно представленные пространственные отношения (птичка влетела; дети кормят птичку; выпустили ее из клетки), они не могут установить их логическую обусловленность. Им непонятно, что птица находилась в доме в течение не одного-двух дней, а целой зимы.

И лексика, и грамматическая структура описания нормально развивающегося ребенка (рассказ 2) отражают значительно более высокий уровень его абстрактного мышления и наблюдательности.

Значительные различия между школьниками обнаружаются в отношении запаса и характера конкретных представлений об отдельных предметах. У детей с трудностями в обучении наблюдается большое число ошибочных ответов при назывании изображений отдельных предметов. Эти ошибки объясняются, в основном, характерным для младшего школьного возраста разъединением представления о конкретном предмете со словом, его обозначающим. Отмечаемое несоответствие между словом-наименованием и конкретным представлением об отдельном предмете касается в большей мере следующих родовых групп: птицы, цветы, деревья, рыбы, грибы, насекомые.

Не имея отчетливых представлений об отдельных конкретных предметах,

дети часто расширяют значение слов, относя одно и то же наименование к разным предметам одной родовой группы (например, словом «воробей» дети называют любую мелкую птицу: синицу, снегиря; словом «роза» — любой яркий цветок: мак, астру, георгин и т.п.). Недостаточное знакомство детей с многообразием предметов окружающей действительности проявляется и в отношении предметов быта и труда людей. Дети не знают, например, названий головных уборов, используя для называния любого из них слово «шапка», названий разных видов обуви (используют во всех случаях слово «ботинки»), смешивают названия отдельных видов одежды (вместо «плащ» говорят «пальто» или «куртка», чулки называют гольфами или носками) и т.п.

Различие между детьми сравниваемых категорий проявляется в уровне сформированности разносторонних представлений об отдельном конкретном предмете. Если нормально развивающийся ребенок, рассматривая объект, например рисунок снегиря, выделяет от 4 до 13 отличительных признаков птицы, то ребенок с трудностями в обучении указывает, как правило, 2-6 признаков.

Обычно общими усилиями эти дети выделяют значительное число признаков непосредственно наблюдаемого на уроке объекта. Но если ребенок получил индивидуальное задание рассмотреть тот или иной предмет и описать его опознавательные и/или отличительные признаки, то отчетливо выявляется неумение планомерно рассмотреть объект, выделить и назвать его части, определить цвет, форму, пространственное расположение его частей, рассказать о свойствах материала, из которого этот предмет изготовлен. Значительные затруднения дети испытывают в назывании основных и промежуточных цветов спектра и их оттенков, часто не умеют соотнести форму реальных предметов с геометрическими фигурами, хотя названия последних им известны. В речи детей отсутствуют даже очень распространенные словесные обозначения отношений предметов и их частей в пространстве.

Вот пример описания снегиря учеником 1-го класса школы для Детей с ЗПР Виталиком Е. (7 лет 11 мес.):

Ученик: Это воробей.

Экспериментатор: Неправильно. Вспомни, как называется эта красивая птичка. Воробей — серенький (показывает изображение воробья).

—Не помню. В саду учили и делали из бумаги.

—Снегирь.

—Я вспомнил: снегирь.

—Расскажи, какой он.

—У него крылья... вот тут черненькое и серенькие есть перышки, а здесь красненькое все.

—Расскажи, какая головка, шейка, грудка, спинка, хвост, лапы.

—Грудка красная, не совсем ...'как будто розовая, головка курносая, маленькая, хвост маленький... Не знаю, что еще говорить.

Как видим, при отсутствии наводящих вопросов и подсказок ребенок вспоминает ситуацию, в которой он встречал данный предмет, но не владеет способом его анализа, рассмотрения. Ему трудно сосредоточить свое внимание на отличительных, опознавательных признаках объекта, провести обстоятельный анализ.

Нельзя сказать, что все эти дети лишены наблюдательности. В житейских ситуациях они в большинстве случаев мгновенно обнаруживают новые предметы, появившиеся у них в классе или в групповой комнате, тянутся к ним, хотят рассмотреть, подержать в руках. В процессе исследования они обращали внимание на новый экспериментальный материал, тотчас же заявляли, что они еще эти картинки не рассматривали и не отвечали на вопросы по ним.

Но такая элементарная эмпирическая наблюдательность мало способствует развитию мыслительной деятельности ребенка.

Подлинная наблюдательность проявляется в способности подмечать в

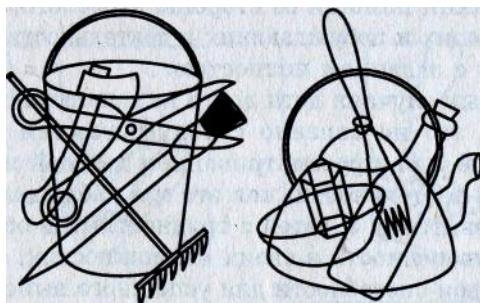
окружающих предметах и явлениях общие и отличительные особенности, выделять существенные из них, выявлять характерные связи и простейшие закономерности. «Если мысль связывается с наблюдениями, — отмечал в этой связи В.А. Сухомлинский, — у ребенка вырабатывается определенный стиль познавательной деятельности: усилия мысли направляются на те стороны явлений, в которых имеется что-либо скрытое, непонятное на первый взгляд. Перед ним раскрываются закономерности, которые невозможно видеть непосредственно, но о которых можно сделать вывод на основании видимых предметов, явлений. Исследуя причинно-следственные связи в процессе наблюдения, ученик постоянно овладевает абстрактным мышлением».

При наличии нормальных показателей зрения и слуха уча-1щиеся, не владеющие анализирующим наблюдением, испытывают затруднения в процессе восприятия. В воспринимаемом объекте они выделяют гораздо меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники.

Многие дети с трудом узнают предметы, данные в непривычном ракурсе, в контурном или схематическом изображении, или перечеркнутые, или перекрывающие друг друга. Существенным недостатком восприятия у этих детей является неспособность соединять отдельные детали в единую смысловую картину.

Особенно явно отставание детей в развитии мышления и речи. Исследователи, как правило, отмечают, что при наличии индивидуальных различий большинство из них отстает от нормально развивающихся сверстников как в развитии наглядного мышления (наглядно-действенного и наглядно-образного), так и понятийного (словесно-логического). Это отчетливо проявляется в Трудностях, которые испытывают дети данной категории в овладении навыками письма и чтения, в усвоении грамматических правил, способов решения математических задач, приемов вычисления и т.п.

При выполнении детьми заданий внеучебного характера также обнаруживается отсутствие готовности к интеллектуальному усилию, необходимому для успешного решения поставленной перед ребенком задачи. Некоторые из них, не выслушав до конца за-



Сухомлинский В.А. Павловская средняя школа. Гл. V// Избран-педагогические задания, отказываются его выполнять, аргументируя свой отказ тем, что не знают, что и как надо делать.

Другая часть детей принимает задание с интересом, заметно оживляется, например, при виде картинок, но, испытав малейшую трудность при его выполнении, они не стремятся обдумывать, не могут отказаться от одних и самостоятельно применить другие способы его решения.

Особенности развития наглядно-действенного мышления проявляются при выполнении задания на составление целого из частей, которые довольно часто используются учителем в педагогическом процессе. Например, ребенку дано задание сложить симметрично разрезанное на 4 части по прямым линиям плоскостное изображение петуха или разрезанное на 5 частей изображение мальчика или девочки, стоящих рядом (рис. 2).

Большинство детей сразу же приступают к практическому выполнению задания: они берут со стола отдельные детали, беспорядочно их перебирают или перекладывают с места на место. Иногда, взяв со стола две детали, пытаются их приставить одну к другой в воздухе. Вновь кладут детали на стол, передвигают их, повторяя одни и те же способы решения, хотя они и не приводят к положительному результату. Дети долго не могут найти место одной, а то и двух частей. В этих случаях «хвост» петуха дети

ставят над его «головой», соединяют «голову» и «ноги» мальчика и девочки, не обращая внимания на отсутствие туловища, приставляют «ноги» мальчика девочке и наоборот. Они считают задание выполненным, хотя целой картинки у них не получилось, не замечая недостающих деталей или несовпадений отдельных частей.

При оказании помощи со стороны взрослого, иногда только в виде одобряющих и побуждающих к деятельности замечаний, дети справляются с заданием полностью.

В отдельных случаях дети долго не приступают к выполнению задания, но это не связано с обдумыванием хода практических действий или с рассматриванием деталей и планированием предстоящей деятельности, как это мы наблюдали у детей с нормальным развитием. У детей с трудностями в обучении так проявляется неуверенность в своих возможностях, неумение актуализировать свои способности для успешного выполнения задания. Стимулирование деятельности ребенка, объяснение, что картинку легко сложить, если рассмотреть все ее части и подумать, что к чему подходит, как правило, помогают и этим детям справиться с заданием.

Большинство детей не предвидит результатов своих действий, когда примеряют отдельные детали, прикладывают одну часть к другой, повторяют одни и те же безуспешные решения, не умея переключиться на другие действия. Однако, хотя дети с трудностями в обучении выполняют такие задания дольше по времени, чем их нормально развивающиеся сверстники, хотя они больше нуждаются в помощи взрослого, чаще отвлекаются, делают больше проб и ошибок, они в большинстве случаев справляются с заданием самостоятельно, что не по силам, например, умственно отсталым детям. Кстати, умственно отсталому ребенку необходимо показать образец выполнения задания, но и после этого он, достигая правильного решения, сначала повторяет свой вариант со всеми ошибочными пробами и действиями.

Установлено, что отставание в развитии наглядно-образного мышления

преодолевается детьми с ЗПР обычно к 4-му классу, если они находятся в адекватных условиях коррекционного обучения. Дети легко оперируют образами, представлениями, полученными в процессе наблюдений при решении учебных задач.

Важное значение для понимания своеобразия мыслительной деятельности детей имеет анализ выполнения ими заданий, требующих преимущественного участия словесно-логического мышления. Такие задания, как понимание пословиц, метафор, скрытого смысла рассказа, выполняются детьми рассматриваемой категории на еще более низком уровне, чем задания, решение которых связано с наглядными формами мышления. Так же сложно ребенку с ЗПР произвести обобщение на понятийной основе, создать группы предметов. Неумение выделить черты сходства и различия в анализируемых предметах, определить существенные признаки, на основании которых эти предметы можно объединить в группы, отражается на освоении детьми элементарных общих понятий.

Степень освоения общего (родового) понятия зависит, как известно:

- 1) от степени знакомства детей с многообразием предметов, включенных в родовую группу;
- 2) от знания обобщающего слова-термина;
- 3) от формы требований, предъявляемых ребенку.

Среди последних требование отнести конкретные единичные предметы к обобщающему слову является наиболее легким и доступно уже 4-5-летнему нормально развивающемуся ребенку. На более позднем этапе, к 6 годам, дети легко справляются с заданием объединить однородные предметы в группы и дать каждой из них общее наименование. Наиболее трудным заданием является распределение предметов на группы по родовому принципу «в уме», т.е. логическая классификация.

Материалы проведенного нами исследования показывают, что 7—8-летние дети допускают разнообразные ошибки при отнесении видовых понятий к родовым, но у детей с трудностями в обучении таких ошибок бывает

значительно больше, чем у хорошо успевающих первоклассников общеобразовательной школы. Среди них наиболее характерной является так называемое «расширение» понятия, когда наряду с подходящими предметами дети относят в указанную группу предметы других родовых групп. Большинство детей при выполнении задания «Назови мебель, какую знаешь» к понятию «мебель» (это слово они упорно на протяжении многих лет произносят как «небель») относят предметы бытовой техники, убранство квартиры, отдельные части помещений, а также их оборудование. В разряд мебели, таким образом, попадают телевизор, шторы, газовая плита, дверь, стиральная машина, чемодан, гитара и многие другие предметы.

В других случаях дети, наоборот, сужают значение обобщающего слова. Например, в понятие «животные» они включают только зверей и птиц, в понятие «продукты питания» — только продукты, прошедшие обработку.

Значительное число ошибок при назывании детьми конкретных предметов, относящихся к определенной родовой группе, связано со смешением понятий «овощи» — «фрукты» — «ягоды». Даже очень распространенные овощи дети с ЗПР могут отнести к фруктам и наоборот, а в понятие «ягоды» могут попасть и конфеты, и печенье, т.е. все, что сладко.

Дети, имеющие трудности в обучении, отличаются от нормально развивающихся сверстников запасом видовых понятий. Так, они в среднем могут назвать 5—7 предметов, относящихся к одной группе; нормально развивающиеся дети — 9-13 ее представителей. Необходимо подчеркнуть, что уровень знания обобщающих слов-терминов у первоклассников общеобразовательной школы, испытывающих трудности в обучении, значительно ниже, чем у хорошо успевающих детей того же возраста.

При задании обозначить различные группы предметов обобщающими словами эти дети дали только 50% ответов с правильным использованием родовых названий. Другие первоклассники общеобразовательной школы смогли воспроизвести 83% соответствующих обобщающих понятий. Они правильно использовали

от 18 до 27 родовых терминов, дети с трудностями в обучении — только 6—18 наименований. При словесном обобщении конкретных предметов, распределенных в группы по родовому принципу, дети обеих категорий допускают разнообразные ошибки, которые объясняются выделением несущественных признаков или полным неумением выделить общий признак. Среди ошибочных ответов наиболее часто встречаются следующие: полное отсутствие словесного обобщения группы; замена родового названия функциональным определением; неадекватное употребление родового слова-термина; замена родового слова названием одного из предметов данной родовой группы, употребленным во множественном числе; ситуативные обобщения.

Если сравнить ответы одного ученика, то можно видеть, что один и тот же ребенок часто ориентируется на самые разнообразные признаки, используя то одни, то другие как основу для объединения предметов в группы. Так, в одном случае он указывает назначение предметов, в другом — объединяет предметы на основе житейских ситуаций, и тут же для объединения предметов следующей группы использует точные словесные обобщения.

По объему освоенных точных обобщающих слов-терминов дети с ЗПР резко отстают от normally развивающихся. Из 27 предложенных для словесного обобщения групп только 4 были названы правильно всеми детьми (грибы, рыбы, игрушки, цветы).

Следует отметить, что с задачей классификации предметов по родовому принципу большинство детей с трудностями в обучении не справились. Об этом свидетельствует количество правильно отнесенных в соответствующие категории картинок — 43,5% возможных решений. Встречались ошибки, когда группировка была осуществлена на основе общего признака — цвета (например, елка, ландыш, дуб, горох, кузнечик, огурец, сосна были объединены в одну группу, потому что они зеленые) или по функциональному признаку (экскаватор, лопата, грабли, молоток — «ими все делают, чинят, копают... для дела нужны»). Значительное количество групп

было создано на ситуативной основе. Так, мебель, посуда, настольные игры, игрушки, а иногда и обувь объединялись в одну группу, потому, что «в комнате это есть»; лыжи, клюшка, санки и шарф образуют одну группу» т.к. это «зимой все нужно» и т.п.

Отличительной особенностью этих детей являлось создание двух-трех неполных групп, составляющих одно понятие (к примеру, «роза, ромашка — это цветы», «еще цветы — мак»). При задании создать общую группу дети испытывали затруднения.

Дети нуждаются в постоянной развернутой помощи взрослого, в организации поисковых действий, в стимуляции суждений, умозаключений. На 2-м этапе помощи целесообразно совместное составление группы предметов с учителем: без словесного обозначения, по выделенным существенным признакам, по образцу и др.

Анализ состояния мыслительной деятельности учащихся, уровня развития речи, объема и характера знаний и представлений об окружающей действительности диктует необходимость организации специальной коррекционной работы по повышению уровня их общего развития. Наряду с задачей расширения кругозора стоит задача повышения уровня умственного развития этой категории учащихся, обогащения словаря и развития связной речи.

Недостатки восприятия, мышления, памяти очень тесно связаны с общими особенностями «стиля» умственной работы учащихся этой категории, низким тонусом познавательной активности, который обусловливается несформированностью мотивационной сферы. Здесь следует вспомнить слова В.Н. Мясищева, отмечавшего, что результаты деятельности человека на 20—30%

висят от интеллекта и на 70-80% — от мотивов.

В 50—60 годы Н.И. Мурачковский предложил типологию неуспевающих школьников, положив в основу соотношение следующих компонентов: —свойства мыслительной деятельности, связанные с обуче-

мостью;

—направленность личности, которая включает отношение к учению, «внутреннюю позицию» школьника.

Н.И. Мурачковский рассматривает 3 вида таких соотношений:

б; а б; а б. К примеру, а б (высокое качество мыслительной деятельности) сочетается с отрицательным отношением к учению и частичной или даже полной «утрате позиции школьника». Сформированная мотивация normally развивающегося ребенка младшем школьном возрасте предполагает:

- освоение новой социальной позиции (школьника);
- положительное отношение к учебной деятельности, постепенно становящейся ведущей;
- познавательный интерес, развивающийся из присущей детям любознательности.

Именно учебная мотивация у детей с ЗПР резко снижена. Для них ведущей деятельностью продолжает оставаться игра в ее элементарных формах. Дети не осваивают сюжетно-ролевые игры, где исполнение роли требует выполнения определенных правил.

Недостаточное интеллектуальное развитие, как правило, тормозит развитие познавательного интереса. Позиция школьника плохо осознается и долго осваивается.

Коррекционно-развивающая работа в начальных классах должна строиться с учетом указанных особенностей мыслительной, речевой деятельности и мотивационной сферы детей с ЗПР.

В работах ведущих ученых специальной психологии и коррекционной педагогики (Н.А. Никашина, В.И. Лубовский, Т.В. Егорова, Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпина, Г.И. Жаренкова, Г.М. Капустина и др.) указывается, что при обучении детей с ЗПР необходимо соблюдать принцип активного воздействия на их умственное развитие в целях максимального использования потенциальных возможностей каждого. В частных методиках

обучения русскому языку, математике и др. предлагается «пошаговый» принцип построения учебного материала с отработкой необходимых умственных и практических действий. Так, рассматривая урок математики в классе КРО, Г.М. Капустина рекомендует, учитывая повышенную утомляемость детей, не перегружать урок большим объемом материала, выдерживать умеренный темп урока, преподносить материал небольшими дозами, более развернуто, с постепенным усложнением.

Среди требований к уроку выделяются включение разнообразной предметно-практической деятельности учащихся при формировании математических понятий, чередование видов деятельности, обеспечивающих смену ведущего анализатора, использование заданий, активизирующих мыслительную деятельность, соблюдение эмоционально-комфортной атмосферы в классе и рационального режима организации труда.

В существующих методиках обучения детей с ЗПР подчеркивается коррекционная направленность образовательно-воспитательного процесса. Авторы выделяют базовый компонент в содержании учебных дисциплин, определяют в каждой теме программы узловые знания, раскрывают особенности их усвоения детьми с ЗПР.

Это позволяет не только привлечь внимание учителя к наиболее сложно формирующимся знаниям, умениям и навыкам, но и обеспечивает правильное построение индивидуальных и групповых коррекционных занятий, направленных на восполнение упущеных звеньев.

Одной из важнейших педагогических задач является формирование учебных мотивов, в связи, с чем основное внимание должно направляться учителем на формирование позиции школьника, положительное отношение к учению, целенаправленное формирование познавательных интересов.

Содержание коррекционной работы, направленной на восполнение пробелов предшествующего развития детей, на активизацию их познавательной деятельности, приучающей к аналитической обработке получаемой информации, обеспечивающей целенаправленное развитие

конкретных мыслительных операций и способов действия на основе речевого опосредования, нашло отражение в учебной программе «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи».

Основные направления коррекционной работы по формированию познавательной деятельности и речи детей

В основу содержания курса «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи» заложено последовательное и систематическое ознакомление учащихся с непосредственно наблюдаемыми предметами, явлениями природы и общественной жизни, т.к. в процессе этой работы создаются благоприятные условия для умственного и речевого развития детей. Этот предмет имеет важное значение для активизации познавательной деятельности и развития речи детей с трудностями в обучении.

Основными задачами курса являются уточнение, расширение и систематизация представлений детей об отдельных предметах и явлениях природы и общественной жизни, а также формирование общеинтеллектуальных умений, обогащение словаря и развитие устной монологической речи учащихся.

В процессе ознакомления с предметами и явлениями окружающего мира учащиеся приобретают знания и опыт: вести наблюдения за изучаемым объектом или явлением; осуществлять планомерный анализ конкретного объекта или явления; проводить сравнение двух предметов по определенному плану, выделяя общие и отличительные признаки; классифицировать предметы (их изображения) на группы на основании родового признака; называть группы однородных предметов (их изображений) обобщающими словами; производить классификацию конкретных предметов (их изображений) без практического деления их на группы; устанавливать с помощью учителя простейшие причинно-следственные связи наблюдаемых природных и общественных явлений.

С формированием системы знаний и соответствующих умственных умений и

навыков тесно связана работа по развитию речи учащихся. Пристального внимания требуют такие разделы работы, как обогащение словаря, формирование грамматического строя речи, развитие связной (монологической) речи.

Система коррекционно-развивающего обучения предполагает использование определенных методов и приемов для формирования соответствующих знаний, навыков умственной и практической деятельности, обогащения словаря и развития связной речи учащихся и осуществляется по следующим основным направлениям:

- развитие обобщенных представлений об основных разновидностях свойств предметов (подготовительный период);
- формирование конкретных представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, на базе созданных в подготовительный период умений и навыков и на основе обучения детей единому обобщенному способу анализа объектов;
- формирование элементарных (родовых) понятий на основе обучения способам словесного обобщения и классификации изученных объектов;
- обогащение словаря и развитие связной речи в теснейшей связи с наблюдениями и предметно-практической деятельностью учащихся.

Развитие обобщенных представлений о свойствах предметов

Сначала у детей формируются обобщенные представления об основных разновидностях свойств предметов: цвета, формы, величины, вариантов расположения предметов в пространстве, а также об основных свойствах материалов. Это происходит в процессе изучения темы «Предметы вокруг нас», период изучения которой составляет подготовительный этап обучения по указанной программе.

Освоение обобщенных представлений о предметных и пространственных свойствах (так называемых сенсорных эталонов) и соответствующего словаря

происходит в различных видах практической и продуктивной деятельности учащихся. Дети учатся распознавать и правильно называть цвета, используя приемы прикладывания, сличения с образцом.

Выработанные у учащихся в подготовительный период обучения знания, а также соответствующие умственные умения и навыки служат базой для формирования разносторонних конкретных представлений о предметах и явлениях окружающей действительности. Основной формой занятий на первоначальном этапе являются (правильно организованные действия учащихся по обследованию напоминанию основных вариантов цветов, форм, размеров предметов и их расположения в пространстве. Работу над развитием представлений о цвете целесообразно начинать со специального предъявления ребенку образцов цвета названий. Вначале надо закрепить представление об основных

цветах. Затем следует произвести сравнение тех цветов, которые дети наиболее часто путают. Необходимым этапом работы данной теме является организация практических действий. При изучении величины и формы предметов необходимо развивать у детей умение видеть то и другое в реальной ситуации. В процессе специально организованной практической пространственных отношений закрепляется в связи с выполняемой детьми практической деятельностью. Точного обозначения пространственного расположения предметов от детей следует добиваться при описании ими непосредственно осуществляемых действий в момент окончания каждого из этапов работы.

Развитие временных представлений происходит в процессе систематических наблюдений за сезонными изменениями в природе и труде людей.

Организация наблюдений в природе и развитие связной речи учащихся

Программа по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи содержит темы, изучение которых неразрывно связано с проведением

учащимися непосредственных наблюдений в природе: «Сезонные изменения в природе и труде», «Растения» и «Животные» — это составляющие раздела «Родная природа».

Умение наблюдать вырабатывается у детей первоначально в процессе анализа и сравнения объектов во время экскурсий, развивающих прогулок, демонстрации изучаемых предметов на уроках.

В обучении наблюдению — умению видеть и выделять части, элементы, признаки наблюдаемого объекта, замечать изменения, происходящие с отдельными объектами и явлениями, — огромную роль играет речь учителя, т.к. без помощи взрослого сам ребенок не увидит того главного, что характерно для данного объекта или явления. Именно учитель с помощью вопросов и указаний руководит рассматриванием и обследованием в определенной последовательности воспринимаемых предметов.

Во время экскурсий необходимо акцентировать внимание детей на новых для них словах, ставить вопросы так, чтобы, отвечая, дети употребляли новые слова или знакомые слова в новом для них значении. Уточняя высказывания детей, учитель должен следить за использованием разнообразных определений, обозначающих признаки предметов или явлений, а также за правильностью грамматического оформления их речи.

В процессе экскурсии важно организовать рассматривание объекта или явления так, чтобы у каждого учащегося эта деятельность вызывала интерес и стимулировала познавательную активность.

В связи с этим учителю необходимо хорошо продумать организацию практической деятельности детей на экскурсии.

Для активизации познавательной деятельности учащихся полезно использовать в процессе экскурсии дидактические игры. Так, при изучении темы «Растения» можно провести игры «Подбери листок».

Дети испытывают затруднения в понимании того, что определяя относительную величину предметов можно лишь путем их доставления.

Позднее дети учатся сравнивать предметы одновременно по двум признакам: по

величине и цвету. В этот же период дается представление о высоте, длине и ширине предметов. Знания и представления детей о величине предметов уточняются, расширяются и углубляются во время последующих занятий. При обучении детей полезно широко использовать разные виды продуктивной деятельности, в том числе аппликации. Освоение формы успешно осуществляется в процессе вырезания деталей для аппликации. Во время выполнения практических действий с разнообразными формами у детей накапливаются такие пространственные представления, как «верх — низ», «середина», «право — лево», «впереди — сзади» и др.

Большое внимание следует уделить формированию прочной дифференцировки правой и левой руки, направлениям движения слева право и наоборот, сверху — вниз и т.п. Словесное обозначение листок», «Найди дерево или кустарник по описанию» и многие другие.

Во время экскурсии к цветнику при изучении темы «Растения» можно рекомендовать учителю организовать дидактическую игру «Садовник». Учитель-«садовник» дает описание дерева, кустарника или цветка, дети должны узнать растение по описанию, подойти к нему и выполнить разнообразные поручения «садовника»: сосчитать, например, сколько у цветка лепестков, назвать цвет и оттенки лепестков, понюхать и рассказать, какой у цветка запах, рассмотреть стебель растения, определить его длину, толщину и т.п. Данная игра позволяет не только уточнить знания детей об отличительных признаках изучаемых растений. Выполняя задания учителя, дети должны припомнить, какими словами называл учитель те или иные признаки при описании растения. Игровой интерес можно усилить введением элементов соревнования: «Кто больше?», «Кто быстрее?» и т.д.

Сочетание непосредственных наблюдений с выполнением практических работ вызывает у учащихся познавательный интерес, что является основой развития их любознательности.

Знания, полученные учащимися в ходе наблюдений во время экскурсий и целенаправленных прогулок, углубляются и обобщаются на последующих

уроках. Такие уроки, помимо фронтальной беседы учителя с учащимися, должны включать в себя коллективное и индивидуальное составление устных рассказов по плану, данному учителем, по опорным словам, по картинке и др., что позволяет закрепить знания, полученные в процессе экскурсий, на новом, более высоком уровне развития познавательной деятельности детей. Особое место в таком уроке занимают рассказы учащихся о самостоятельных наблюдениях.

Для того чтобы развивать познавательную деятельность учащихся, необходимо предъявлять постоянно возрастающие требования к их умению наблюдать, увеличивая долю самостоятельности в ведении наблюдений, повышая требования к доказательности и обоснованности ответов.

На обучающих уроках особое внимание надо уделять методике проведения беседы по вопросам. Формулировкой вопросов надо заинтересовать даже крайне пассивных детей. Поэтому среди трудных вопросов должны встречаться и легкие. Такое чередование вопросов заставит быть внимательными всех учащихся. С самого начала обучения детей необходимо приучать обосновывать свой ответ (обычно учитель просит доказать или объяснить, почему ученик так думает). Дети приобретают навык совместного обдумывания, когда учитель, оценивая ответ одного ученика, спрашивает, как думают другие. Такую работу полезно проводить с картинками. Учитель предлагает из ряда картинок (первоначально из трех, изображающих разные периоды какого-либо времени года) выбрать ту, которая соответствует периоду, наблюдаемому в природе, а ученик должен обосновать свой выбор. Такая ситуация, когда от ученика требуется обоснование, доказательство, помогает активизировать мыслительные процессы, расширяет опыт ученика в установлении причинно-следственных и временных связей, благоприятно влияет на усвоение сложных синтаксических конструкций.

С целью активизации познавательной деятельности учащихся, развития самостоятельности их мышления полезно включать в урок дидактические

игры. Учитель опирается на игру как ведущую деятельность ребенка с ЗПР, однако насыщает игру дидактическими правилами так, чтобы у ребенка возникала необходимость умственного напряжения. Примером может служить хорошо известная игра «Когда это бывает», основной дидактической целью, которой является систематизация знаний детей о сезонных изменениях в природе. Дети должны распределить по временам года картинки, изображающие сезонные явления в природе и в труде людей. Выполнение заданий сопровождается пояснением ученика, почему он относит ту или иную картинку к данному времени года.

На первых этапах обучения речь детей бедна и однообразна. Они употребляют неточные выражения, часто дополняют свой рассказ мимикой, жестами, обращают внимание на несущественные детали. В то же время в высказывании ощущается недосказанность. Имея знания, необходимые для ответа, дети часто не могут сформулировать свою мысль, найти подходящие слова.

Специально организованные наблюдения учащихся природе, работа по обобщению наблюдений должны стать подготовительным этапом к их письменным работам на соответствующие темы.

Хорошо известно, что форма вопроса определяет и структуру ответа. В процессе беседы учащиеся практически могут и должны усваивать и использовать в речи различные типы предложений. Характер и формулировку вопросов необходимо постоянно усложнять и привлекать внимание учащихся к форме вопроса и правильного ответа. Они должны уяснить, что в ответе часто не только опускается часть слова из вопроса, но изменяется форма слов.

Следя за ответами учащихся, важно не допускать использование ими лишних слов. К оценке правильности ответа, как по содержанию, так и по грамматическому оформлению следует постепенно привлекать всех учащихся класса.

Систематическая работа над оформлением высказываний учащихся,

требование обоснованности ответов позволяют достичь значительных результатов в развитии их устной речи, в обогащении ее сложными синтаксическими конструкциями (сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями).

Чрезвычайно важно приучать детей к точности в употреблении слов при ответе, в использовании выразительных средств языка, что, в свою очередь, обеспечивает закрепление знаний, полученных на уроках чтения. Приемы работы над словом разнообразны. В отдельных случаях учителя предлагают всему классу подобрать подходящее слово, наиболее точно выражающее свойство или действие предмета. Самые развитые учащиеся угадывают слово, которое нужно учителю, и на этом работа заканчивается. Между тем ученики, речь которых нуждается главным образом в обогащении новыми, более точными словами, продолжают оставаться в неведении относительно того, какое слово в Данном случае является подходящим, почему учитель его считают наиболее удачным.

Примеры упражнений, которые помогают расширить словарный запас детей, приучают к более точному использованию слов в связной речи

Учитель называет несколько свойств, качеств или действий, характерных для данного предмета или явления. Дети должны угадать этот предмет. Затем они уже не только называют предмет, но и указывают его свойства или рассказывают, какие действия он производит. Например, учитель говорит: «Воет, дует, срывает, поднимает...». Дети отвечают: «Ветер». Далее учитель предлагает детям выбрать подходящее слово для характеристики ветра в этот день.

Формированию умения строить связное устное высказывание способствует правильно организованное составление коллективных устных рассказов на любую тему. Часто этот вид работы применяется при обобщении наблюдений за сезон или определенный период времени года: например, составляются рассказы на темы «Золотая осень», «Пора листопада», «Поздняя осень, или

предзимье».

В процессе составления коллективного рассказа перед каждым учеником стоит задача дать свой, отличающийся от других, ответ на вопрос учителя. Учитель обычно предлагает уточнить, дополнить предшествующий ответ, сказать о том же выразительнее, красивее, полнее, построить свой ответ правильнее, по-другому. В результате дети начинают осознанно подходить к построению собственного высказывания, понимают, что одну и ту же мысль можно выразить разными словами.

В ходе работы над рассказом о проведенных наблюдениях, о практической деятельности или по картинке необходимо последовательно и систематически формировать у детей умение оценивать собственные высказывания и ответы одноклассников, что способствует развитию у них осознанного стремления рассказывать об увиденном как можно точнее, полнее, логичнее.

На первых порах оценивает высказывания учащихся учитель. Он отмечает наиболее точные, полные, удачные предложения, сравнивает ответы двух учащихся и отмечает, какой из ответов лучше, поясняет, почему отмеченный ответ лучше, предлагает исправить неудачный ответ, распространив предложение, подбрав эпитеты, синонимы, антонимы и т.п. Другие учащиеся класса используют наиболее удачные ответы своих товарищей как образец.

К ответам детей следует относиться бережно, выслушивать каждого до конца. Даже в неполных и неточных ответах нужно найти что-то положительное и дать ребенку почувствовать, что его усилия были не напрасными. Это явится стимулом для появления у детей уверенности в своих силах.

При оценке рассказов, составленных учащимися, полезно предложить всем высказать свои замечания: соблюдал ли рассказчик правильную последовательность, интересный ли получился рассказ или почему рассказ было трудно слушать (много пауз, повторов, вводных слов и др.). Учитель предлагает сравнить два рассказа, объяснить, чей рассказ лучше.

При проведении уроков, обобщающих наблюдения детей за природой, полезно использовать сюжетные картины, что способствует систематизации знаний, развитию наблюдательности учащихся, а также формированию связной речи. Примером использования картин на обобщающем уроке могут служить серии последовательных картин, рассматривая которые ученик устанавливает последовательность событий и приходит к определенным умозаключениям. Высказывая суждения, используя свой опыт, учащиеся стремятся полнее и точнее раскрыть связи, причины событий, изображенных на картинках.

Активизация мыслительной деятельности детей способствует использование проблемно-поисковых методов обучения, примером которых может служить решение логических задач.

Речевая логическая задача — это рассказ-загадка (в данном случае о сезонных явлениях в природе), ответ на которую может быть получен, если дети уяснили для себя определенные связи и закономерности природы. Решая логические задачи, дети должны использовать разные приемы умственной деятельности (сравнение, сопоставление, построение умозаключения). Это стимулирует развитие самостоятельности мышления, гибкости ума.

Логические задачи можно использовать как в процессе экскурсий и развивающих прогулок с целью поддержания познавательного интереса у детей к природе, для развития у них умения замечать произошедшие изменения, так и в беседе, обобщающей наблюдения детей.

Содержание задач и заданий, предлагаемых учащимся, необходимо постоянно усложнять. Это благоприятно скажется и на речевом развитии детей: от односложных ответов (отгадка, определение) дети должны переходить к подробным, развернутым (описание, рассказ), с использованием различных видов простых и сложных предложений.

В соответствии с содержанием и целями проводимых с детьми наблюдений, экскурсий, прогулок учитель может сам составить логические

задачи, используя книги и рассказы писателей-натуралистов.

Пример № 1. «СНЕГОВИК»

Вышли дети на прогулку. Слепили снеговика. Полюбовались на него. Какой большой, красивый! Вместо носа — сучок. Вместо глаз — угольки, а на голове — ведро! Вышли дети на следующий день гулять — не узнали снеговика: не так прямо стоит, меньше ростом стал, и нос на боку. А когда уходили с прогулки, еще больше удивились: от снеговика только небольшая кучка снега осталась, а сверху сучок.

Вопросы детям:

- Что случилось со снеговиком?
- Почему снеговик растаял?
- В какое время суток весеннее солнышко пригревает сильнее?

Пример № 2. «РАЗНОЦВЕТНЫЕ КОРАБЛИКИ»

Пришла я на пруд, сколько разноцветных корабликов сегодня на пруду: желтые, красные, оранжевые! Все они прилетели сюда по воздуху. Прилетит кораблик, опустится на воду и тотчас поплывет. Много еще прилетит их сегодня, и завтра, и послезавтра. А потом кораблики больше не будут прилетать и пруд замерзнет.

Вопрос детям:

— Расскажите, что это за кораблики плавают на пруду, в какое время года можно увидеть такие кораблики.

Пример № 3. «КТО ОБЕДАЛ В ПТИЧЬЕЙ СТОЛОВОЙ?» (Рассказ дежурного)

Положил я в птичью кормушку хлебные крошки и ветки сущеной рябины. Прилетели маленькие серенькие птички, хлеб склевали, а рябину не трогают. Смотрю, сели на кормушку другие птички. Грудка у них красная, хвост, концы крыльев и голова, темно-синие, на крыльях по белой полоске. Ягод на ветке не осталось.

Вопрос детям: — Что это были за птицы?

Формирование обобщенного способа анализа предмета

Экскурсии, учебные прогулки в природу имеют важное значение в системе уроков по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи. Они позволяют создать у учащихся конкретно-чувственную основу для формирования представлений об отдельных видах растений и животных, о явлениях природы.

С целью углубления и уточнения знаний об отдельных предметах проводятся уроки, на которых учащиеся, обобщая наблюдения, учатся выделять существенные признаки предмета, отделять их от второстепенных, т.е. проводить более глубокий анализ изучаемого объекта.

Анализ предмета, так называемый обобщенный способ обследования, проводится в определенной последовательности: сначала задают вопросы, позволяющие охарактеризовать предметы в целом, затем выделяют основные части предмета (например, ствол, ветви дерева), и детям предлагается рассказать об их свойствах! далее выделяются, более мелкие части предмета (листья, плоды), дается их характеристика, и, наконец, учащиеся повторно рассказывают о предмете в целом.

Правильная организация анализа предмета требует от учителя умения ставить вопросы, побуждающие тщательнее рассмотреть объект, сравнить отдельные части, выделить значительное число признаков, прийти к выводу, какие из них существенные.

Провести анализ объекта, а также сопутствующую беседу в первый год обучения чрезвычайно трудно. Дети часто не понимают задачи наблюдения. Не осознавая цели и мотивов предлагаемой им деятельности, они начинают отвлекаться, заниматься своими более «интересными» делами (листают книжку, рисуют, манипулируют предметами и т.п.).

Избежать этого можно, если в процессе анализа предмета будет установлена тесная связь между наблюдением, практической деятельностью и развитием речи учащихся. Организовать практическую деятельность,

направленную на выделение определенных свойств объекта, можно посредством различных действий и опытов с ним. Например, для определения особенностей листьев различных деревьев проводится сравнение путем наложения природного материала на рисунок, обводка контура листа с целью определения формы, определение поверхности на ощупь и т.п.

В других случаях целесообразно обратиться к аппликации, рисованию, лепке и, что особенно эффективно, к изготовлению поделок из природного материала. Указанные виды работ помогают учащимся провести сравнительный анализ объектов, опираясь на наглядный материал.

Особый интерес у детей вызывает деятельность по составлению орнаментов. Упражнения в различении листьев и плодов липы и березы, дуба и клена или сосны и ели можно организовать следующим образом: предложить учащимся расположить в определенном порядке собранные осенью листья и плоды указанных деревьев так, как они изображены на картинках или в полоске орнамента (см. задания 16-19, стр. 36-42 рабочей тетради: *Природа и Ш.* — Смоленск: Ассоциация XXI век, 1998).

При изготовлении игрушек-поделок учитель подбирает только такие задания, для выполнения которых природный материал выступает в качестве основных деталей. Например, стрекозу изготавливают из плодов липы (орешек с летучкой) и пластилина; зайчика — из листьев березы, рябины и пластилина. Предварительно детям показывают готовый образец поделки и уясняют, какие детали нужны для ее изготовления.

Анализ поделки-образца предполагает, прежде всего, выделения учащимися отдельных ее частей и называние материала, из которого она сделана, а затем, в процессе изготовления поделки, определяются их разнообразные свойства (цвет, форма, величина и т.д.). В процессе работы учитель показывает детям каждую операцию изготовления поделки. Используются разные виды словесных отчетов: по результату действия и предваряющий действие.

В процессе изготовления поделки детей просят объяснить, почему можно использовать для той или иной детали выбранный природный материал. Например, учитель говорит:

«Возьмите орешек липы, поместите его на кружок из пластилина. Теперь возьмите несколько летучек липы и разместите их вокруг орешка на пластилине.

Что у нас получилось?

Чем поделка похожа на ромашку?

Какие части, какого дерева нужно взять, чтобы сделать ромашку?

Чем лепесток ромашки похож на летучку липы?» и т.д.

Таким образом, закрепляется знание названий частей изучаемого дерева и их отличительных признаков, что впоследствии используется при описании изучаемого дерева во время работы по теме «Растения».

Для сравнения различных деревьев по форме, величине и окраске листьев или плодов важно, чтобы использовались однотипные поделки, например бабочка из листьев березы, рябины, клена, крылаток клена и пластилина. Так, при сравнении двух бабочек от учащихся требуется выделить общие и различные признаки используемых листьев.

После изучения предмета в целом и выделения его основных частей дети учатся составлять рассказ-описание. Эта работа начинается, как уже указывалось, с обучения составлению рассказов о собственных наблюдениях. Составление таких рассказов дается учащимся значительно легче, чем описание отдельных предметов и явлений.

С целью развития умения составлять правильный, четкий и последовательный рассказ учитель сначала дает образец такого рассказа, а затем проводит по нему беседу, в ходе которой детям задают вопросы:

—Что мы сначала рассматривали?

—Как я об этом рассказала?

- После того, как мы посмотрели, какое дерево по размеру-какую его часть мы стали рассматривать?
- Повторите, как я об этом говорила.
- Чем я закончила рассказ?
- Почему?

Такая беседа помогает не только оживить полученные в процессе наблюдения образы, но и приучает к определенной последовательности и четкости изложения.

Установление различия и сходства двух (или более) сопоставляемых предметов, а также изменений, произошедших с предметами (или группой предметов), осуществляется посредством их сравнения.

В начальный период обучения, когда дети зачастую вообще не снимают, что значит сравнить два предмета, они рассказывают только об одном из сравниваемых предметов, выделяя в основном яркие или хорошо знакомые им признаки, затем переходят описанию второго предмета, не сопоставляя его признаки с аналогичными признаками первого. Назвав отличительные признаки изучаемых объектов, дети не могут рассказать, в чем их сходство, и наоборот, не могут назвать всех отличительных признаков, определив у сравниваемых объектов общие признаки. Поэтому в этот период, полезно дать детям памятку, в которой была бы указана последовательность рассмотрения объекта.

Обучение рассказыванию предполагает сначала составление коллективных рассказов по вопросам, по плану, данному учителем, по опорным словам; придумывание начала или окончания рассказа.

В конце урока проводится оценка детских рассказов, из них выбираются лучшие. При этом отмечаются полнота высказывания, грамматическое оформление, а также использование образных средств.

Практическая группировка и классификация предметов

Обучение целенаправленному, последовательному анализу предметов и

явлений окружающей действительности способствует Накоплению учащимися определенного круга конкретных представлений. Параллельно с задачей формирования представлений об отдельных предметах решается задача обучения детей классификации предметов в отдельные категории на основе выделенного существенного признака, словесному обобщению этих Категорий. В системе уроков по ознакомлению с окружающим Миром придается исключительное значение работе по формированию у учащихся родовых понятий. В процессе обучения дети должны освоить не менее двадцати общих понятий. В первый год обучения они учатся обобщать и группировать такие реальные основанием для их объединения, выражен наиболее отчетливо.

Конкретная методика занятий по формированию каждого из родовых понятий зависит от особенностей усвоения первоклассниками того или иного понятия. При усвоении таких понятий, как «грибы», «деревья», «цветы», «насекомые», «птицы», «рыбы», наибольшие затруднения у детей вызывает конкретизация общего понятия и дифференциация видовых понятий внутри группы. Важно учитывать, что чем шире ориентировка ребенка в данном предмете, тем ему легче отобрать нужные для обобщения признаки.

Для овладения указанными общими понятиями детям необходимо иметь разносторонние, достаточно полные и глубокие знания об отдельных конкретных предметах. В связи с этим большое внимание необходимо уделять сравнению конкретных предметов внутри каждой группы с целью выделения опознавательных признаков отдельных видов, а также расширению ряда наименований конкретных предметов каждой группы. Такая работа осуществляется в процессе описанных выше экскурсий, учебных прогулок, организованных с целью ознакомления учащихся с новыми объектами, на уроках.

Для правильной группировки предметов детьми и точного словесного обозначения групп огромное значение имеет самостоятельное выделение ребенком их признаков и связей. Так, употребляя овощи, фрукты, ягоды в пищу,

ребенок выделяет в первую очередь только их утилитарные признаки и не может самостоятельно выделить признаки существенные. Такие односторонние знания не могут служить той конкретной основой, на которой формируется общее понятие. Изучая отдельные предметы, ребенок должен выделять не просто много признаков в нем, а те из них, которые позволяют понять этот предмет глубже, полнее, лучше, чем прежде, т.е. находить те основания, по которым каждый отдельный предмет может быть отнесен к той или иной группе. В связи с этим при формировании таких понятий, как «овощи», «фрукты», «ягоды», значительное внимание должно быть уделено ознакомлению учащихся с отличительными признаками растений в целом, а не только с их съедобными частями, с местом их произрастания и др.

В первом классе изучаются характерные и отличительные признаки 2-3 видов плодовых деревьев, 2-3 видов ягодных кустарников, 3-5 видов овощных растений (тема «Растения»). На 2-ом году обучения дети усваивают понятия «овощи», «фрукты», предметы (и их изображения, теперь уже овощи, фрукты, ягоды объединяются под общим названием — «продукты питания»). Итак, при организации обучения по формированию родовых необходимо создать конкретную основу, способствующую тему их освоению учащимися. Только после создания отчет разносторонних образов предметов надо учить детей дифференцировать наиболее часто смешиваемые понятия, такие, например, как «овощи», «фрукты», «ягоды». Необходимо отметить, что существующая практика работы по рисованию родовых понятий предполагает развитие у детей действительно умения отнести единичное к общему. Например, в беседах об овощах, фруктах, ягодах дети перечисляют третные предметы, относящиеся к названному педагогом обобщему слову: *Назовите овощи. Какие овощи ты знаешь? Какие нарисованы на картинке?*

Однако анализ ошибочных ответов учащихся позволяет отметить в первую очередь их неумение выделять общие, существенные признаки для группы однородных предметов. В связи с этим формировании родовых понятий крайне важно использовать приемы обучения, с помощью которых развивается

самостоятельного обобщения.

По формированию родовых понятий целесообразно проводить в следующих направлениях: выделение признаков, на основании которых отдельные предметы можно отнести к соответствующим категориям; организация практических действий каждого учащегося по объединению предметов в группы (практическая группировка); практическая группировка в сочетании со словесным обозначением выделенных групп (словесная классификация); логическая классификация (без практического деления на группы).

Необходимо соблюдать следующие основные принципы работы.

К работе по практической группировке и словесной классификации приступать после того, как создана конкретная основа для образования общего понятия и ребенок знаком с 5-6 конкретными предметами. Конкретные предметы (и их изображения) подбирать таким образом, чтобы в процессе их группировки и классификации дети получили практику в дифференциировании наиболее часто смешиваемых понятий (например, «овощи — фрукты»). Основой формирования обобщающих понятий, как и на всех предыдущих этапах работы, являются практические действия учащихся с предметами. Вводя в словарь детей новые, не употребляемые ранее термины, такие, как *зимующие и перелетные птицы*, надо сначала употреблять название группы, более доступное и понятное детям, давая его как можно чаще в развернутой форме, например: «Птицы, которые остаются на зиму» и т.п.

Организуются следующие основные виды практической деятельности учащихся.

Упражнения в отнесении конкретных предметов (их изображений) к обобщающему слову — названию группы:

- 1) выбор из 6—8 предметных картинок тех, которые относятся к указанному общему слову;
- 2) выбор к образцу подходящих конкретных предметов. На пример, в верхнем ряду наборного полотна выставлен образец —

картинка с изображением бабочки, в нижнем ряду размещены картинки с изображениями четырех-пяти видов насекомых и двух-трех видов птиц. Нужно поместить в верхнем ряду картинки с изображениями насекомых; 3) выбор из 15—20 картинок различного содержания пяти-восьми изображений конкретных предметов указанной родовой группы.

Упражнения в самостоятельном словесном обозначении готовой группы из четырех-пяти предметов (изображений), затем — двух-трех предметов; исключение неподходящего предмета и словесное обозначение оставшейся группы.

Упражнения в создании групп однородных предметов из предложенного конкретного материала. Например, из 10—12 предметных картинок (бабочка, муха, стрекоза, божья коровка, воробей, синица, сорока, собака и др.) дети должны создать две группы и исключить картинку, не подходящую ни к той, ни к другой группе, объяснив, почему она не подходит.

Упражнения в классификации предметов (их изображений) без практической группировки.

Рассмотрев предложенный материал, дети должны назвать, какие группы предметов представлены в нем, и перечислить относящиеся к каждой группе конкретные предметы.

Задачей занятий по формированию понятия «овощи», таким образом, является расширение конкретного содержания этого понятия, а также формирование умения объединять предметы этой группы на основе родового признака.

Формирование понятия может проходить в определенной последовательности. Например, сначала детям предлагается выбрать из представленных на столе овощей и фруктов только овощи и выставить изображающие их картинки на общеклассном наборном полотне. Затем,

отделив 5—6 картинок с изображениями овощей, детей просят назвать их общим словом и объяснить, почему их можно отделить от остальных предметов. Далее коллективно выясняется, где и как растут овощи.

Затем проводятся упражнения, направленные на формирование умения отнести единичные конкретные предметы к общему понятию «овощи». Сначала выбор осуществляется из 10—15, а затем и из 20—25 изображений. Причем среди этих картинок должны быть такие, на которых изображены фрукты и ягоды.

Последующие упражнения направлены на тренировку учащихся в словесном обобщении полученной группы однородных предметов. Детям предлагается группа предметов; наряду с овощами в нее входят и фрукты. Ученики должны выбрать овощи и уметь объяснить, почему эта группа не может быть названа одним общим словом. («В ней есть лишние, неподходящие предметы».)

В следующий раз дети выделяют в качестве лишних предметов фрукты. Пояснив, почему они не подходят к овощам, детей тренируют в отнесении единичных, конкретных предметов к общей категории, но сначала уточняют, где и как они растут. После этого необходимо познакомить детей с многообразием конкретных предметов, включаемых в это понятие, с которыми они познакомились во время предшествующего обучения.

На втором занятии важно организовать практическую деятельность учащихся по самостоятельному созданию изучаемых групп-В связи с этим выбирают различные виды работ учащихся с предметными картинками. Например, учащимся раздают на парты по 10—12 картинок, содержащих сначала две группы предметов, а затем и более. Дети должны распределить картинки на гру¹¹1

ориентируясь на указанные им общие названия. При этом учащиеся получают такие инструкции:

- Рассмотрите картинки, среди которых есть овощи и фрукты.
- Выберите овощи, положите их на край парты слева.

- Отложите в правую сторону фрукты.
- Расскажите, у кого какие овощи и какие фрукты нарисованы на картинках.

При этом широко используются классное и индивидуальное. Борное полотно. Выставленные на наборном полотне картинки позволяют вести работу как фронтально с учащимися всего класса, и индивидуально, потому что практическую группировку осуществляет один ученик, вызванный к доске. Можно поместить на наборное полотно только три предмета изучаемой группы, предложить ученику назвать их одним общим словом, а затем из набора предметных картинок присоединить к группе то, что подходит. Или дать детям задание подобрать предметы по числу гнезд на наборном полотне, ориентируясь на одну из картинок заданной группы.

Следующей задачей обучения является формирование у детей умения самостоятельно находить те общие признаки, по которым предметы могут быть отнесены к одной группе. При этом от учеников требуется образовать группу и объяснить, на основании, какого общего признака она создана, а также назвать предметы, представленные в ней, принятым родовым термином. Как отмечалось ранее, дети могут осуществлять обобщение предметов, не осознавая общего признака, по которому происходит объединение. Поэтому в процессе специального обучения важно использовать прием исключения неподходящего предмета.

Проводятся различные варианты дидактических игр: «Четвертый лишний», «Найди, что подходит», «Назови одним словом» и многие другие. Предлагая учащимся группы из четырех предметов, учитель просит исключить из них один, не подходящий к остальным трем, и объяснить, почему он к ним не подходит. Затем ребенка спрашивают, как можно назвать предметы, которые остались. В других случаях ребенка просят присоединить к исключенному предмету такие, из которых получилась бы новая группа.

Широко используются также упражнения типа игры: «Наведи порядок» или «Перепутаница». Предметы различных групп. (Вначале двух)

располагают хаотически. Дети должны сначала выделить одну группу, т.е. отобрать предметы на основе общего признака, а затем дать обобщенное название оставшимся предметам. Даётся пояснение: «Здесь есть пять (и более) предметов, которые подходят друг к другу. Если их поместить в один ряд, то можно назвать их общим словом. Отберите эти предметы, назовите их. Можно ли дать общее название всем остальным предметам? Почему?»

Подобные упражнения подготавливают переход к последнему этапу формирования изучаемого понятия, на котором используются упражнения по словесной классификации изучаемых конкретных предметов. Дети должны научиться выделять группы однородных предметов из предложенного наглядного материала, не создавая из картинок практической группы, а называя лишь общее слово и перечисляя единичные предметы, относящиеся к нему. Например, детям предлагается рассмотреть 15—20 картинок, включающих изображения овощей и фруктов, и определить, на какие две группы можно разложить все картинки, а затем перечислить конкретные предметы, относящиеся к ним.

На этом этапе работы широко используют различные словесные упражнения на обобщение и классификацию, такие, как «Назови одним словом», «Назови, что знаешь», «Продолжи группу» и т.п., которые способствуют также развитию внимания и памяти детей.

Умение обобщать и классифицировать конкретные предметы отрабатывается в этот период и на более сложном материале. Например, детям предлагается, опираясь на картинки, назвать 3—4 наименования овощей оранжевого цвета, 2—3 предмета овальной формы, 3 круглых и красных предмета.

В других случаях дети должны назвать общим словом указанные предметы: «Абрикос, груша, яблоко — что это?» Дети должны справляться и с заданием отнести единичный предмет к соответствующей общей группе. Сначала дается образец: «Морковь — это овощ, а яблоко?..» Затем учитель раздает картинки (по пять-шесть каждому ученику) и предлагает, назвав

конкретный предмет, изображенный на ней, указать соответствующее обобщающее слово.

Усложняя задания, учитель стремится совершенствовать умения учащихся классифицировать конкретные предметы. В этих целях чрезвычайно полезно использовать постоянный раздел работы «Что изменилось?». На большом наборном полотне помещается в первый год обучения до 15 картинок (во второй — до 25 предметных картинок), дети должны назвать группы однородных предметов, запомнив их конкретное содержание. После этого производится какое-либо из следующих изменений: группы меняют местами, заменяют часть предметов группы, заменяют одну из групп в целом. Детей спрашивают, что изменилось, и просят восстановить порядок.

Важнейшей коррекционной задачей этих уроков является развитие речи детей в теснейшей связи с формированием отчетливых конкретных представлений об окружающей действительности. Дети должны научиться рассказывать о наблюдаемых явлениях и событиях, о собственной практической деятельности, составлять устные рассказы-описания изучаемых предметов и явлений, вести беседу, доказывая и обосновывая свои суждения и выводы.

Сам по себе процесс ознакомления детей с предметами и явлениями без специальной языковой работы не обеспечит речевой активности детей, освоения ими необходимой лексики, овладения основными типами высказывания (описания, повествования, рассуждения).

Методика развития устной речи предусматривает как задачи восполнения пробелов (преодоление отставания в развитии словаря, в формировании грамматического строя речи, в построении высказываний), так и задачи формирования навыков и умений, подготавливающих письменную речь учащихся (логическое построение высказываний, умение отбирать языковые средства, соответствующие содержанию высказывания).

Методика работы над словарем включает в себя введение новых слов — наименований предметов и их свойств, овладение выразительными

средствами языка, усвоение синонимов, антонимов, употребление пословиц, поговорок и т.п. (такая работа проводится в устной форме), систематизацию активного словаря путем освоения категоризации русского языка (родовые — видовые понятия).

Активизации словаря способствуют следующие упражнения: составление словосочетания с нужным словом, составление предложения с заданными словами, составление связного высказывания с использованием опорных слов и т.п.

Под связной речью понимается развернутое высказывание, изложение определенного содержания, ограниченное, последовательное и точное, грамматически правильное и образное. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое событие, явление, наблюдаемый предмет, а также правильно рассказать о них.

Усиление внимания к развитию монологической формы речи состоит в том, что от ребенка требуется сосредоточить свою деятельность на анализе объекта, выделении опознавательных и существенных его признаков, причинно-следственных, временных связей, на умении делать выводы, умозаключения. Монолог сообщает о фактах действительности, которые всегда находятся во временной причинно-следственной связи (отношениях) друг с другом. Временная связь может быть выражена двояко: факты действительности могут находиться в отношениях одновременности или последовательности.

Сообщение, в котором факты следуют друг за другом — повествование. Сообщение о фактах, существующих одновременно, — описание. Сообщение о фактах, находящихся в причинно-следственных отношениях, — рассуждение.

Монологическая речь — это организованный вид речи, т.к. говорящий планирует весь монолог как целое. Монологическая речь детей с трудностями в обучении должна быть предметом специальной коррекционной работы, направленной на формирование умений, связанных с организованностью, последовательностью речи. В монологической речи используется все

многообразие простых и сложных синтаксических конструкций (предложений) литературного языка. Следовательно, обучение монологической речи — это обучение грамматике, а именно — синтаксису.

Одной из важнейших черт монологической речи является ее произвольность, осознанность. Под произвольностью понимается умение избирательно пользоваться языковыми средствами, т.е. употреблять слова, словосочетания, синтаксические конструкции, наиболее полно и точно передающие мысль говорящего. Составление рассказов-описаний, повествований, рассуждений опирается на умение детей последовательно излагать свои мысли. Коррекционная работа должна быть направлена на преодоление следующих недостатков высказывания: пропуск смысловых звеньев, фрагментарность, нарушения логической последовательности повествования, длительные паузы на границах фраз, отсутствие самостоятельности.

Подбирают специальные задания, способствующие формированию фразовой речи (дети употребляют преимущественно короткие, простые по структуре фразы), построению предложений (неправильно оформляют связи слов, пропускают слова, дублируют элементы фразы), установлению синтаксической связи между последовательными фразами (у многих детей не полностью сформировано умение самостоятельно с помощью интонации делить речевой поток на предложения) и др.

Отработка логического строя связной речи ведется практическим путем в процессе анализа связного рассказа. Рассказ (например, «Ледоход на реке») составляет учитель или хорошо подготовленный ученик; он и является образцом рассказа на данную тему. Такой вид работы, как анализ образца рассказа учителя позволяет постепенно сформировать у учащихся умение логически строить самостоятельное высказывание, т.е. уметь составить, определить, с чего начать высказывание, чем его закон, как осуществить последовательный переход от одной мысли к другой.

В формировании у детей умения логически строить высказывание большую долю составляет работа с картинками. Используются следующие виды работ:

составление коллективных уст-описаний по картинке, индивидуальных рассказов по картинам сопоставление разных пейзажей (типа «Зима — лето»), седы об увиденном и услышанном и т.п. В процессе использования вышеупомянутых заданий у детей формируются знания и представления об окружающей действительности. Эти занятия способствуют овладению учащимися вниманием анализировать, сравнивать, обобщать, группировать и классифицировать предметы и явления действительности, активизируют их познавательную деятельность.

Глава VII

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ И УЧАЩИХСЯ 1-2-Х КЛАССОВ ПО МАТЕМАТИКЕ

Г.М. Капустина

Важнейшим условием эффективности учебно-воспитательного процесса является предупреждение и преодоление тех трудностей, которые испытывают младшие школьники в учебе. Преодоление школьной неуспеваемости в настоящее время является одной из самых острых педагогических проблем. Число детей, испытывающих трудности в усвоении программы начальной общеобразовательной школы, неуклонно возрастает. Слабое соматическое и психоневрологическое здоровье современных детей, напряженный режим школьной жизни, постоянное усложнение учебных программ, нарастающий поток информации — все это создает серьезные трудности адаптации детей к школьным нагрузкам.

Закон РФ «Об образовании» предусматривает, что школа должна обеспечить возможность успешного обучения любого ребенка, каким бы «трудным» он ни был. В связи с этим возрастает значение анализа причин школьной неуспеваемости и поиска путей ее коррекции.

Профилактика школьной неуспеваемости и дезадаптации должна стать ведущим направлением педагогической стратегии, что предполагает

активное внедрение в практику работы дошкольных и школьных учреждений системы педагогического диагностирования. Учителя должны знать закономерности психического развития младших школьников, владеть специальными знаниями в области коррекционной педагогики, а также обучения отдельным дисциплинам, и особенно — спецификой коррекционной работы с детьми, у которых диагностирована ЗПР. Только тогда можно преодолеть трудности, помочь учащимся адаптироваться к школе.

Среди учебных предметов, вызывающих повышенные трудности в усвоении, математика занимает ведущее место. Это обнаруживается уже в дошкольном возрасте, но особенно четко наблюдается в процессе обучения в начальной школе. Уже к моменту поступления в школу дети имеют разный уровень школьной зрелости из-за индивидуальных особенностей своего психофизического развития. Недостаточная сформированность готовности некоторых детей к обучению нередко усугубляется ослабленным здоровьем и характер математического материала, который необходимо анализировать и обобщать, делая определенные выводы, недостаточное владение специфической математической памятью создают особые трудности в освоении математики младшими школьниками с ЗПР. Отсутствие многих элементарных математических представлений, существенные пробелы в дошкольном математическом развитии, недостаточный опыт действий с различными предметными множествами приводят к трудностям, в овладении данным учебным предметом уже в первый год обучения. Содержание учебного материала по отдельным разделам программы для многих детей оказывается непосильным, а медленный темп продвижения не позволяет им полностью усваивать программу в установленные сроки.

Неоднородность состава учащихся начальной общеобразовательной школы, разные возможности усвоения математических знаний требуют дифференцированного, индивидуального подхода к ним при обучении математике. Классы КРО, успешно функционирующие во многих регионах

России с 1994 года, призваны оказать своевременную дифференцированную педагогическую помощь таким детям. Одним из важнейших принципов системы коррекционно-развивающего обучения детей с ЗПР является принцип индивидуализации обучения. В связи с этим возрастает значение анализа педагогических причин школьной неуспеваемости по математике путей ее коррекции. Среди причин недостаточного усвоения знаний по математике на первый план выступают пробелы в дошкольной математической подготовке детей, недостаточный опыт действий с предметами. Особенности познавательной деятельности детей с ЗПР проявляются в виде несформированности важнейших мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, недостаточного объема словарного запаса, недоразвития мелкой моторики. В связи с этим необходима индивидуализация обучения — как на этапе объяснения нового материала и его закрепления, так и на этапе проверки усвоенных знаний.

Особенностью педагогической диагностики является определение общей математической обученности детей на определенных его ступенях: на момент поступления в школу — в 6 лет, в процессе обучения в 1-м и 2-м классах начальной школы. Обученность — это показатель успешности усвоения знаний, умений и навыков Учебной деятельности, готовности к продолжению образования. С позиции теории, обучаемость — это способность человека с определенными неблагоприятными факторами. Абстракт ленной скоростью и точностью воспринимать, запоминать и преобразовывать информацию (З.И. Калмыкова).

Цели педагогической диагностики состоят в изучении обученности и обучаемости школьников, что позволяет, с одной стороны, оценивать результативность и качество обучения, а с другой — прогнозировать успешность обучения на последующих этапах. Цели педагогической диагностики состоят в изучении качества обучения, выявлении затруднений и ошибок, с одной стороны, а с другой — в разработке коррекционных мер для них

преодоления. Педагогическая диагностика позволяет выявить определенные пробелы в формировании и развитии учебных умений детей.

Л.С. Выготский указывал, что обучение означает не механическое подражание ребенку действиям других лиц, а возможность в сотрудничестве подниматься на высшую ступень интеллектуального развития, возможность под руководством и с помощью обучения развить в себе способность самостоятельно решать аналогичные задачи. Таким образом, по Выготскому, оценку развития ребенка следует основывать на двух показателях: восприимчивости к помощи при выполнении трудного для его возраста задания и способности к последующему самостоятельному решению аналогичных задач. Эти два принципиальных требования предполагают введение в диагностическое задание определенных методических условий. Основное задание должно быть подобрано так, чтобы оно было не слишком легким, но и не слишком трудным, то есть находилось бы в «зоне трудности» для всех детей одной возрастной группы. При выполнении диагностического задания нужно проследить, насколько успешными станут действия ребенка, если учитель будет оказывать ему помощь. Другое условие, которое требуется предусмотреть, — это подбор дополнительного, аналогичного по способу выполнения задания для последующей самостоятельной работы ребенка.

Одной из форм педагогической диагностики причин трудностей в обучении математике является анализ письменных работ. Диагностические письменные работы проводятся учителем в начале каждого учебного года (в сентябре). Основными задачами этих работ являются выявление:

- степени овладения математическими знаниями и умениями на данном этапе обучения, степени усвоения требований программы на момент обследования;
- характера нарушений, специфических ошибок, степени их выраженности;
- уровня развития школьных навыков и основных психических функций.

Определение уровня элементарных математических знаний и умений к

моменту поступления в школу

Дети, как известно, приходят в школу с разным уровнем математической подготовленности: одни знают все цифры и геометрические фигуры, другие не могут назвать ни одной цифры и ^вшивают фигуры; одни неплохо считают с помощью палочек и простые задачи, другие совсем не умеют считать и не активируются на листе бумаги, не могут выполнить простейшие рисунки. Поэтому первоначальной задачей учителя является определение уровня математических представлений 6-летних детей с ЗПР к моменту их поступления в школу. Выявленные ошибки могут свидетельствовать о состоянии его психического и моторного развития учащихся, в частном о недоразвитии мелкой моторики, о несформированности анализа, слабости переключения, недостаточной гибкости мышления, несформированности пространственной ориентации, навыков сравнения, обобщения и т.д. При определении содержания заданий необходимо руководствоваться Типовой программой воспитания и обучения в детском саду: Просвещение, 1984), в которой очерчены основные разделы программы по математике для каждой возрастной группы. **Задания, предъявляемые детям, можно распределить по следующим разделам.**

I. Количество и счет

1. Умение воспроизводить числовой ряд в прямом, обратном порядке, от одного заданного числа до другого:
 - Считай по одному и дальше.
 - Считай в обратном порядке до одного.
 - Считай от двух до шести; от семи до четырех.
2. Умение сосчитать и обозначить числом группу однородных предметов:
 - Сосчитай, сколько кругов; покажи четыре круга.
 - Сосчитай, сколько всего кубиков; покажи пять кубиков.
3. Понимание независимости числа от величины элементов, его образующих, от расстояния между ними, от них расположения в

пространстве:

- Сосчитай круги сверху вниз.
- Сосчитай круги слева направо.
- Сосчитай, сколько всего кругов (вразброс).

Умение считать с опорой на слуховое и осязательное восприятие предметов и явлений:

- Сосчитай, сколько раз я простучу карандашом. (Ребенок с закрытыми глазами.)
- Сосчитай на ощупь, сколько тут предметов.
- Хлопни в ладоши пять раз.
- Сосчитай, сколько шагов я сделаю до двери.

5. Умение считать по порядку:

- Считай так: первый, второй...
- Покажи первый, третий флагок.

II. Количественные отношения

1. Установление равенства и неравенства групп однородных предметов, понимание отношений: больше — меньше, одинаково, на сколько больше — меньше:

- Где кубиков больше? Где меньше? (Предъявляются четыре, и пять кубиков, две палочки и шесть палочек.)
- Чего больше на картинке — яблок или груш? Груш или лимонов? Чего меньше?
- На сколько больше груш, чем яблок?

2. Умение уравнивать неравночисленные группы предметов (4 и 5):

- Сделай так, чтобы палочек и кубиков стало поровну.
- Как по-другому можно сделать так, чтобы предметов стало поровну?

III. Счетные операции

1. Умение прибавлять и вычитать по одному — сначала в пределах пяти, затем — десяти:

— Сосчитай, сколько будет:

$$2 + 1 \quad 3 - 1 \quad 7 + 1 \quad 6 - 1$$

$$4 + 1 \quad 5 - 1 \quad 9 + 1 \quad 10 - 1$$

2. Умение выполнять сложение и вычитание — в пределах пяти и десяти — с опорой на наглядный счетный материал или без нее:

$$3 + 2 \quad 6 + 3 \quad 5 - 3$$

$$4 - 1 \quad 8 - 4 \quad 4 + 4$$

IV. Решение арифметических задач

1. Нахождение суммы:

— На дереве сидели 3 птички. Прилетели еще 2 птички. Сколько стало птичек?

Нахождение остатка:

— На дереве сидели 5 птичек. Улетели 2 птички. Сколько птичек осталось?

Усложненный вариант условия:

— Сначала улетели 2 птички, потом — 3 птички. Сколько птичек улетело?

При выполнении этого задания детям разрешается использовать имеющийся перед ними наглядный счетный материал для иллюстрации содержания задачи. В случае затруднений в вычислениях числа в задачах можно заменить меньшими (в пределах трех).

V. Размер предметов

Овладение понятиями: «большой — маленький», «высокий — низкий», «длинный — короткий», «толстый — тонкий», «широкий — узкий»:

— Сравни эти ленты по длине, какая это лента?

— Сравни эти деревья по высоте.

— Сравни эти полоски по ширине, какая это полоска?

— Сравни два круга по размеру. И т.д.

В случае неточного называния признака предмета ребенку предлагается показать предмет с заданным свойством:

— Покажи высокое дерево; покажи короткую ленту; покажи толстое бревно.

I. Пространственные представления

Умение показать у себя правую и левую руку:

— Какая это рука — правая или левая?

— Подними вверх свою правую (левую) руку.

— Правой рукой дотронься до левого уха, зажмурь правый глаз, попрыгай на левой ножке. И т.д.

Умение показать правую и левую руку у собеседника. 3. Умение ориентироваться на листе бумаги:

— Положи круг посередине листа бумаги (вверху, внизу, справа, слева).

— Поставь красный кубик под (над) синим, желтый — между синим и зеленым.

VII. Знание геометрических фигур

1. Умение правильно назвать геометрические фигуры: круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал:

— Как называется эта фигура?

В случае затруднений ребенку предлагается найти и показать ту или иную фигуру среди имеющегося набора:

— Покажи треугольник.

— Найди овал.

VIII. Знание цифр

1. Умение называть цифры в соответствии с порядком чисел:

— Какая это цифра?

— Покажи цифру 4, цифру 7.

2. Умение называть цифры в произвольном порядке.
3. Умение обозначить количество предметов соответствующей цифрой:

— Сосчитай, сколько всего треугольников, и подбери нужную цифру.
(Предъявляются 3 и 7 треугольников.)

4. Соотнесение цифры с соответствующим количеством предметов:

— Подбери нужное количество кругов к этой цифре. Сколько кругов нужно взять? (Предъявляются цифры 4 и 8.)

Рассмотрим характерные для этого этапа результаты.

Как правило, все поступившие в общеобразовательную школу первоклассники легко и безошибочно называют числа от единицы до десяти. Многие умеют считать и дальше: третья часть детей воспроизводят числовой ряд до 100.

Подавляющее большинство шестилетних детей с ЗПР правильно называют числа по порядку от 1 до 10 (90% испытуемых). Немногие дети (10%) не умеют воспроизвести числовой ряд до 10. Таким образом, можно констатировать, что диапазон счета у детей, отстающих в развитии, меньше, чем у их благополучных сверстников. Но главная особенность в том, что счет у них механический, без осмысливания. Об этом свидетельствует, например, выполнение задания воспроизвести числа в обратном порядке — от одного заданного числа до другого. Например, сосчитать от 10 до единицы в нашем исследовании сумели лишь 10% испытуемых, в отличие от учащихся общеобразовательной школы, которые выполнили его на 90%. Еще большие трудности у детей вызывает счет от одного заданного числа до другого в прямом и особенно в обратном порядке. Ошибки заключаются в том, что дети начинают называть числа от единицы и продолжают до конца числового ряда — до 10, не умея остановиться на заданном числе. Для многих испытуемых это задание оказывается непосильным, большинство 6-летних детей с ЗПР, как и их сверстники, умеют воспроизводить числовой ряд до 10 в прямом порядке, однако их счет не выходит за границы первого десятка, в то время

как диапазон счета первоклассников общеобразовательной школы значительно шире: многие умеют считать до 20 и до 100. Серьезные трудности, как видно из таблицы, вызывает у де-1|гей интересующей нас группы счет в обратном порядке, и особенно — счет от одного пункта числового ряда до другого. Без Специального обучения они не владеют этим умением, в отличие от своих сверстников, которые довольно успешно справляются с такими заданиями.

Все эти результаты свидетельствуют о том, что 6-летние дети ре ЗПР недостаточно сознательно усвоили последовательность чисел в натуральном ряду, не могут свободно в нем ориентироваться. Поэтому их затрудняет обратный счет, они не могут «оторваться» от единицы и называть числа, начиная с любого пункта числового ряда. Они лишь механически запоминают порядок следования чисел до 10. Такое явление, по мнению Н.А. Менчинской, свидетельствует о большой косности связей, о том, что они активизируются только в тех условиях, в каких были образованы. Подавляющее столько же — от направления счета. Хотя дети с ЗПР видели, что количество предметов оставалось неизменным, они каждый раз пересчитывали их — слева направо и справа налево, сверху вниз и снизу вверх, вразброс и т.д. Причем иногда получали другой результат.

В ответах нормально развивающихся первоклассников такие ошибки не встречаются. Как правило, они не пересчитывают предметы еще раз, а сразу отвечают: «Так тоже 6», «И так будет 6».

Известно, что в процессе формирования счета происходит постепенный переход ручного и речевого компонента от внешнего, развернутого действия к внутреннему, сокращенному. В этом плане нужно отметить более низкую степень развития процесса счета у детей с ЗПР, чем у их хорошо подготовленных сверстников. Все они производят счет, передвигая предметы, дотрагиваясь до них, произнося вслух числительные. Эти дети могут определить сразу, способом «прямого осматривания» количество из двух-трех предметов, при предъявлении большей по количеству группы

предметов они пересчитывают предметы по одному с полностью развернутыми компонентами счета.

В сравниваемой группе хорошо успевающих детей 20% считали, молча, «глазами», но передвигали предметы; 30% — также не дотрагивались до предметов, но при этом называли числительные вслух или шепотом. У другой половины нормально развивающихся первоклассников счет был полностью развернутым, как и у детей с ЗПР.

При сравнении множеств предметов выявляется, что когда детям предъявляются две группы однородных предметов, резко отличающиеся по количеству (например, 7 и 2), то все дети с ЗПР правильно указывают большую и меньшую группы, не прибегая к пересчету предметов. Трудности возникают тогда, когда предлагается сравнивать близкие по количеству совокупности, например, пять и четыре предмета. В этом случае узнать, где предметов больше, а где меньше, не смогли 18% детей. Они несколько раз пересчитывали каждое множество, сбивались со счета. На вопрос «На сколько больше (меньше)?» смогли правильно ответить лишь 7% детей. Остальные называли одно из имеющихся множеств или любое произвольное число. Были случаи отказа от ответа.

В отличие от детей с ЗПР, 80% первоклассников общеобразовательной школы в нашем исследовании успешно справились с этим заданием и смогли осуществить разностное сравнение.

При предъявлении равночисленных групп предметов в пределах пяти равенство установили 73% детей с ЗПР. Они отвечали: 152 большинство детей здесь столько же, сколько там», «Тут все одинаково», «Тут ров-до»- Встретились затруднения в словесном определении равенства: «Нет, ни больше, ни меньше», «Никаких нет». В сравниваемой группе равенство установили почти все дети — 94%.

Достаточно информативное и распространенное задание — уравнивание неравночисленных групп предметов (с разницей в 1) дает учителю возможность выявить, владеют ли дети двумя способами уравнивания: как

добавлением предмета в большую группу, так и удалением лишнего предмета, или они могут уравнять группы лишь одним способом — чаще путем добавления Недостающего предмета, реже — удаляя лишний предмет.

Обоими способами уравнивания владеет большинство нормально развивающихся детей — 86%. Остальные применили один из способов. Среди детей с ЗПР половину составляют такие, кто владеет обоими способами, другие владеют хотя бы одним из способов уравнивания неравночисленных множеств, и только небольшая часть (10%) не пытались выполнить это задание.

Важным разделом математических знаний детей являются счетные операции. Самыми элементарными приемами сложения и вычитания являются прибавление и вычитание по единице. Около половины детей с ЗПР к моменту поступления в школу умеют прибавлять и вычитать по одному без опоры на наглядный счетный материал в пределах трех, а в пределах пяти — 10%. Остальные дети могут выполнять сложение и вычитание в пределах пяти лишь с привлечением наглядного счетного материала. При этом учащиеся часто ошибаются, переспрашивают задание, повторяют его еще раз, иногда отвечают, не думая, лишь бы ответить, называют разные результаты. Обращает на себя внимание тот факт, что эти дети не умеют использовать имеющийся перед ними счетный Материал, в том числе собственные пальцы: отгибают их, разгибают по-разному, шепотом пересчитывают, часто ошибаются.

Первоклассники общеобразовательной школы считают значительно лучше. Большинство из них легко и быстро умеют прибавлять и вычитать по одному: в пределах десяти — 64% испытуемых, в пределах двадцати — 16%; часть детей — только в пределах пяти — 20%. Что касается действий сложения и вычитания, то оказалось, что все нормально развивающиеся 6-летние дети безошибочно решают примеры в пределах пяти отвлеченно, в словесной форме. При этом более половины из них (60%) выполняют;

сложение и вычитание отвлеченно в пределах десяти, а остальные решают эти примеры с опорой на наглядность.

Сводные данные об успешности выполнения счетных операций ^Детьми сравниваемых групп приводятся в *таблице 2*.

ЗПР (93% Правильность выполнения счетных операций шестилетними детьми с ЗПР и нормально развивающимися (%)

Испытуем	При опоре на		Без наглядной опоры		
	В пределах		В пределах		
	5	10	3	5	10
Дети с	45	0	45	10	0
Дети, нормально развивающиеся	100	40	100	100	60

Остановимся на успешности решения детьми самых простых арифметических задач.

Первую задачу (см. раздел IV) на нахождение суммы правильно решают почти все дети с ЗПР (80% испытуемых), на нахождение остатка — почти половина (45%). Нужно отметить, что половине всех детей с ЗПР в нашем исследовании пришлось заменить данные задач на меньшие числа (в пределах трех) из-за вычислительных трудностей. Дети обычно называют ответ задачи, исходя из понимания описанной в задаче предметной ситуации, не называя самого арифметического решения. При этом они не делают никаких попыток объяснить свой ответ: на вопросы «Как ты решил задачу?», «Как получился ответ? Почему?» дети обычно отвечают: «Я сам так догадался. Посчитал — и все», «Потому что я дома так учился». Арифметическое решение дали всего несколько детей. Иногда дети отказываются решать задачу, переспрашивают условие, забывают числовые данные, чувствуют неуверенность и ждут подсказки.

Третья задача, более сложная по способу выражения ее математического содержания, вызывает, как правило, наибольшие затруднения у детей данной

категории. Правильный ответ дают лишь отдельные ученики, но никто из них не может объяснить полученный правильный ответ. Обычно дети отвечают так: «Я подумал и сказал». Подавляющее большинство детей не может представить себе предметную ситуацию задачи и выразить математически имеющиеся в ней предметно-количественные отношения. В силу затруднений в понимании задачи многие переходят на более примитивный способ решения — выделяют слово «улетели», понимают независимость, связавшееся в их прошлом опыте с действием вычитания, поэтому получают в ответе «ни одного».

Отметим, что первоклассники общеобразовательной школы в нашем исследовании успешно справились с первыми двумя задачами. При этом немногие дали арифметическое решение (12% и 8%). Третью задачу — с более сложным выражением предметно-количественных отношений — решили верно только 50% детей. Они называли правильный ответ, но арифметического решения не дал никто. Остальные первоклассники, как и дети с ЗПР, отвечали, что птичек не осталось ни одной, все они улетели, «никого нет», «ноль».

Таким образом, по умению решать самые простые арифметические задачи на нахождение суммы 6-летние дети с ЗПР приближаются к своим сверстникам. Хуже решают они задачи на вычитание. Тем и другим детям оказалось трудно совершить двусторонние мыслительные действия и представить описанные в третьей задаче действия как бы происходящими в обратном порядке: птицы улетали, но одновременно общее количество улетевших птиц увеличивалось. Очевидно, чем сложнее способ выражения в задаче предметно-количественных отношений, тем труднее эта задача для понимания ее детьми не только с отклонениями в развитии, но и развивающимися вполне благополучно.

Учащиеся сравниваемых групп правильно выделяют и показывают предметы с заданными признаками размера: большой и маленький, длинный и короткий, толстый и тонкий, широкий и узкий. Но самостоятельное употребление этих слов-терминов у многих отсутствует. Дети заменяют их в

своей речи универсальными терминами — «большой» и «маленький». При этом дети с ЗПР реже своих сверстников пользуются этими терминами. Чаще других они употребляют термины «длинный» и «короткий» (35% детей с ЗПР и 50% первоклассников общеобразовательной школы); «толстый» и «тонкий» — соответственно 33% и 66%; «широкий» и «узкий» — значительно реже: 5% и 20%, а слова «высокий» и «низкий» — почти никто. Кроме того, встретились замены признаков: вместо «высокий» — «длинный», а также неточное употребление слов-признаков размера: «худенький», вместо «тонкий», «недлинный» вместо «короткий». Проверка умения ориентироваться в пространстве показала, большинство 6-летних детей с ЗПР знают и правильно показывают правую и левую стороны на себе (70%), хуже — на собеседнике (36% правильных ответов). Нормально развивающиеся дети дали соответственно 80% и 50% правильных ответов. Учащиеся с ЗПР, кроме того, хуже ориентируются на листе бумаги: не могут показать верх, низ, найти левую и правую сторону тетради, ее середину.

Из геометрических фигур дети легче всего находят и называют круг (93% и 100% в каждой группе). Остается характерная для младшего дошкольного возраста замена геометрических фигур названием предметов, похожих, близких по форме: например, треугольник — крыша, линейка, домик; квадрат — кубик окошко; прямоугольник — полоска, дощечка; овал — яйцо, огурец.

Сводные данные об успешности выполнения этой серии заданий приведены в *таблице 3*.

Таблица 3

Правильность называния геометрических фигур детьми обеих групп (%)

Испытуемы	Круг	Треуголь	Квадр	Прямоуго	Овал
Дети с ЗПР	93	84	77	56	44

Дети, нормально развивающиеся	100	90	92	92	60
-------------------------------	-----	----	----	----	----

Проверка знания цифр показала, что лишь 8% 6-летних детей с ЗПР знают все цифры. В то же время 23% из них не назвали ни одной цифры. Цифры 1-5 назвали правильно 30% детей с ЗПР. Остальные знали по несколько цифр (1, 2, 3). Встретились ошибки в различении цифр 6 и 9, 7 и 4. Из первоклассников, приступивших к обучению в общеобразовательной школе, все цифры правильно назвали 80%. Среди них, в отличие от детей с ЗПР, не встретилось ни одного, кто не знал бы цифр 1—5.

В результате анализа математических знаний детей можно выделить несколько уровней овладения элементарными математическими знаниями к началу школьного обучения.

I уровень — 100% правильного выполнения заданий (36 баллов).

II уровень — от 99% до 75% (35-27 баллов).

III уровень — от 74% до 50% (от 26 до 18 баллов).

IV уровень — от 49% до 25% (от 17 до 9 баллов).

Данные результатов успешности выполнения всех заданий нашем исследовании показаны в *таблице 4*.

Успешность выполнения всех заданий детьми с ЗПР и нормально развивающимися (%)

Группа испытуемых	Уровень выполнения заданий			
	I	П	Ш	IV

Дети с ЗПР	0	10	74	16
Дети, нормально развивающиеся	22	78	0	0

Из таблицы видно, что все первоклассники традиционных классов распределились по двум, самым высоким, уровням: часть из них полностью справилась со всеми предъявленными заданиями (I уровень), другие допустили небольшое количество ошибок, достигнув тем самым довольно успешного результата, — II уровень. В то же время лишь очень небольшая группа детей с ЗПР могла достичь II уровня и тем самым приблизиться к сравниваемой группе. Большинство 6-летних детей с ЗПР сумели выполнить лишь половину или чуть больше половины всех заданий и достигли лишь III, среднего, уровня.

Выделилась и группа детей еще более низкого, IV уровня спешности, выполнивших менее половины всех заданий. Ни один ребенок с ЗПР не смог полностью справиться со всеми заданиями, предъявленными ему.

Таким образом, дети с ЗПР хуже подготовлены к изучению математики из-за более низкого уровня исходных математических знаний, что является одной из причин трудностей в овладении ими школьной программой. При их обучении математике требуется специальная работа по восполнению пробелов в их дошкольном математическом развитии, расширение опыта действий с различными предметными множествами, овладение предметно-практическими действиями.

Такая коррекционная работа предусматривается Типовыми Программами для начальных классов выравнивания и классов коррекционно-развивающего обучения (М.: Дрофа, 1998, 2000). Специфическим разделом этой программы по математике является пропедевтический период. Его цель — на основе предметно-практических действий детей уточнить понятия о количестве, размере предметов, а также пространственные и временные представления. В пропедевтический период основное содержание работы составляют

непосредственные наблюдения детей, практические упражнения с разнообразным дидактическим материалом, сопровождающиеся их словесным отчетом. **Основной учебной задачей является подготовка учеников к изучению чисел и арифметических действий сложения и вычитания.** В программе четко определены те знания, умения и навыки, которыми должны овладеть дети к концу пропедевтического периода и к концу первого года обучения.

На основе этих требований учитель должен провести 2 серии проверочных контрольных работ. Первая работа проводится к моменту окончания пропедевтического периода. Дети выполняют задания на тетрадных листах с крупной клеткой. У каждого ребенка должны быть простые и цветные карандаши или фломастеры. Предлагаются **следующие контрольные задания:**

- Нарисуй столько же палочек, сколько яблок нарисовано на доске.
- Обведи полоску из 10 клеток. Закрась вторую клетку слева красным карандашом, третью — синим, пятую — зеленым, а последнюю — желтым карандашом.
- Нарисуй по клеткам 8 кругов. Подчеркни круг, который находится между вторым и четвертым кругами.
- Нарисуй нужное количество предметов к числам 3, 1, 5.
- Подчеркни самое маленькое число в ряду чисел и обведи в кружок самое большое число. (Записаны числа: 3, 5, 7, 9, 8, 4.)

Результаты выполнения этих заданий показали, что большинство детей, в основном, успешно с ними справляются. Это свидетельствует о том, что они научились считать предметы в пределах 10, соотносить число и количество, находить самое большое и самое маленькое число, считать по порядку, различать основные цвета, умеют ориентироваться на листе тетради, приобрели необходимые графические навыки.

В то же время обнаружились ошибки, связанные, в основном, с особенностями их внимания, памяти и учебной деятельности: неумение удержать в памяти задание, обдумать его, проверить выполненное. Кроме того, следует отметить слабое развитие мелких мышц кисти руки у большинства детей: они плохо различают клетки, проводят нечеткие, неровные линии, рисунки их мелки, однообразны, примитивны, часто нарисованные предметы имеют разный размер, неаккуратно раскрашены.

Она включает **следующие конкретные задания:**

Напиши все числа по порядку от 0 до 10 и от 10 до 0. Сравни числа 2 и 7, 9 и 5; поставь нужный знак. Реши задачу:

Было 6 тетрадей, купили еще 2 тетради. Сколько стало тетрадей? Реши примеры:

$$\begin{array}{ccc} 3 + 4 & 8 + 0 & 9 - 3 \\ 5 - 2 & 4 + 5 & 10 - 1 \end{array}$$

Начерти отрезок длиной 5 см. Рассмотрим результаты выполнения контрольных заданий. Как правило, полностью со всеми заданиями справляются больше половины детей. Остальные допускают ошибки при выполнении одного, двух или трех заданий. Нужно отметить, что все дети справляются к концу года с задачей, правильно чертят отрезок той длины.

Встречаются ошибки при записи числового ряда, а также при сравнении чисел (смешение знаков $<$, $>$), при записи задачи — выполненного арифметического действия или одного из моментов.

Большинство ошибок допущено в решении примеров на сложение и вычитание в пределах 10. Наибольшую трудность вычисления примеры типа: $9 - 3$, $5 + 4$, а также тот вариант, где является нуль: $8 + 0$. В последнем случае одни дети дают в результате число 9, другие — число 1, некоторые не описывают никакого ответа. Встречаются ошибки персеверации, да вместо записанного действия вычитания ученик выполняет вычисление: $5 - 2 = 7$, $10 - 1 = 11$ (2 чел.). Следует сказать, что при выполнении вычислений все дети используют наглядные опоры: считают на пальцах, на палочках, клеткам тетради.

Отвлеченно они решают лишь те примеры, которых требуется прибавлять или вычитать единицу. Хотя к концу учебного года графические навыки детей значительно улучшаются, в их работах все еще много исправлений и фок. Не все из них усвоили написание цифр 2 и 7. У некоторых обнаружено зеркальное написание цифр 4, 5, 6, 9. Сравнение результатов обучения в 1-м классе КРО по уровням выполнения детьми математическими знаниями к концу учебного представлено в *таблице 5*.

Таблица 5

Успешность выполнения заданий детьми с ЗПР в начале и в конце учебного года (%)

Время проведения эксперимента	Уровень выполнения заданий			
	I	II	III	IV
Начало обучения (сентябрь)	0 51	10	74 0	16 0
Конец обучения (май)		49		

Если к моменту поступления в школу никто из детей с ЗПР не справился со всеми заданиями и не достиг первого уровня успешности, то в конце года таких детей был 51% и почти столько же из них смогли достичь II, вполне успешного уровня выполнения заданий (49%).

Если к началу обучения уровень элементарных математических знаний детей с ЗПР был значительно ниже, чем у их сверстников из общеобразовательной школы, то к концу первого года обучения они дали лучшие результаты, чем те, которые показали дети сравниваемой группы к моменту поступления в школу. Это говорит о том, что в условиях специального коррекционного обучения дети с ЗПР смогли восполнить пробелы в своих исходных математических знаниях и успешно усвоить программу подготовительного класса, которая соответствует первому полугодию 1-го класса

программы общеобразовательной школы. Это свидетельствует о значительных потенциальных возможностях детей данной категории.

Рассмотрим проверочные задания по математике для учащихся первых классов, подготовленные с целью комплексной диагностики состояния значимых для школы функций, уровня сформированности знаний и умений, предусмотренных программой, выявления причин трудностей.

Проверка направлена на выявление:

- уровня развития произвольной деятельности;
- состояния внимания;
- состояния навыков анализа, синтеза, сравнения, обобщения;
- уровня сформированности зрительного восприятия и узнавания;
- состояния графических и чертежных умений;
- уровня сформированности пространственной ориентации.

Проверяются следующие знания и умения (в конце учебного года):

- умение сравнивать числа и математические выражения в пределах 20, используя знаки $<$, $>$, $=$;
- умение производить арифметические действия сложения и вычитания в пределах 10 и в легких случаях, основанных на нумерации, в пределах 20;
- умение решать простые арифметические задачи на нахождение суммы, остатка, неизвестного слагаемого;
- умение чертить отрезок заданной длины.

Задание 1

Сравни числа и математические выражения. Поставь нужный знак. «Вариант 1

$$9 \dots 12 \quad 17 \dots 7 \quad 5 + 4 \dots 5$$

$$15 \dots 11 \quad 14 \dots 14 \quad 8 - 3 \dots 8$$

Вариант 2

13 ... 10 16 ... 9 - 6 12 ...

12

Задание 2

Вариант 1 Задача 1

На одной тарелке 6 пирогов, на другой — 4 пирога. Сколько пирогов на двух тарелках?

Задача 2

В вазе 9 роз. Из них 5 красных, остальные белые. Сколько роз в вазе?

Вариант 2 Задача 1

Кати 10 марок, а у ее брата 3 марки. Сколько всего марок?

Задача 2

У кошки 6 котят, из них 4 белые, остальные серые. Сколько котят у кошки?

3-я серия

Вариант 1

Примеры

$$\begin{array}{r} 9 - 7 \quad 44 + \\ + 5 \quad 8 - 6 \\ \hline 6 \quad 6 - 4 \end{array} \quad \begin{array}{r} 10 - \\ 2 \quad 7 \\ \hline 5 \end{array} \quad \begin{array}{r} 15 - \\ \end{array}$$

Вариант 2

$$\begin{array}{r} 5 + 4 \quad 8 - \\ 6 + \quad 24 \\ 4 + \quad 3 \\ 9 - 1 \end{array} \quad \begin{array}{r} 10 - \quad 19 - \\ 3 \quad 0 \end{array} \quad \begin{array}{r} 10 \end{array}$$

4-я серия

Вариант 1

Начерти отрезок длиной 6 см.

Вариант 2

Начерти отрезок длиной 9 см.

Приведем пример анализа контрольных работ, которые проводились в течение двух дней на уроках математики. Помощь в процессе работы детям не оказывалась. Работы выполняли 87 первоклассников классов КРО общеобразовательных школ г. Москвы (№ 833, 216, УВК 1867) в конце учебного года, в мае. Работы оценивались учителем по пятибалльной системе.

Результаты выполнения заданий следующие.

Все контрольные работы выполнили на:

«отлично» — 29 учащихся (32%);

«хорошо» — 36 учащихся (42%);

«удовлетворительно» — 17 учащихся (20%);

«неудовлетворительно» — 5 учащихся (6%).

Обученность (по формуле Симонова) составила 74%, качество знаний — 75%.

С первой серией заданий справились 80% первоклассников классов КРО. Эти дети правильно сравнили числа и математические выражения. Остальные испытуемые, правильно сравнив числа, допустили ошибки при сравнении математических выражений.

Причины таких ошибок следующие:

1. Учащиеся правильно находят большее и меньшее число, но смешивают знаки отношений «больше» и «меньше». Это свидетельствует о несформированности умения выполнять такие задания:

$$5 + 4 < 5; \quad 9 - 6 > 9$$

2. Дети расставляют знаки, не вычисляя значения выражений:

$$17 - 10 > 10 + 8; \quad 18 - 8 < 10 - 8$$

3. Ученики вычисляют значение числовых выражений, во забывают сравнить полученные результаты, что говорит о их рассеянности, слабом удержании инструкции в процессе⁶ выполнения задания.

Вторую серию заданий — решение примеров — выполнили без ошибок 79% первоклассников. При этом все учащиеся правильно решили примеры на прибавление и вычитание по единице в пределах Ю. Основные ошибки выявились, когда компонентами были большие числа (особенно 5, 6, 7). Например:

$$5 - 4 = 2; \quad 9 - 7 = 3; \quad 4 + 6 = 9;$$

$$8 - 6 = 6; \quad 7 - 5 = 1.$$

Основные ошибки в примерах связаны:

— с нетвердым знанием состава чисел первого десятка;

— с недостаточным усвоением приемов сложения и вычита-

ния чисел по частям;

— с непониманием значения числа «нуль»:

$$7 + 0 = 0; \quad 0 + 4 = 0;$$

при вычитании чисел с результатом, равным 0:

$$7 - 7 = 1; \quad 8 - 8 = 1;$$

ошибки персеверации:

$$5 - 3 = 8; \quad 6 + 4 = 2; \quad 4 - 4 = 8;$$

Нелепые ошибки:

$$4 + 3 = 5; \quad 7 - 2 = 8; \quad 5 - 4 = 6; \quad 6 - 3 = 7.$$

Таким образом, после года обучения в классе КРО наиболее усвоенным учащимися оказалось сложение и вычитание чисел первого десятка. Это можно объяснить тем, что данная тема является основной в программе первого класса и в течение года уделялось много времени ее закреплению. Лучше справились дети с примерами на сложение, хуже — на вычитание, что обусловлено сложностью самого арифметического действия, требующего перестройки мыслительного процесса. Ошибки персеверации связаны с особенностями мыслительной деятельности слабоуспевающих школьников, с трудностями переключения с одной умственной операции на другую, с некоторой «тугоподвижностью» нервных процессов у детей с ЗПР. Для первоклассников требуется более тщательная отработка состава чисел в

пределах 10,⁴ также приемов вычислений. Это явится необходимой основой для дальнейшего изучения сотни, тысячи и многозначных чисел. Выработка полноценных вычислительных навыков должна сквозной линией проходить ежедневно на каждом уроке математики в начальной школе.

Основные затруднения вызвало у первоклассников решение простых арифметических задач (19%). Характерны следующие трудности:

1- Отсутствие решения: сама задача или ее краткая запись полностью переписаны, а решения нет (5 чел.).

2. Дети «теряют» предметное содержание задачи, что решается в неверных наименованиях и ответе:

$6 + 2 = 8$ (т.) — «тарелок» вместо «пирогов»; $10 - 3 = 7$ (б.) — «брата» вместо «марок у брата». Ответ: *4 полки* — вместо «книг на полке». Ответ: *у Кати* — вместо «марок у Кати».

3. Ошибки в формулировке ответа — при наличии правильного решения:

— отсутствие ответа: ответ: (р.);

— отсутствие наименования: ответ: 5;

— неверное наименование: ответ: 3 *тарелок* *всего* (вместо «пирогов»);

— неверная формулировка из-за отсутствия опоры на вопрос задачи:

ответ: *5 котят осталось* (вместо «было серых котят»); ответ: *8 пирожков осталось* (вместо «было всего»);

— неточная формулировка ответа:

ответ: 4 *цветков* (вместо «белых роз»);

ответ: 10 *сестры* (вместо «марок у сестры»);

ответ: 5 *кошки* (вместо «котят»).

4. Ошибки в вычислениях (4 чел.).

5. Ошибка в краткой записи задачи.

6. Грамматически неверная формулировка ответа:

ответ: 5 книг в полке;

ответ: 6 сколько рыбок у Вити.

7. При неверном решении записывается правильный ответ:

6 - 2 = 4. Ответ: 8 пирогов всего.

Таким образом, задачи вызвали затруднения у 19% детей. Основные причины трудностей в том, что дети не смогли произвести всесторонний анализ задач, опирались на внешние признаки условия: отдельные слова, расстановку чисел. При формулировке ответа они не всегда ориентировались на вопрос задачи, поэтому многие при верном арифметическом решении потеряли предметное содержание задачи, не смогли сформулировать ответ. Последняя серия заданий предполагала черчение учащимися отрезка заданной длины. В этом задании ошиблись 7 детей (8%)' Они неточно начертили отрезок, начав его черчение от края линейки, а не от нуля.

В целом можно сказать, что после первого года коррекционно-развивающего обучения учащиеся успешно справились.

заданиями. Наибольшие затруднения вызвало решение задач на сложение и вычитание, а также примеров в пределах особенно с компонентами больше 5—6, а также с нулем. Контрольные задания по математике для учащихся второго класса включали 2 серии работ — в середине и в конце учебного года. Цель первой контрольной работы — выявление знаний учащихся, предусмотренных программой для данного варианта обучения, по следующим темам:

- нумерация чисел в пределах 100, умение сравнивать числа;
- умение решать арифметические задачи в два действия;
- умение решать примеры с использованием различных приемов устных вычислений в пределах 100;
- умение чертить и измерять отрезки с точностью до 1 см.

Проверочные работы проводились по двум вариантам и состояли каждая из 4-х заданий: сравни числа (поставь нужный знак); реши задачу; реши

примеры; начерти (измерь) отрезок.

Вариант 1

1. Сравни числа, поставь нужный знак.

12 ... 20 41 ... 9 6... 60 70 ... 9 54 ... 45 100 ... 99

2. Реши задачу.

На одной тарелке 20 пирожков, на другой 30 пирожков. Съели 10 пирожков. Сколько пирожков осталось?

3. Реши примеры.

$$70 + 8 \quad 31 + 7 \quad 89 - 30$$

$$65 - 4 \quad 53 + 40 \quad 47 - 7$$

4. Начерти отрезок длиной 9 см.

Вариант 2

1. Сравни числа. Поставь нужный знак.

100 ... 70 32 ... 23 91 ... 97

5 ... 31 60 ... 6 51 ... 60

2. Реши задачу.

В гараже было 30 легковых машин и 20 грузовых. Уехали 40 машин.

Сколько машин осталось в гараже?

3. Реши примеры.

$$70 + 20 \quad 82 + 5 \quad 30 + 9$$

$$67 - 50 \quad 45 + 20 \quad 98 - 7$$

4. Начерти любой отрезок и измерь его с точностью до 1 см.

Работы выполнялись учащимися вторых классов 17 московских школ — всего 191 человек. Из них 10 школ (111 уч-ся) работали по программам, разработанным для классов КРО Институт коррекционной педагогики; 7 школ (80 уч-ся) — по цр₀ граммам общеобразовательной школы (вариант 1—4).

Общие результаты выполнения проверочной работы показан в *таблице 6*.

Таблица 6

Общие сведения о результатах проверочной работы по математике во вторых классах КРО

Оценки	Всего работ	По классам КРО	По общеобраз. прогр.
«Отлично»	47	32	15
«Хорошо»	78	44	34
«Удовлетворительно»	46	26	20
«Неудовлетворительно»	20	9	11

Таким образом, без ошибок написали работу 47 учащихся (25%), на оценку «хорошо» — 78 учащихся (40%), «удовлетворительно» — 46 учащихся (25%), «неудовлетворительно» — 20 учащихся (10%).

Степень обученности (по формуле Симонова) по всем школам составила 61%, качество знаний — 66%.

Количественные показатели позволяют сделать вывод о том, что большинство учащихся коррекционно-развивающих классов за первое полугодие 2-го класса вполне удовлетворительно усвоили предусмотренные программой знания по математике.

По содержанию

В задании на сравнение чисел допустили ошибки 46 детей (25%). Эти ученики не усвоили значения знаков «больше» — «меньше», смешивали их. Многие ошибки в этом задании можно объяснить невнимательностью, импульсивностью учащихся, т.к наряду с правильными ответами к концу работы вдруг появлялись нелепые записи типа: $60 = 6$; $6 > 60$.

У многих учеников вызвало затруднение решение задачи в овладении действиями (ошиблись 87 уч-ся — 30%). Это объясняется тем, что с данным материалом дети познакомились недавно, и в дальнейшем будет проводиться его закрепление. Некоторые ученики не научились производить краткую

запись задачи, выполняли ее искаженно, пропуская числовые данные, анализируя содержание. В то же время значительная часть учащихся успешно справилась с задачей в два действия, они правильно записали решение и сформулировали ответ задачи (140 детей, 71%).

С решением примеров справились без ошибок 60% учащихся — 104 чел. Почти все второклассники правильно решили примеры действия с круглыми десятками.

Наибольшее же число ошибок допущено:

- при вычитании круглых десятков из двузначного числа — 53 ошибки;
- при сложении двузначного числа и круглых десятков — 34 ошибки;
- при сложении двузначного числа и однозначного — 34 ошибки;
- при вычитании однозначного числа из двузначного — 33 ошибки.

Причины затруднений в решении примеров:

- смешение десятков и единиц числа ($53 + 40 = 39$);
- замена арифметических действий на противоположные ($47 - 7 = 54$);
- вычитание (сложение) только единиц одного разряда — остальные забывают ($45 + 26 = 60$, $53 + 40 = 39$);
- единицы складывают с десятками ($53 + 40 = 70$);
- слабые навыки устных вычислений ($89 - 30 = 49$;
 $53 + 40 = 83$).

Ошибки в решении примеров показывают недостаточную отработку на уроках математики приемов устных вычислений, даже в пределах первого десятка, что уже должно быть автоматизированным навыком.

Многие ошибки отражают и особенности детей, обучающихся в Классах КРО: неумение сосредоточиться на задании, поспешность действий с числами, импульсивность, неумение контролировать себя в ходе вычислений, что приводит к многочисленным ошибкам, исправлениям и пропускам ошибок. Значительное число

учащихся допускают ошибки при выполнении задания геометрического характера — 39 учеников: неправильное черчение и измерение отрезков, отсчет от края линейки вместо нуля. Считаем эти ошибки результатом недоработки учителей, которые уделяют недостаточное внимание геометрической математики, что предусмотрено программой по математике.

Нужно отметить, что дети, обучавшиеся по специальным программам, показали несколько лучшие результаты, чем те, кто работал по общеобразовательным программам варианта 1—4. Это показано в *таблице 7*.

Таблица 7

Результаты выполнения заданий учащимися сравниваемых групп (%)

Степень обученности	По классам КРО	По общеобраз. прогр.
Качество знаний	73 69	57 61

Анализ ошибок учащихся обеих групп по содержанию показан в *таблице 8*.

Таблица 8

Количество уч-ся, допустивших ошибки в заданиях	По классам КРО	По общеобраз. прогр.
Сравнение чисел	33	13
Решение задачи	20	31
Решение примеров	48	39

Таким образом, учащиеся вторых классов КРО, работающие по специально разработанным программам, лучше справились с самым трудным заданием — решением арифметической задачи в два действия, а также с упражнением геометрического характера. В то же время ученики классов, работающих по общеобразовательной программе, сделали меньше ошибок в решении примеров на сложение и вычитание в пределах 100 и при сравнении чисел.

Как видно из анализируемых работ, учителя недостаточно осуществляют дифференцированный подход при обучении детей: несколько учеников вместо решения хотя бы нескольких примеров просто переписали их — без ответов; некоторые ученики не поняли задания по геометрии и вместо отрезка чертили прямоугольник, ломаную линию или изображали 1 сантиметр; много ошибок встретилось при выполнении краткой записи задачи. При решении примеров почти не применяются графические опоры, действительно облегчающие выбор того или иного приема вычислений.

рассмотрим проверочные работы по математике в конце учебного года для учащихся вторых классов.

Вариант 1

1. Сравни числа и выражения. Поставь нужный знак.

$$34 \dots 43 \quad 3 \times 6 \dots 6 \times 3$$

$$90 \dots 49 \quad 4 \times 2 \dots 5 \times 2$$

Выполни действия.

$$64 + 30 \quad 53 + 47 \quad 29 + 54 \quad 100 - 7$$

$$56 + 8 \quad \mathbf{70-29} \quad \mathbf{62-35} \quad \mathbf{31-8}$$

Реши задачу.

В одном куске 54 м ткани, в другом на 30 м меньше. Сколько метров ткани в двух кусках?

4. Длина одного отрезка 9 см, другой на 2 см короче. Чему равна

длина другого отрезка? Начерти его.

Проверочную работу в конце учебного года выполняли 175 учащихся из 17 школ г. Москвы. Оценивались эти работы учителями. Получены следующие оценки:

«отлично» — 52 чел. (30%);
«хорошо» — 67 чел. (38%);
«удовлетворительно» — 36 чел. (21%);
«неудовлетворительно» — 20 чел. (11%).

Хорошие результаты получены при выполнении задания геометрического характера (86% правильных решений) и на сравнение математических выражений — 81%. С задачами справились 62% учащихся, с решением примеров — 43%.

Обученность учащихся составила 63,5%, качество знаний 68%.

Таким образом, по сравнению с началом учебного года обученность учащихся 2-го класса КРО улучшилась на 2,5%, а Качество знаний — на 2%.

Общие выводы

Успешное выполнение большинством испытуемых предложенных заданий показало, что целесообразно начинать обучение математике с расширения практического опыта действий детей с Разнообразными предметными множествами, в ходе которого у них постепенно формируются исходные математические понятия Числа, порядка арифметических действий. Дальнейшее обучение детей математике должно также осуществляться с помощью широкого использования наглядных и практических методов, на основе наблюдений и выполнения учащимися различных действий с реальными предметами и их символами.

Нужно отметить, что, несмотря на успешные результаты целого года обучения детей, оно оказалось неодинаково эффективны» в отношении разных

сторон математического развития ребенка. Некоторые задания вызвали затруднения у значительного числа детей, в частности сложение и вычитание в пределах десяти.

Это позволяет наметить решение некоторых вопросов метода обучения математике на первом году обучения. Так, учителю нужно рекомендовать больше внимания уделять отработке состава чисел первого десятка, что создаст необходимую основу дальнейшего изучения курса математики, а именно — сотни тысячи, многозначных чисел. Следует увеличить время на изучение данного раздела программы, добавить количество тренировочных упражнений на закрепление состава чисел первого десятка, а также наиболее трудных случаев сложения и вычитания в пределах десяти.

Необходимо больше внимания уделять контролю за тем, как считают дети, обучать их различным способам вычислений, выбирать наиболее рациональные из них.

Учитывая плохую координацию движений и слабо развитую мелкую моторику детей, поступающих в школу, целесообразно как можно раньше включать упражнения графического характера, штриховку в различных направлениях, обведение контуров предметов по точкам, дополнение рисунков, письмо элементов цифр, рисование орнаментов по клеткам, раскрашивание. На индивидуальных и групповых занятиях для коррекции мелкой моторики кистей и пальцев рук следует проводить пальцевую гимнастику, разминание пластилина и глины, нанизывание пуговиц и бусин на нити, вышивание и плетение, лепку и мозаику, широко использовать работу со счетными палочками, конструирование.

Особое внимание необходимо уделить такому разделу программы, как решение задач. Главная цель — научить выяснять в каждой задаче ее математическую сущность, видеть за различными словесными выражениями и в разных описанных в задачах ситуациях их математическое содержание, научить каждого ученика анализировать задачу. С первых дней обучения необходимо добиваться, чтобы учащиеся сами объясняли свое решений

учились рассуждать, делать выводы и умозаключения, что будет способствовать коррекции недостатков их психического развития.

Центральной задачей программы начальной математики является формирование прочных и сознательных вычислительных навыков. Если ученик не усвоил твердо таблицы сложения в 1-м классе, таблицы умножения (деления) во 2-м классе, где овладел умением использовать знание этих таблиц при выполнении всех четырех арифметических действий, то он не сможет научиться выполнять письменные действия с многозначными числами в 3—4-х классах. Многие слабоуспевающие учащиеся как показывают наблюдения и анализ работ, пытаются просто выучить таблицы, не всегда осознавая связь арифметических действий, не умея использовать рациональные приемы вычисления. Вопрос формирования полноценных вычислительных навыков у младших школьников остается весьма актуальным, особенно в классах КРО.

Эффективность обучения во многом зависит и от систематичности проведения текущих и итоговых контрольных работ, а также от анализа ошибок учащихся. Выявив затруднения детей их причины, учитель должен составить программу индивидуальной коррекции обучающегося по математике, в которой определить, какие пробелы и в какие сроки должны быть устранены. На индивидуальных и групповых коррекционных занятиях подготавливать учеников к восприятию новых и трудных тем программы. Одним детям требуется увеличение пропедевтических упражнений, другим — больше тренировочных заданий с постепенным усложнением, чтобы подвести их к нужному обобщению; часть детей нуждается в более подробном развертывании кого-либо этапа работы по данному разделу.

Эффективность обучения во многом зависит от того, насколько ясно учитель представляет себе те общие и конкретные диагностические задачи, которые ему предстоит решать при изучении каждой темы программы. Уровень усвоения отдельных вопросов программы не одинаков. Если при изучении одних тем перед учащимися ставится задача усвоения знаний и

умения их воспроизвести, то при изучении других — выдвигается требование применять усвоенные знания в новых условиях. Таким образом, различны и те частные дидактические задачи, которые приходиться решать в процессе обучения в разных случаях. Учитель при этом должен ориентироваться на содержание программы по математике для классов КРО и те требования к знаниям детей, которые четко определены по каждому году обучения.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Р.Д. Тригер

Исследования предыдущих лет показали, что сниженная познавательная активность, замедленность приема и переработки сенсорной информации (Т.А. Власова, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Л.И. Переслени, С.Г. Шевченко и др.), дефекты памяти (Т.В. Егорова, В.Л. Подобед и др.), недостаточная сформированность основных мыслительных процессов и учебной работы (Т.В. Егорова, Г.И. Жаренкова, З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская, Х. Спионек, У.В. Ульянкова и др.), сочетающиеся с недостатками артикуляционной, а у некоторых детей и со звукопроизносительной сторонами речи, приводят к тому, что к началу школьного обучения учащимся с задержкой психического развития оказываются доступными лишь элементарные формы звукового анализа (В.И. Лубовский, В.И. Насонова, Н.А. Никашина, Р.Д. Тригер и др.). Это является причиной того, что дети указанной категории, обучаясь в общеобразовательной школе, не могут полноценно овладеть звуковой структурой родного языка и затрудняются в усвоении его графической системы. Для таких детей созданы специальные учебные программы. Первая из них прошла апробацию в 1976 году.

Перед нами стояла цель изучения доступности для младших школьников с задержкой психического развития содержания специальной учебной программы по русскому языку, а также действенности психолого-

педагогических подходов в обучении учащихся указанной категории. Из всех многочисленных аспектов овладения учащимися письмом в этой главе рассматриваются лишь три: усвоение написаний, опирающихся на фонетико-фонематические закономерности русского языка и соответствующих русской графике, а также умение выделять из текста простое предложение.

Исходные психолого-педагогические условия обучения русскому языку младших школьников

Решение коррекционных, развивающих, образовательных и воспитательных задач при обучении детей в значительной мере зависит от профессиональной подготовки и педагогического мастерства учителя, от понимания им причин трудностей обучений и личностных особенностей каждого ученика, от умения осуществлять индивидуально-коррекционный подход к ребенку.

Прежде всего, перед учителями и воспитателями стоит задача сформировать ребенка утерянную веру в свои познавательные возможности, пробудить, а если он впервые становится школьником, поддержать или сформировать желание учиться. Успех радует у детей веру в себя. Жизнеутверждающий тонус повседневной жизни школьника опирается, прежде всего, на успехи в его основном труде — учении. Наличие достаточно высокой оценки ребенком своих возможностей — условие и одновременно средство обучения и воспитания, утверждал В.А. Сухомлинский. Лишь на этой основе возможно дальнейшее успешное развитие школьника. Опыт работы лучших учителей и воспитателей показал, что необходимо находить любой повод для того, чтобы похвалить ребенка. Однако школьнику должно быть ясно, какие конкретные действия, дела, поступки в учебной и внеучебной работе вызвали одобрение и что у него не получается, чему он должен научиться.

Знания и умения, с которыми приходят в школу дети с задержкой психического развития, не соответствуют тому уровню, с которого начинается школьное обучение. В силу недостаточного развития познавательной

деятельности и речи у них не накопились элементарные знания и представления о языке, на которые учитель мог бы опираться непосредственно в процессе изучения учащимися грамматико-орфографических тем. Практические знания грамматики родного языка, которыми нормально развивающийся ребенок овладевает без целенаправленно организованного обучения в процессе общения с окружающими, у детей, испытывающих трудности в обучении, оказываются крайне бедными, недостаточными, а иногда и ошибочными. Их приходится Поэтому восполнять в процессе специального обучения. Учитывая это, обучению грамоте, а также изучению любого раздела Учебной программы предшествует подготовительная языковая работа. Именно путем восполнения пробелов предшествующего развития и коррекции нарушенных и недоразвитых функций формируется готовность учащихся к овладению учебным материалом. Обучение организуется таким образом, чтобы дети получают знания о языке, опираясь на свой личный слуховой и производительный опыт.

В области родного языка подготовительная работа имеет ми-¹РМум три направления:

- обогащение сенсорного опыта учеников;
- уточнение, а также расширение их словарного запаса, развитие умения строить предложения, употреблять их в связной речи;
- ознакомление с необходимой терминологией, введение ее в пассивный словарь ребенка.

Существенное значение в обучении имеет практическая деятельность ребенка. Работа ученика с разрезной азбукой, схемами, таблицами, памятками повышает его интерес к учебному материалу и является одним из основных учебных средств, с помощью которых возможно пробуждение познавательной активное, формирование полноценной учебной деятельности. Известно, что знания, полученные в результате деятельности самого ребенка, усваиваются им легче и болееочно.

Недостаточность основных мыслительных операций и памяти, а также замедление скорости приема и переработки сенсорной и вербальной информации у этих учеников определяют необходимость сообщения нового материала предельно развернуто и небольшими дозами. Все свои практические действия учащиеся сопровождают речью, в которую постепенно вводятся специальные термины («звук», «гласные», «согласные» и т.д.). Четкая последовательность, поэтапность действий и рассуждений школьников постепенно свертывается. Однако в случае затруднений ученику предлагается вернуться к развернутым действиям, сопровождающимся словесным комментированием. В этом состоит одно из проявлений дифференцированного подхода к обучению таких детей.

Развитию познавательной активности учеников, появлению заинтересованности в знаниях о родном языке способствуют также занимательные дидактические игры и игровые приемы. Эти формы работы создают у школьников положительный эмоциональный настрой, повышают их интерес к учению, способствуют «эмоциональному пробуждению разума». Используемые игры не носят, однако, развлекательного характера, а направлены непосредственно на решение учебной задачи конкретного урока.

Исследования и практика обучения показывают, что принципиальное значение в оптимизации усвоения знаний школьниками с задержкой психического развития имеет использование условно-графических схем и графическое моделирование учебных текстов. Применение этих приемов при обучении родному языку способствует осмыслинию школьниками фонетической и синтаксической структуры речи и более полному пониманию содержания текстов учебника.

Значительно облегчает процесс усвоения и применения знаний и умений работа с алгоритмическими предписаниями. Благодаря им учащиеся приобретают навыки последовательного выполнения практических и умственных действий, необходимых, для решений определенных учебных

заданий. Кроме того, они усваивают различные структуры предложений, в которые включена необходимая научная терминология.

Большое внимание уделяется формированию у учеников навыков самостоятельного использования имеющихся у них знаний и умений. Только самостоятельное выполнение школьниками задает учителю повседневную информацию о фактических умениях и знаниях детей. Такая обратная связь содействует выявлению усвоенного и неусвоенного материала, а также определенных индивидуальных трудностей, имеющихся у отдельных детей. Что способствует своевременному предупреждению и устраниению пробелов в умениях, знаниях и навыках школьников.

В обучении детей с трудностями усвоения школьных знаний предусматривается также систематическое повторение пройденного материала, что является необходимым как для закрепления и обобщения ранее изученного, так и для полноценного усвоения нового.

Анализ и сравнение речевого материала, выделение на этой основе его различий и сходства, вычленение существенных фонетических признаков, синтез, обобщение и классификация грамматических явлений, установление между ними зависимостей ведут к общему развитию детей.

Обучение отстающих в развитии школьников на основе изложенных положений предполагает не только усвоение ими знаний и умений в области грамматики и правописания родного языка, но и содействует преодолению недостатков их умственного и личностного развития.

Основные направления обучения основам фонетики, г графики, элементам синтаксиса и пунктуации

Известно, что в основе овладения чтением и письмом лежит умение ориентироваться в звуковом составе слова. «Читать можно (звуковое письмо) лишь после того, как ученик слышит, различает звуки в речи. Другого пути нет», — писал Н.Н. Шапошников.

Основное содержание подготовки ребенка к обучению грамоте, освоению грамматики и правописания рассматривается крупнейшими

исследователями общей (К.Д. Ушинский, Ф.И. Буслаев, Д.Н. Ушаков, Д.Н. Богоявленский и др.) и специальной М.Ф. Гнездилов, Р.Е. Левина, К.Г. Коровин, В.Г. Петрова и др.) педагогики и психологии как целенаправленное развитие устной Речи учащихся, привлечение их внимания к «материи языка». , чтобы к началу целенаправленного обучения у ребенка

накопился достаточно обширный речевой опыт: «Чем шире многообразнее этот опыт и чем более умело окружающие руководят его накоплением, придают ему познавательный характер, тем успешнее идет усвоение норм грамотного письма (Р.Е. Левина, 1973). Эти положения легли в основу обучения русскому языку детей с задержкой психического развития.

Недостаточное фонетико-фонематическое развитие ребенка указанной категории отрицательно сказывается не только на начальном, но и на последующем его обучении, т.к. русская орфография в основном фонетическая. Поэтому в школе и в классах для этих детей обучению чтению и письму предшествует специальная коррекционная работа — подготовка к обучению грамоте. Методика подготовки к обучению письму и чтению детей с задержкой психического развития опирается на достижения специальной педагогики и психологии, а также на теорию поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Ее реализация в практике обучения детей обсуждаемой категории потребовала дальнейшей детализации и введения их разноплановой предметной деятельности.

Подготовка к обучению грамоте осуществляется на основе наблюдений ребенка за явлениями языка, практических сравнений, противопоставлений и обобщений этих явлений, а развитие речи входит как основная часть во все разделы школьного курса.

Подготовка детей к обучению грамоте и к изучению любой темы начального курса русского языка имеет в языковом плане несколько направлений. Целенаправленно уточняется и обогащается словарный запас учеников, развивается их сенсорный опыт в области родного языка, умение строить

предложения и употреблять их в связной речи. Кроме того, учащиеся систематически приобретают практические фонетические, грамматические и синтаксические знания, без овладения которыми невозможны коррекция и дальнейшее развитие их устной и письменной связной речи, а также усвоение орфографических правил.

Подготовка к обучению грамоте по теме «Звуки речи» состоит из двух этапов.

На первом этапе развивается умение детей вслушиваться в звучание слова, узнавать, различать и выделять из него отдельные звуки, отрабатывается четкая артикуляция звуков, уточняется их звучание.

На втором этапе у учеников формируется умение последовательно вычленять и сочетать звуки в словах различной слоговой структуры. Именно этот процесс лежит в основе формирования навыков письма и чтения. Работа по развитию фонематического восприятия, формированию звукового анализа и синтеза, по первоначальному ознакомлению с предложениями имеет соответствующее учебно-методическое обеспечение: учебники-тетради «Звуки речи, слова, предложения -- что это?» (части 1, 2, 3), «Я учусь писать» (авторы Р.Д. Тригер, Е.В. Владимира, Т.А. Мещерякова. — М.: Ассоциация ХХI век, 2000) и пособие для учителя «Подготовка к обучению грамоте» (Р.Д. Тригер. -М.: Ассоциация ХХI век, 2000).

Основные направления коррекционной работы, о которых было сказано выше, естественно, сохраняются и в последующем обучении детей. Работая с учебником русского языка, школьники закрепляют и расширяют сведения о звуковом строе родного языка, о нормативном обозначении звуков и выделении предложения в письменной речи, полученные ими в добукварный и букварный период обучения. Учащиеся усваивают знания и приобретают умения, позволяющие правильно представить звуковой состав слова, своеобразие гласных и согласных звуков, смыслоразличительную роль звука в слове, роль ударного слога. У школьников формируются знания и умения, дающие им возможность сознательно соотносить звуковую

и графическую форму слова, писать слова, опираясь на слоговой принцип обозначения мягкости и твердости согласных и т.п. В этот период обучения, как и в предыдущий, широко используются условно-графические схемы, таблицы, создаваемые на глазах у детей в их совместной деятельности с учителем, и другой наглядный материал.

Для формирования навыков письма учащимся с задержкой психического развития требуется большое количество письменных упражнений. Но эффективность обучения этих детей в значительной мере зависит от умения учителя предусмотреть возможные ошибочные написания и предупредить их, а также от того, научены ли дети проверять каждую выполненную ими письменную работу.

Специальное внимание уделяется обучению списыванию. Оно способствует «переводу» печатных букв в письменные, знаков читаемых в знаки записываемые, содействует запоминанию зрительного и рукодвигательного образа слова. Однако списывание, не осложненное каким-либо заданием, списывание без предварительного анализа слова и предложения, не способствует формированию грамотного письма. Предупреждают механическое списывание специально подобранные учителем задания, направленные на анализ предложенного текста. Значительное внимание уделяется также проверке написанного.

Изучение предложения в начальных классах для детей, испытывающих трудности в обучении, также связано с решением коррекционно-образовательных, коррекционно-развивающих и коррекционно-воспитательных задач. Школьники учатся делить поток речи на законченные структурно-смысловые единицы, вычленять предмет мысли, структурно и интонационно оформлять мысль, соединяя слова в предложения. Усвоение лексики, морфологии, орфографии осуществляется на синтаксической основе. Предложение выступает в качестве той единицы речи, на основе которой учащиеся осознают роль в нашем языке имен существительных, глаголов, местоимений.

Исследования предыдущих лет показали, что оформление предложения на письме вызывает значительные трудности у школьников с задержкой психического развития (Г.Н. Рахмакова, 1985; Р.Д. Тригер, 1972). Поэтому практическое ознакомление с предложением начинается с периода подготовки к обучению грамоте. В задачу пропедевтики в начальном курсе русского языка входит формирование умения слышать отдельные предложения в общем потоке речи, составлять словосочетания, предложения, строить вопросительные предложения с применением вопросительных слов, владеть терминами «слово», «предложение» и правильно их употреблять. Одним из наиболее действенных приемов, способствующих осознанию предложения как структурно-смысовой единицы и формированию у детей умения графико-пунктуационного оформления, является работа с условно-графической схемой.

Выделение слов из предложения и составление его схемы, как и придумывание предложения по готовой схеме, требует активной практической и мыслительной деятельности, работы речедвигательного аппарата, слуха, зрения. В результате этих многоплановых действий учащиеся моделируют предложение, последовательно обозначают количество входящих в него слов, обозначают его начало и конец. Осмысленное и правильное построение предложений в устной речи предупреждает пропуск слов, вырабатывает навык структурно-синтаксического членения текста при письме. Особое значение придается развитию умения выделять предложения в деформированном тексте. Работа со словосочетаниями, умение устанавливать в них связь между словами в значительной мере содействуют в дальнейшем выработке орографических навыков. Специальная работа осуществляется и в последующем изучении членов предложения, установлении между ними связи.

Таковы основные направления коррекционно-образовательной работы в начальных ко школах VII вида для детей с задержкой

психического развития, более подробно они изложены в соответствующей методической литературе (Р.Д. Тригер, 1981; С.Г. Шевченко, 1990).

Согласно цели исследования, были поставлены следующие задачи: изучение меры эффективности обучения младших школьников с задержкой психического развития фонетически и графически правильному письму; выявление усвоения учащимися начальных классов правила графико-пунктуационного выделения на письме простого предложения; определение, индивидуальных различий в уровне усвоения фонетических и элементов синтаксических и пунктуационных умений.

Характеристика экспериментального инструментария Экспериментальным материалом для изучения состояния звукового анализа служили «звуковые диктанты». Они были написаны учащимися первых классов в конце периода подготовки к обучению грамоте.

Написание таких диктантов входило в содержание обучения. Они выполняются после того, как школьники научились последовательно выделять звуки по готовой условно-графической схеме на основе громкого проговаривания и с опорой на практическую деятельность с фишками. Далее ребенку предлагалось проанализировать звуковой состав слов без готовой условно-графической схемы. Ученик, проговаривая слово, самостоятельно выкладывает фишку, чертит цветными карандашами или ручками схему звукового состава слова, диктуемого учителем: соответствующим цветом дети обозначают гласные, твердые и мягкие согласные звуки. Мы анализировали эти цветные условно-графические схемы, самостоятельно созданные детьми. Использование ими цвета позволяет судить об умении школьников различать гласные и согласные звуки. Экспериментальный набор состоял из 11 слов, отличающихся друг от друга своей слоговой структурой. В него входило три односложных слова: без стечения согласных (*мир*), со стечением согласных в начале слова (*два*) и в конце его (*торт*); пять двусложных слов, состоящих из открытых

словов без стечения согласных в слоге (*ноги*) и со стечением согласных (*школа*), из слов, состоящих из закрытого и открытого слогов (*игра, туфли*), и слова, первый слог которых состоит из одной буквы, а второй — открытый слог (*ура*); три трехсложных слова, состоящих из открытых слогов (*кубики*), из двух открытых и одного закрытого слога (*кукушка*), из слога, состоящего из одной буквы, Из закрытого и открытого слогов (*иголка*). Во время диктанта коррекционно-развивающих классах и в различных слоговых структурах чередовались. Работа проводилась одновременно со всем классом. В эксперименте участвовали 73 ученика первых классов школы № 10 (г. Нижний Новгород) и школы № 23 (г. Москва).

Для изучения навыков правописания, опирающихся на закономерности фонетики и графики русского языка, и нормативного выделения предложения учащимся начальных классов специальных школ для детей с задержкой психического развития в конце учебного года были предложены диктанты, объем и лексика которых соответствовали требованиям учебной программы. Приведем тексты этих диктантов.

Первый класс

Вера идет в рощу. За ней бежит пес Шарик. В лесу жила белка. У белки пушистый мех. Она любит орехи. (20 слов.)

Второй класс

Летом Вася Щукин жил в деревне. Он ходил на пруд удить рыбку. У тети Шуры огород и сад. Вася поливал лук и укроп. Часто мальчик ходил в библиотеку. Там он читал книги и журналы. (34 слова.)

Третий класс

Было раннее утро. Старый кот уселся на крыльце. Передние лапы он обвил пушистым хвостом. Кот был большой, с белым фартуком на грудке. Его пушистая шубка блестела на солнце. Он хорошо ее вылизал. Когти котишка втянули. Серые глазки чуть зажмурили. Они превратились в узкие щелочки. Он казался самым добрым котом. Кота звали Гоша.

(52 слова.)

Четвертый класс

Радостно светит весеннее солнышко. Прилетели ласточки. Далеко разносятся их весенние песни. Слетелись ласточки к старому домику. Он осыпался и развалился. Каждый день носили ласточки в клювах солому, глину, прутики. Долго работали певуньи и сделали хорошее гнездышко.

Скоро в гнезде стали появляться птенцы с желтыми ртами. Узнал об этом черный кот. Стал следить за птенцами. Решил полакомиться. Увидели ласточки кота и стали отвлекать его от гнезда. Оберегают они своих маленьких детенышей от опасности. (72 слова.)

Для выявления устойчивости исследуемых навыков ученикам II, III и IV классов предлагалось написать самостоятельную творческую работу — сочинение по заданному началу. Известно, что этот вид задания активизирует речевую и мыслительную деятельность. Детям не был дан план сочинения, т.к. мы учитывали принципиальное методическое положение относительно того, что любой план в какой-то мере стандартизирует работу учащихся (К.Г. Коровин, 1983).

Начало сочинения ученики списывали с доски (с письменного текста), что давало возможность выявить меру сформированности в результате специального обучения навыкам списывания. Школьникам были даны следующие сюжеты.

Второй класс

Сочинение по данному началу:

Котята

Володя готовил уроки и забыл убрать со стола тетради, книги, краски и клей. В доме жили котята Пушок и Барсик. Пушок прыгнул на стол. За Пушком полез и Барсик.

Продолжи рассказ.

Третий и четвертый классы

Гадюка

За рекой косили сено. Я барахтался и кувыркался в душистой копне. Со мной была большая собака Бровко. Она грызла кость.

Вдруг что-то холодное скользнуло по руке. Огромная гадюка вылезла из сена. Она готовилась кинуться на меня. Моя собака...

Продолжи рассказ.

В общей сложности проанализировано 229 диктантов и 185 сочинений.

Состояние звукового анализа

Известно, что звуковой анализ является «узловым образованием», связывающим разные формы речевой деятельности: звукопроизношение, чтение, письмо. Осознание звуковой структуры слова-необходимая предпосылка обучения грамоте. Звуковой анализ предполагает умение дифференцировать звуки на слух и в произношении, выделять в многообразии звуков речи фонемы, характерные для данного языка. Кроме того, звуковой анализ предполагает установление точного места каждого звука в слове, вычленение звуков в той последовательности, в которой они находятся в слове. В ранее проведенных исследованиях было установлено, что процесс овладения звуковым анализом слов чрезвычайно труден для детей с задержкой психического развития, 1989; И.Ф. Марковская, 1982). По способности слышать а самостоятельно выделять звуки из слова дети указанной категории и их успевающие в школьном обучении сверстники находятся на разных уровнях развития. Так, шестилетки с задержкой психического развития последовательно выделили звуки лишь из 2% предложенных им слов, а их normally развивающиеся сверстники проанализировали 28,9% слов (Р.Д. Тригер, 1993); 7-летние дети с задержкой психического развития — 28,5% слов, их успевающие одноклассники — 81,4% слов (Р.Д. Тригер, 1989).

Как показали исследования М.Н. Фишман (1989 г.), различия в актуальной и ближайшей зонах развития (терминология Л.С. Выготского) в

области звукового анализа и синтеза этих детей обусловлены более поздним созреванием и началом функционирования отделов головного мозга, «ответственных» за речевой слух человека. Значительную негативную роль играет церебральная астения — повышенная истощаемость психической деятельности, проявляющаяся при умственном напряжении (Ю.Г. Демьянов, А.О. Дробинская. В.В. Ковалев, К.С.Лебединская, И.Ф. Марковская и др.), а также недостаточное развитие познавательной, речевой и эмоционально-волевой сфер учеников с задержкой психического развития (Т.В. Егорова, Г.И. Жаренкова, Л.В. Кузнецова, И.Ю. Кулагина, В.И. Лубовский, У.В. Ульянкова и др.).

Выявленные в исследованиях особенности элементарной ориентировки в языковой деятельности детей, отстающих в развитии, показали необходимость коррекционной направленности подготовки этих детей к обучению грамоте. Содержание работы описано выше. Для ее реализации в программе специальной школы предусмотрен подготовительный период.

Перед нами стояла задача изучения меры эффективности системы подготовки детей с задержкой психического развития к обучению чтению и письму. Напомним, что экспериментальным материалом служили «звуковые диктанты» 73-х учеников первых классов. Экспериментальный набор состоял из 11 слов, различающихся слоговой структурой, а также количеством звуков.

На *рис. 1* представлены цифровые данные о последовательном выделении звуков учениками первых классов системы коррекционно-развивающего обучения. К частично выполненным мы относили условно-графические схемы, в которых имелся пропуск одного звука. Отсутствие в схеме звукового состава обозначения более одного звука было отнесено к графе «Невыполнение».

Цифровые показатели свидетельствуют о том, что к концу периода подготовки к обучению грамоте для 89% учеников первых классов последовательное выделение звуков из одно- и двусложных слов не представляет трудности. Менее сформирован анализ трехсложных слов:

без ошибок или с минимальным их числом звуковой анализ сделали 75,5% учеников. Не научились анализировать трехсложные слова 24,5% первоклассников.

Таким образом, при целенаправленно организованном коррекционно-развивающем обучении к концу подготовительного периода большинство детей умеют качественно проводить звуковой анализ одно- и двусложных слов. Адекватно разработанная схема коррекционного обучения обеспечила в относительно короткий срок формирование умения последовательного выделения звуков в одно- и двусложных словах у детей с задержкой психического развития на том же уровне, что и у их нормально развивающихся сверстников (77,3% и 81,4%). Качество их умений почти в 3 раза выше, чем у учеников, испытывающих трудности > в обучении, но находящихся в общеобразовательных классах — 71,1% и 28,9%.

Безошибочный анализ трехсложных слов в подготовительный период освоила половина первоклассников, обучающихся по специальной программе. Однако вне специального обучения звуковой анализ трехсложных слов вообще не доступен этим детям. Более детальные сведения об умении учеников коррекционно-развивающих классов проводить звуковой анализ слов в зависимости от их слоговой структуры и от количества звуков в слове представлен на *рис. 2*.

Полученные данные свидетельствуют о том, что специальное обучение обеспечивает развитие фонематического восприятия и формирование звукового анализа и синтеза у детей с задержкой психического развития. С заданием по анализу одно- и двусложных слов к концу подготовки к обучению грамоте справились практически все ученики (*рис. 2а, б*). Лишь один ребенок допустил более одной ошибки.

Вместе с тем экспериментальный материал выявил и трудности, испытываемые учащимися. Больше всего ошибок (16) допущено при звуковом анализе слова «школа». Оно состоит из 5 звуков, организованных

в 2 слога, в одном из которых имеется стечеие согласных. При анализе другого двусложного слова («туфли»), также состоящего из 5 звуков со стечением согласных, но ре в одном слоге, а на их границе, ошибку допустило в 2 раза меньше учеников (8). Следовательно, затруднения у детей вызывает не только количество звуков, входящих в слово, но и его слоговая структура.

Количественные данные свидетельствуют о том, что именно выделение согласных при их стечении вызывает трудности у некоторых школьников, например при анализе односложного Белова «торт» и двусложного «игра».

Сходные закономерности выявлены при звуковом анализе детьми трехсложных слов (рис. 2в). При анализе трехсложных слов, состоящих из 6—7 звуков, некоторые дети пропускали 2 и даже 3 звука. Цифровые данные показали, что к концу подготовительного периода обучения 11-15% учеников не научились анализировать звуковой состав трехсложных слов.

Наши сведения согласуются с данными других авторов, полученными на другом экспериментальном материале. Исследователи интеллектуальной деятельности детей с задержкой психического развития неоднократно подчеркивали, что увеличение объема любого материала ухудшает продуктивность деятельности ребен-(А.О. Дробинская, Т.В. Егорова, Г.И. Жаренкова, В.И. Лубовский, Н.Г. Лутонян, В.Л. Подобед, Г.Б. Шаумаров и др.). Эта же закономерность выявила и при последовательном 'вычленении звуков из слов.

Экспериментальные данные показали, что большинство учеников первых классов правильно характеризуют звуки, относя их к гласным и согласным. Смешение этих двух основных групп звуков русского языка отмечается лишь при анализе трехсложных слов. Неправильно охарактеризовано 2,6% звуков, входящих в эти слова. К концу подготовительного периода обучения большинство детей правильно выделяют и обозначают мягкие согласные в односложных, двусложных и трехсложных словах: соответственно — 97,5%, 87,7%, 91,8% слов.

Таким образом, аудит фонетико-фонематических знаний и /гений убедительно показал эффективность системы подготовки детей с задержкой психического развития к обучению грамоте. Лингвистами, психологами, педагогами доказано, что звуковой анализ представляет собой сложную и тонкую систему умственной деятельности. Его состояние свидетельствует не только об объеме знаний в определенной области, но и об уровне мыслительных операций (Р.Е. Левина, Д.Б. Эльконин, И.Я. Зимняя и э.). Успехи, достигнутые учениками в области последовательного вычленения звуков из слова, являются косвенным показателем общего развития детей исследуемой категории. Однако следует признать, что у небольшой их части сохраняются отклонения, характеризующие познавательную сферу при задержке раз-

ЗВУКОВО ЗВУКОВОЙ АНАЛИЗ СЛОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ И КОЛИЧЕСТВА ЗВУКОВ

а) Односложные 97,3%, 92%

2,7% 2,7% 8,0%

Б) Двусложные слова

94,7%

98,7%

78,7%

Закрытый и открытые слоги

1	4 звука	2	5 звуков
		1	

в)

Трехсложные слова 77,4%

11,3% 11,3%

15,1% 15,1% %

Возрастная динамика обучения фонетическим, графическим и синтаксическим навыкам письма

Об эффективности коррекционной работы по русскому языку можно судить по качеству выполнения учащимися письменных работ. Степень усвоения младшими школьниками с задержкой психического развития навыков правописания и нормативного оформления предложения позволил уточнить суммарный показатель всех изучаемых нами аспектов. Напомним, что при количественном и качественном анализе материала учитывались только фонетико-фонематические, графические и синтаксические ошибки. Орфографические, лексические, стилистические ошибки, а также недостатки каллиграфии во внимание не принимались, поскольку целью исследования не было изучение указанных аспектов письма.

В *таблице 1* представлен материал, характеризующий фонетическую, графическую и синтаксическую грамотность учеников начальных классов школ VII вида и классов коррекционно-развивающего обучения (в % к общему количеству письменных работ).

Рассмотрим материал, характеризующий качество усвоения исследуемых навыков письма всеми учениками специальных учреждений, вне зависимости от варианта их комплектования. Напомним, что время школьного обучения одинаково для учеников первого и второго вариантов комплектования, однако при первом варианте дети год обучались в стихийно интегрированных условиях: в одном классе с успевающими школьниками. При 1Тором и третьем вариантах комплектования старта школьного учения ребенка осуществляется в системе коррекционного обучения.

Экспериментальный материал показал, что на втором году обучения из 57 учащихся безошибочно написали диктант 24 ребенка (42%), одну-две ошибки допустили столько же детей, т.е. К концу второго года в системе коррекционно-развивающего обучения 84% учеников овладели

фонетическими, графическими и элементарными синтаксическими навыками письма на довольно высоком уровне. В 6 работах (10,6%) имеется 3-4 ошибки, 5 ошибок — в 2 работах (3,5%), 6 ошибок — в 1 диктанте (1,7%). Обращает на себя внимание, что относительно высокий уровень безошибочных работ сохраняется и в последующих классах. Так, из 66 детей третьего года обучения безошибочно **Усвоение фонетических и графических навыков письма**. Известно, что существует несколько показателей сформированное фонетически правильного письма: отсутствие в письменных работах пропусков букв и слогов, замен букв, обозначающих звуки, написанный диктант 24 ребенка (37,0%), а с 1-2 ошибками -- 28 человек (42,0%), т.е. ошибки отсутствовали или их количество было минимальным в 78,9% работ. Отмечено 3-4 неправильных написания в 9 диктантах (13,9%), 5 ошибок - в одной работе, в 4 работах — более 6 ошибок.

Указанные соотношения сохраняются и на последнем году обучения. Из 75 работ 28 диктантов написано без ошибок (37,3%), с 1-2 ошибками — 33 (44,0%), 3-4 неправильных написания имеется в 8 работах (10,6%). Большое количество ошибок допустили в работах 6 учащихся.

Таким образом, можно утверждать, что в конце начального обучения у детей с задержкой психического развития стабилизируются навыки фонетически и графически правильного письма, формируется навык нормативного выделения из текста простого предложения. Это обнаруживается как в диктантах, так и в сочинениях. Вместе с тем необходимо отметить, что по мере увеличения объема диктантов, усложнения используемых в них лексико-грамматических конструкций намечается тенденция роста количества детей, не справляющихся с предложенными работами: на втором году обучения 5-6 ошибок имеется в 5,2% диктантов, на третьем году обучения — в 7,5%, на четвертом — в 8,1%.

Ранее проведенные исследования показали, что письмо детей с

задержкой психического развития, обучающихся в условиях стихийно интегрированного класса (вместе с успевающими учениками), характеризуют многочисленные ошибки. В конце первого года обучения ни один неуспевающий ученик не написал безошибочно диктант, состоящий из 22 слов. В каждой работе содержалось от 2 до 34 ошибок, в среднем — по 11,9 ошибки на диктант. Более половины работ их успевающих одноклассников написаны без ошибок, в остальных диктантах допущены 1-3 ошибки. В среднем на одну работу успевающего первоклассника приходится 0,4 ошибки (Р.Д. Тригер, 1984).

Результаты исследования показали, что при коррекционной направленности учебно-познавательного процесса содержание образования в объеме обязательного стандарта для начальных классов общеобразовательной школы доступно детям с задержкой психического развития. Чаще других ошибок отмечается пропуск букв: белк (белка), лисчку (лисичку), идт (идет), бежи (бежит), вдру (вдруг), домо (домой), унал (узнал), сарому (старому) и т.д.

Анализ экспериментального материала показал, что с возрастом в письменных работах учащихся появляется ряд неправильных написаний, в которых на первый взгляд проявляются элементы просторечия: спачкался (испачкался), спугался (испугался), тенцы (птенцы), гнездушко (гнездышко), в клевах (в клювах), павуньи (певуньи), однажды (однажды) и т.д. Очевидно, ребенок ориентируется на неполноценный звуковой образ слова, поэтому указанные написания отнесены к группе фонетико-фонематических ошибок — пропуски букв, фонетические замены. В работах учеников 3-х классов превалируют именно эти ошибки.

Можно предположить, что причина этого явления связана с недостаточной работой по уточнению и обогащению словарного запаса учеников. Развитие речи детей при недостаточном внимании к восприятию и произнесению новых слов может привести к такому отрицательному эффекту. Учитель уделяет недостаточно внимания

звукопроизношению и написанию новых слов, что находит отражение в письме детей. Отсутствие достаточной коррекционной работы может привести к некоторой диспропорции между появлением в активной речи учащихся новых морфологических категорий и правильностью их произнесения и написания. В этом случае указанные дефекты могут сохраняться до конца школьного обучения.

Обозначение мягкости согласных при помощи гласных составляет проблему, в основном, для учеников первых классов. Некоторые дети не всегда слышат мягкость согласных: идот (идет), лубит (любит). Другие еще непрочно усвоили условности русской графики: не помнят, какую именно букву следует написать, чтобы обозначить мягкость согласного: лебит (любит). В последующие годы обучения некоторые дети обозначают мягкость согласного там, где этого не требуется: вътянул (втянул), гости (гости) и т.д.

Единичны добавления букв, а перестановки и пропуски слогов встречаются в работах младших школьников с задержкой психического развития крайне редко: завали (звали), отвкат, отевеликатъ (отвлекать), поврвал (порвал), у узкие (узкие), тпогдд (тогда), костить (косить), октят (котят) и т.д.

Ошибки в диктантах, обусловленные заменой звуков, близких фонетически или артикуляционно, составляют 27,2% этой группы неправильных написаний. Школьники смешивают шипящие свистящие, звонкие и глухие согласные, аффрикаты: шила вкила), безит (бежит), ужкие (узкие), грысла (грызла), кадюка Й'адюка), бошел (пошел), подом, ботом (потом), лежит (лежит), вянул (тянул), ублатъ (убратъ) и т.д. Полученные нами сведения совпадают с данными В.И. Насоновой (1977 г.) и Е.В. Мальцевой (1989 г.) о том, что в каждом классе есть дети, которые допускают ошибки, относящиеся к фонетической дисграфии. Каких-либо количественных закономерностей в возрастной динамике этих ошибок наш материал не выявил. Очевидно, все зависит от качества

первоначального отбора детей в коррекционно-развивающие учреждения, от добросовестности и профессионализма школьного логопеда по выявлению у учеников специфических Нарушений речи и от его умений в работе по коррекции этих дефектов.

Наш материал свидетельствует о том, что наиболее отработанным оказалось списывание с письменного текста (см. табл. 2, 3). Больше всего ошибок в этом задании допускают учащиеся первых классов. В последующем обучении количество ошибок уменьшается.

Невелико также количество фонетико-фонематических ошибок в творческих работах школьников, что позволяет судить о прочности сформированного умения. Причин же меньшего количества неправильных написаний в этих работах по сравнению с диктантами, очевидно, несколько. Во-первых, количество слов диктанта одинаково для всех учеников каждого класса, в то время как объем сочинения никак не регламентируется. Работы некоторых школьников по завершению предложенного им рассказа состоят из 2—3 предложений, в которые входят 10—12 слов. Во-вторых, расписание сочинения исключает необходимость запоминания определенного речевого материала и его воспроизведения на бумаге в регламентированный временной срок. Творческая работа позволяет ребенку «идти за своей мыслью» в удобном ему темпе. Небольшое количество фонетико-фонематических ошибок в этих работах убедительно свидетельствуют о наличии автоматизированного навыка фонетически правильного письма.

При анализе письменных работ обращают на себя внимание графические ошибки, встречавшиеся во всех видах письменных заданий у отдельных школьников. Количество таких ошибок невелико, но стабильно (табл. 4, 5).

качество знаний у тех учеников, школьный старт которых начался в специальных условиях, существенно выше, чем у другой части учащихся этих же образовательных учреждений. Кроме того, представляется важным, что, как показывают цифры, дети, обучающиеся в системе коррекционно-развивающего обучения с первого класса, почти достигают своих нормально развивающихся сверстников по уровню сформированности фонетически правильного письма.

Существенные различия в усвоении навыков правописания детьми, начало школьного обучения которых проходило в разных условиях, могут иметь несколько причин. Первая из них, на наш взгляд, состоит в том, что начало школьного обучения детей с задержкой психического развития совпадает с сенситивным периодом формирования у них фонематического слуха. Адекватные методы обучения благоприятствуют формированию у учеников звукового анализа и синтеза — процессов, лежащих в основе освоения грамоты и оказывающих положительное влияние на дальнейшее формирование письменной речи. Вторая причина заключается в том, что, вследствие недоступности для отстающих в развитии детей системы обучения грамоте в общеобразовательной школе, оказался упущенными сенситивный период. Кроме того, из-за постоянных неуспехов в учении у этих школьников появилось неверие в свои познавательные возможности, страх перед учебной работой. Все это привело к значительным трудностям в усвоении знаний, и в частности — в овладении письмом. Третья причина, как это ни парадоксально звучит, связана с психологическими установками учителя, работающего с детьми, ранее обучавшимися в общеобразовательной школе. Видя, что его ученики пишут, хотя и с многочисленными ошибками, учитель не может заставить себя целенаправленно обучать их звуковому анализу, как этого требует программа специальной школы. Вместо подготовительной работы, направленной на восполнение пробелов предшествующего развития, учитель пытается исправить собственно письмо. В результате оно корректируется лишь частично, его дефекты сохраняются и в старших классах.

Структурно-грамматическое выделение простого предложения

В ранее проведенных исследованиях было установлено, что в диктантах детей с задержкой психического развития, обучающихся в одном классе с удачливыми учениками, имеется многочисленная группа ошибок, полностью отсутствующих в работах 0Х нормально развивающихся сверстников. Эти стойкие ошибки связаны с неумением выделять предложение из текста. Они составляют 30% неправильных написаний, имеющихся в диктантах этих колышков (Р.Д. Тригер, 1972). Проявления неумения синтаксически правильно обозначать предложения разнообразны. В одних случаях заглавная буква ставится лишь в начале диктанта, а точка — только в конце его. В других — все предложения начинаются с заглавной буквы, хотя точки в конце предыдущего нет. В - третьих — ребенок ставит точку в конце предложения, а новое начинает со строчной буквы. В двух последних случаях для первоклассников изучаемой категории характерно написание каждого предложения с отдельной строки.

Свообразие речи и познавательной деятельности детей рассматриваемой категории определило коррекционную направленность изучения раздела учебной программы «Предложение». Особое значение при этом имеет соблюдение принципов пропедевтики и преемственности. Более подробно об этом сказано выше. Экспериментальные данные показывают, что проводимая коррекционно-развивающая работа оказалась довольно эффективной: во всех начальных классах в диктантах и при списывании количество синтаксических ошибок невелико. Анализ письменных работ показывает, что школьники не соблюдают нормативные установки выделения предложения в двух случаях.

Во-первых, они объединяют предложения с близкой смысловой нагрузкой, например в описании предмета или события: «*Когти котишка вытянул серые глазки, чуть зажмурил*» (2-й класс); *Прилетели ласточки, далеко разносятся их веселые песни*» (3-й класс). Очевидно, учащиеся затрудняются в различении логики Повествования и синтаксического оформления текста. Во-

вторых, они опускают один из элементов нормативного определения предложения: «*Было ранее утро, старый кот уселся на крыльцо*» (2-й класс); «*Он осыпался и развалился. Каждый день. Косили ласточки в клювах солому*» (3-й класс). Единичен разрыв предложения: «*Летом Вася Щукин. Жил в деревне*»

Как правило, ошибки такого рода встречаются в начале работы или в ее конце. Очевидно, в этом проявляются особенности деятельности детей с задержкой психического развития: трудность нахождения в выполнение задания и относительно быстрое умственное истощение.

Прежде чем изложить материал об умениях учеников, относится к структурно-грамматическому членению текстов сочи

Виды работ				Первый вариант					
	II класс			III класс			IV класс		
	Кол-во	Всего	Средн	Кол-во	Всего	Средн	Кол-во	Всего	Средн
Диктант	27	8	0,3	34	7	0,2	38	10	0,3
Списывани	23	1	0,01	27	—	—	37	—	—
Сочинение	23	18	0,8	27	46	1,7	37	13	0,4

Таблица 7

Виды работ	Второй и третий варианты											
	I класс			II класс			III класс			IV класс		
	Кол-во работ	Всего синтакс. ошибок	Среднее кол-во	Кол-во работ	Всего синтакс. ошибок	Среднее кол-во	Кол-во работ	Всего синтакс. ошибок	Среднее кол-во	Кол-во работ	Всего синтакс. ошибок	Среднее кол-во
Диктант	31	3	од	30	2	од	32	1	0,03	37	6	0,2
Списыван	26	—	—	28	1	од	33	1	0,03	37	1	0,03
Сочинени	—	—	—	28	9	0,3	33	33	1,0	37	13	0,4

Моя собака с налету сшибла гадюку.

Тут началась возня, Алеша побежал рассказывать маме, что собака дерется со змеей. Тут мама достала ружье и побежала с Алешей убивать змею.

А в это время змея укусила собаку в живот. Тут прибежала мама с ружьем и продырявила змею. Собака куда-то убежала и больше никто ее не выдел. Но однажды она прибежала мама сказала, что собаки сами по-своему лечатся (Алексей Е., 4 класс. Как видно из приведенных примеров, в условиях обучения, имеющего коррекционную направленность, дети с задержкой психического развития почти безошибочно выделяют простое предложение из самостоятельно созданного ими текста.

По классификации синтаксических ошибок, предложенной И.М. Гилевич (1988 г.), в сочинениях младших школьников, испытывающих трудности в обучении, отмечается избыточное употребление сочинительных союзов при однородных членах предложения. При этом одно из однородных сказуемых выделяется вместе с союзом в отдельное предложение: «Барсик порвал тетради, кинул на пол краски. И испачкался в клею. Володя все привел в порядок. И вымыл котят».

В отдельных работах заглавная буква неоправданно употребляется в

середине предложения: «Он взял котят и положил их на кровать».

В основном синтаксические ошибки в сочинениях учеников изучаемой категории связаны со структурой сложных предложений и с выделением прямой речи, причастия и деепричастия, например:

Володя пришел и, увидев это, спросил. Кто это сделал, но котята не говорили, они не умели говорить. А когда мама пришла, Володя рассказал, и котята были наказаны. Но как они были маленькие, они все равно шалили. Тогда Володя стал с Мамой приучать котят вести хорошо. Более подробный анализ трудностей, испытываемых учащимися при написании творческих работ, несомненно, дело последующих исследований. Наш материал показал, что младшие школьники пользуются в письменной речи сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями, иногда употребляют такие части речи, как причастия и деепричастия. В дальнейшем предстоит разработать методическую систему, которая помогла бы упорядочить их синтаксическое оформление, не лишив детей желания применять эти сложные речевые конструкции.

Индивидуальные различия сформировано фонетических, графических и элементов синтаксических умений

Однаков ли характер ошибок в работах, где их 3—5, и там, где их 6 и более? Для сравнения приведем 2 диктанта (орфографические ошибки не воспроизводятся). Один из них — работа ученика с задержкой психического развития, формирование фонематического слуха которого требовало значительных усилий. *Летом Вася Щукин жил в деревне. Он ходил удить рыбу. У тети Шуры есть огород и сад. Вася поливал лук и укроп. Часто мальчик ходил в библиотеку. Там он читал книги и журналы* (Алеша П., 2-й класс). Первый год специального обучения после общеобразовательной школы. Анализ работы показывает, что выделение предложения в тексте не представляет для ребенка трудности. В диктанте мальчик допустил 4

ошибки: пропуск гласной, замена буквы, обозначающей фонетически близкие звуки (*Вашя* — *Вася*), обозначил мягкость согласного (*малчик*) и добавил букву (*блиб-Шиотеку*). Иной характер носят неправильные написания в диктанте Максима Х., одноклассника Алеши П. *Летом васа щукин жил в деревне, он ходил васа удить рыбу и Шуры огород и сад васа поле укроп и лук часпо малчик в дблатеки он там читал там он читал книги и журналы* (Максим Х., 2-й класс). Первый год специального обучения. В диктанте ребенок допустил 24 ошибки (напомним, что орфографические ошибки, кроме написания имени и фамилии, нами Вб воспроизведены). Прежде всего, обращает на себя внимание «умение мальчика выделить предложение. Заглавная буква только в начале диктанта, а точка — только в конце его. После первого предложения. В письме ребенка находит отражение инертность его мышления. Так, во втором предложении вместо слов «на пруд», мальчик повторяет слово *Вася* (*васа*), второе было в первом предложении. Повтор слов имеется и в последнем предложении: «*он там читал там он читал*». Кроме того, в работе много пропусков и добавлений букв, а также смешение *т-п*, *б-д*, *и-у* в связи со сходством начертаний. Приведем текст сочинения, написанного этим же учеником. Напомним, что начало рассказа — 4 предложения — дети списывали с письменного текста.

Котята

*Воладя готовил уроки и забыл убрать со стола тетради книги клей. В доме жили котята Пушок и Барсик Пушок прыгнул на стол за Пушком полез и Барсик прыгнул в клее, скинул краски на пол Мальчик пршел и сказал и Барсик стрыгнул на пол за ним пушок. При списывании ребенок выделяет предложение только графически, опуская точку, как и другие имеющиеся в тексте знаки препинания. Во всей работе отмечается смешение сходных по начертанию букв о—а: *Воладя* — *Володя*, *со стало* — *со стола*; *п—т*: *стригнул* — *спрыгнул*.*

Мальчик игнорирует точки в конце текста, который он списывал. Ребенок

как бы продолжает данное ему предложение и не воспринимает бессмыслицу получившегося: *за Пушком полез и Барсик прыгнул в клее*. Творческая часть работы ученика состоит из 3-х предложений, из которых 2 не закончены.

Сочетание разнохарактерных ошибок в пределах одного слова, неумение после 2-х лет обучения выделить предложение из диктуемого и списываемого текста, незавершенность предложений в творческой работе дают основание предположить, что ребенку поставлен диагноз, не соответствующий его состоянию. У мальчика имеются, очевидно, более грубые, чем при задержке психического развития, нарушения, поэтому коррекционная работа, ориентированная на ее преодоление, недостаточна для ребенка и, следовательно, неэффективна.

Эти же сомнения возникают в результате анализа работ учеников классов коррекционно-развивающего обучения, допускающих 6 и более ошибок. Приведем тексты двух сочинений таких учеников. Первый абзац ребенок списывал с данного ему письменного текста, второй — самостоятельная работа.

Володя готовил уроки и забыл убрать со столла тетради, книги, краски, клей. В доме жили котята Пушок и БорсиК-Пушок прыгнул на стол. За Пушко полез и Барсик.

Пушоко случайно опрокинул клей прямо на тетрадь. Барсик прыкнил на пол и стянул скатерть и краски, клей, книги, тетради апрокинились на нево. Прихидид Володя и увидел что случилось. Барсик запуталася в скатерти. Пушок помогает. Володя поднял актят и положих в корзину, а сам больше езабезвет увератъ. Клей, краски, книги, тетради (Саша В., и класс).

Списывая текст, мальчик допустил 3 неправильных написания: Пропуск буквы «м» (за Пушко — за Пушком), добавление — удвоение буквы «л» (со столла — со стола) и замену буквы «а» на графически сходную «о» (БорсиК — Барсик). При написании самостоятельной творческой работы количество

указанных ошибок значительно возросло: 5 пропусков: *положих* (положил их), *Басику, Босеку* (Барсику), *збывает* (забывает); 3 добавления: *Пушоко* (Пушок), *вылесзатъ* (вылезать), *запуталася* (запутался); 4 замены по графическому сходству: *тетрадь* (тетрадь), *прыгнул* (прыгнул), *случайно* (случайно), *краски* (краски).

Кроме того, ребенок допустил 2 замены по акустическому сходству: *прыкнул* (прыгнул), *приходид* (приходит); 2 перестановки: *запутлася* (запутался), *октят* (котят) — и неправильно выделил последнее предложение, разорвав его. Всего в работе 20 ошибок.

Множество ошибок и в работе Димы Д.:

Володя готовил уроки и забыл убрать со стола тетради, гниги, краски, клей. В доме жили котята Пушок и Барик. Пушок прыгнул на стол. За Пушком полез и барсик.

Котята начали рвать тетрадь Барсик начал отрывать клей и открыл и разлил по столу. А Пушок разорвал книгу а Барсик упал прям в клей попом Барсик слес со стола и начал деркать скрътеръть с Пушком и все ето разлилось и упало потом Барик начал коваркаца и зо ним Пушок потом начали рвать скареторь и книги. Пушок.

Начал залезать настал ипотом начал залезать на холодильник и начиотуую скидывать цветы одеколон мамин и зелколо и разбил все валяла.

На полу и когда володъя увидел.

Списывая, Дима допустил две фонетические ошибки: пропустил букву «с» в слове «Барсик» (Барик) и заменил букву «к» на «г» в слове «книги» (гниги). Самостоятельная работа, когда все внимание ребенка было направлено на развертывание сюжета, выявила фонетическую и синтаксическую несформированность письма у мальчика: множество пропусков букв: *прям* (прямо), *нача* (начал), *все валяла* (все валялось); замены по акустическому сходству: *гогда* (когда), *дер-Капгъ* (дергать), *зелкало* (зеркало); добавления, перестановки, Трудности в обозначении

мягкости согласных: *скрътъръ тотъ* (скатерть), *рват* (*рвать*); графические ошибки — замена «т» на «п.» (потом — *попом*).

Фонетическая сторона письма обоих учеников сходна. Существенные различия в нормативном оформлении предложения. Саша неправильно выделил лишь одно (последнее) предложение. Дима не выделяет точкой или заглавной буквой ни одного предложения. Он пишет «сплошным» текстом. К концу работы исчезает осмысленное повествование, его заменяют отдельные слова, написанные ребенком на разных строках.

Письменные работы этих детей по количеству и сочетанию разных ошибок резко отличаются от сочинений большинства школьников, обучающихся в классах коррекционно-развивающего обучения и в школах VII вида. Очевидно, такие дети нуждаются в другой помощи.

Выявленные индивидуальные различия школьников в освоении навыков правописания и структурно-синтаксического членения текста позволяют утверждать, что анализ письменных работ детей может служить средством дифференциальной диагностики и уточнения структуры дефекта.

Завершая анализ письма учеников начальных классов, обучающихся в системе коррекционно-развивающего обучения, можно обоснованно утверждать наличие положительной динамики в усвоении этими школьниками фонетики, графики русского языка, а также правил графико-пунктуационного оформления предложения. У учащихся в целом сложились достаточно устойчивые навыки фонетически, графически и синтаксически правильного письма. Это свидетельствует о доступности действующей учебной программы и адекватности личностно ориентированной системы обучения. Наряду с этим остается трудным для практического усвоения звуковой анализ слов, состоящих из 3 слогов и имеющих в слоге стечения согласных. Недостаточная сформированность фонематического слуха затрудняет точность восприятия новых слов. Ориентация на неполноценный звуковой образ слова приводит к неправильному воспроизведению на письме его значимых частей. Кроме того, графические ошибки, хотя и

немногочисленные в работах учащихся, отличаются стойкостью и с трудом преодолеваются.

В исследовании нашло подтверждение известное положение об эффективности ранней коррекции дефекта. Дети, школьный старт которых начинается в благоприятных для их состояния условиях коррекционно-развивающего обучения, достигают значительно более высокого уровня в овладении русским языком, чем их сверстники, начинавшие школьное обучение в стихийно сформированных классах интегрированного обучения. Этому способствует, очевидно, полноценное использование сенситивного периода развития ребенка в формировании фонематического восприятия, познавательных интересов, а также отсутствие.

Глава IX

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

ЮЛ. Костенкова

В современном мире все большую значимость приобретает проблема овладения детьми навыком чтения, поскольку до 80% информации человек получает посредством этого психофизиологического процесса. Развитие средств информации снижает у детей потребность в чтении, т.к. в данном случае ребенок выступает как пассивный субъект и у него не возникает необходимости и внутренней потребности в приобретении этого навыка.

С точки зрения психологов, чтение связано с приемом и переработкой информации и является системой разнохарактерных, но тесно взаимосвязанных психологических процессов, среди которых ведущее место занимает восприятие. Поэтому, по мнению А.А. Леонтьева, чтение подчиняется общим законам восприятия и осуществляется в двух аспектах: первичное формирование образа восприятия (иными словами — графического образа слова) и опознание уже сформированного образа (или узнавание данного образа в тексте по разным признакам).

Процесс овладения чтением, прежде чем оно превращается в автоматизированный навык, проходит несколько этапов. В современной педагогике наибольшее распространение получила классификация этапов чтения, разработанная Т.Г. Егоровым. Автор выделяет следующие этапы формирования навыка чтения:

- 1) овладение звукобуквенными обозначениями;
- 2) слогоаналитическое (или слоговое) чтение;
- 3) становление синтетических приемов чтения;
- 4) синтетическое чтение.

На первом этапе дети получают представление о фонеме, учатся делить слоги и слова на звуки; выделенный из устной речи звук начинают соотносить с его оптическим символом — буквой. Понимание читаемого отделено от процесса восприятия, зрительный образ слова не вызывает у ребенка ассоциаций с его значением.

На ступени слогоаналитического чтения процесс слияния звуков в слоги уже не затрудняет детей, слоги становятся частью слова. На этом этапе еще сохраняется разрыв между пониманием прочитанного и целостным восприятием слова.

На третьем этапе — становления синтетических приемов чтения — ребенок читает уже простые слова не по слогам, а узнает все слово по отдельно усвоенным опорам, на слух и зрительно — психогенных об по фонемам и по графемам. Но слова еще не являются оптически привычными образами, поэтому такое «узнавание» часто бывает ошибочным. Сложные по структуре, малознакомые слова ребенок читает еще по слогам. На этом этапе читающий опирается больше на содержание ранее прочитанного, чем на буквенный состав слова.

На последней ступени процесс чтения уже не представляет затруднений, т.к. нет разрыва между зрительным восприятием и осмыслением, восприятие происходит на основе узнавания и понимания ранее прочитанного; автоматизация процесса чтения позволяет читающему проводить логический

анализ текста. В центре внимания находится усвоение содержания текста, а не восприятие зрительных образов.

В современной школе литературное чтение в начальных классах является составной частью систематического курса русского языка и литературы. На ступени начальной школы чтение объединяет в себе цель и средство обучения, воспитания и развития учащихся. Формирование навыка чтения идет одновременно с развитием мышления и речи школьников, расширением их знаний и представлений об окружающем мире.

Одной из актуальных проблем современной педагогики, характерной для всего мира, является проблема трудностей в обучении, и в частности — обучения чтению. В настоящее время за рубежом в большинстве исследований данная проблема рассматривается как составная часть такого нарушения, как дислексия. Понятие «дислексия» рассматривается более широко, чем это принято в отечественной логопедии, и включает огромный пласт нарушений: от негативного отношения ребенка к процессу чтения до специфической неспособности к овладению этим навыком.

Учащиеся с задержкой психического развития (ЗПР), наряду с другими учебными трудностями, испытывают затруднения при освоении навыка чтения. Они долго и с большим трудом овладевают техникой чтения; недостаточно понимают смысл прочитанного; во время чтения допускают большое количество разнообразных ошибок. Слабая техника чтения, сочетающаяся со сниженным запасом представлений об окружающем мире, бедностью словаря и ограниченностью общего развития, приводит к недостаточному пониманию лексического значения отдельных слов и текстов в целом. Дети оказываются не в состоянии самостоятельно использовать контекст при осмыслиении входящих в него Незнакомых им слов и выражений.

Ученикам трудно передать содержащуюся в Прочитанном тексте главную мысль, установить временные, причинно-следственные связи, охарактеризовать действующих лиц и дать оценку их разований, связанных

со стойкой неуспеваемостью ступкам. Продолжительное время школьники затрудняются в правильном интонировании при чтении. Все эти недостатки, с одной стороны, осложняют понимание прочитанного, а с другой — тормозят накопление необходимых сведений и знаний об окружающей действительности, отрицательно сказываются на общем и речевом развитии учащихся, мешают преодолению пробелов в знаниях и специфических недостатков их познавательной деятельности, оказывают негативное влияние на весь процесс обучения. Трудности, испытываемые детьми с ЗПР, обусловлены рядом факторов.

Психофизиологической основой затруднений являются замедленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации, сложности установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмыслиения воспринимаемой информации, слабость самоконтроля.

К психолого-педагогическим факторам можно отнести неготовность детей к началу систематического обучения, в том числе и к учебной деятельности на уроках чтения, и, как одно из следствий, несформированность мотивации к данному виду занятий. Поэтому перед педагогом встает целый комплекс задач, правильное и своевременное решение которых позволит сформировать у ученика навык чтения в объеме, предусмотренном программными требованиями.

Главной задачей уроков чтения в начальной школе является формирование навыка чтения. Сформированный навык чтения характеризуется единством четырех компонентов: сознательность, правильность, беглость и выразительность. Формирование этого навыка идет одновременно с развитием мышления и речи школьников, расширением их знаний и представлений об окружающем мире. Обучение чтению учащихся с ЗПР в младших классах ведется в соответствии с программами, учитывающими их психофизические особенности, и направлено на

коррекцию и компенсацию имеющихся у них нарушений развития.

Рассмотрим формирование основных составляющих навыка чтения.

Многие методисты идентифицируют понятия «темп» и «беглость» как качества чтения. Еще К.Д. Ушинский обращал внимание на выработку беглости чтения, которая не должна расходиться с пониманием прочитанного. По мнению ряда методистов, соответствие темпа чтения вслух темпу устной речи является оптимальным условием для понимания прочитанного в течение первого года обучения учащиеся с ЗПР усваивают Все буквы, умеют сливать их в слоги, 50% школьников, как правило, овладевают слоговым способом чтения и переходят к чтению целыми словами, остальные читают только по буквам. Темп чтения школьников отличается значительной вариативностью, что можно объяснить замедленностью восприятия печатных знаков, также индивидуальными особенностями чтецов. Одним из значимых факторов является также содержание читаемого: сложные по смыслу тексты читаются большинством учащихся более медленно.

Учащиеся могут использовать различные приемы для облегчения чтения: например, выделять первый из согласных звуков с помощью длительной паузы (читать «вправду», «послушай»), или прибавлять к первому согласному дополнительный согласный, как правило повторяющий один из соседних гласных в •Лове (читать «неправда» вместо «неправда»), или пропускать один из согласных («впраду» вместо «вправду»). Слоги со стечением согласных в коротких словах прочитываются обычно правильно, но в многосложных словах те, же слоговые структуры учащиеся читают с трудом.

Во втором классе, как правило, наблюдается незначительная вариативность скорости чтения, нет резкого различия в скорости чтения текстов с разным информационным планом. Поскольку для учащихся с ЗПР изначально не характерно механическое чтение, то одной из причин медленного совершенствования беглости чтения является стремление

школьников сразу после проявления осмыслить читаемое.

Большинство школьников находятся на этапе формирования синтетических приемов чтения, у них происходит заметное развитие целостного восприятия слов при чтении, однако ученики прибегают к слоговому чтению трудных, многосложных, особенно — незнакомых слов, непривычных оборотов речи. Они затрудняются при чтении слов, включающих слоги со стечением согласных. Но теперь эти трудности проявляются в повторах (например, читают «зазвенела», «пох-хло-пал»), в использовании пауз или в перечитывании «про себя». К третьему классу уже половина учащихся полностью овладевают чтением целыми словами. Остальные школьники, овладев новым способом чтения, переходят к чтению целыми словами. Слоговое чтение может возобновляться при чтении слов с переноса на следующую строку. Расположение частей слова противоположных сторонах страницы требует от учащихся дополнительного напряжения и внимания, тормозит процесс слияния частей слова в единое целое и осложняет понимание смысла прочитанного. Наибольшую трудность для чтения представляют многосложные слова с ударением на первом слоге и слова со стечением согласных в середине слова.

Причины вышеназванных затруднений заключаются в индивидуальных особенностях протекания мыслительных процессов и установления связей между восприятием и произношением, а также в возникающих в связи с этим затруднениях в синтезировании слов во фразу. Замедленность темпа чтения многосложных слов может быть объяснена и узостью восприятия учащихся. Побуквенно-слоговой процесс чтения, которым они овладевают в букварный период, преодолевается очень медленно, и школьники с ЗПР нуждаются в особой поэтапности освоения каждой новой слоговой структуры. У любого ребенка переход от низкой ступени овладения навыком на более высокую происходит индивидуально, в разные сроки, а у школьников с задержкой психического развития — особенно замедленно.

В то же время тексты с разным логико-информационным планом, не представляющие трудности для понимания, читаются примерно с равной скоростью.

На этапе окончания начальных классов большинство учащихся овладевают темпом чтения, предусмотренным программой (70-80 слов в минуту). Увеличение скорости чтения происходит за счет развития синтетических процессов. Однако при усложнении смысловой структуры текста у отдельных учеников еще наблюдается замедление скорости чтения. Иногда они прибегают к слоговому чтению трудных многосложных слов.

Медленно и с большим трудом совершенствуется **правильность чтения**. В первом классе практически все учащиеся допускают при чтении разнообразные ошибки: они с трудом дифференцируют графемы, имеющие отдельные сходные элементы (например, б—д, в—з, а—о, поэтому читают «дудто» вместо «будто», «скозал» вместо «сказал» и т.п.); смешивают буквы, е, ё, ю, я; не всегда правильно прочитывают согласную, мягкость которой обозначена гласными второго ряда; смягчают согласные в конце слов («читаютъ» вместо «читают»), а также могут допускать нестойкие замены парных согласных по глухости и звонкости, перестановки, пропуски, не дочитывать окончания, добавлять при чтении в слова отсутствующие в них слоги или отдельные звуки, заменяют звуки в словах. Все эти ошибки могут привести к искажениям слов и даже замене их другими словами. Часто наблюдается чтение по догадке. Но все эти ошибки, в отличие от ошибок допускаемых умственно отсталыми учащимися и детьми с нарушениями речи, обычно являются нестойкими и диффузными: ученик может прочесть одни и те же слоговые структуры с ошибками и правильно.

При чтении слов со сложной слоговой структурой значительно возрастает количество ошибок, большинство из которых приходится на чтение слогов со стечением согласных.

Во втором классе во время чтения учащиеся продолжают до-|пускать много ошибок. Основное количество ошибок приходится |на чтение слов со

сложной слоговой структурой; замены, пропуски и перестановки букв и слогов встречаются уже как единичные явления.

Наибольшее количество ошибок составляют смысловые замены. Учащиеся заменяют и (или) пропускают отдельные значащие части слов (читают «поворнулся» вместо «отвернулся»); в некоторых случаях, стараясь предугадать смысл последующих слов, они могут «выхватывать» из них опорные, опознавательные элементы и «читать» другие слова («повел» вместо «повторил» и т.п.).

При чтении текстов со сложной смысловой структурой увеличивается количество ошибок, связанных с недостатками понимания: замены, перестановки, пропуски, в отдельных случаях — добавления. Чем слабее техника чтения ученика, тем заметнее проявляется зависимость замен и перестановок от сложности смысловой структуры текста. В то же время не обнаруживается зависимости от сложности смысловой структуры текста таких видов ошибок, как искажения и повторения, которые можно отнести к ошибкам зрительного восприятия, и ошибок ударения, относимых обычно к ошибкам произношения.

Ученики могут повторять при чтении слова или их части, чтобы понять смысл прочитанного. На данном этапе обучения повторения слогов и слов встречаются с равной частотностью. Могут повторяться первые слоги или части слов для синтеза отдельных слов, отдельные слова — для восприятия всей фразы. Для подготовки к восприятию следующего слова в предложении или синтагме школьники могут повторять в словах последние

слоги.

Возможны замены слов читаемого текста более легкими по произношению (например, вместо слова «вспорхнула» читают «выпорхнула», вместо «вскрикнул» — «воскрикнул» и т.п.).

Отдельные учащиеся могут ошибочно читать слова, отсутствующие в их активном словаре. По сравнению с другими видами ошибок на этом этапе

несколько увеличивается пусков при чтении, особенно при чтении текстов со сложной смысловой структурой (пропуски звуков и слогов). Не все ученики замечают неправильно прочитанные слова и не всегда исправляют свои ошибки, даже если у них получается бессмыслица. Вследствие недостаточной сформированности синтетических процессов у них обнаруживается слабое развитие умения опираться во время чтения на живую речь в целях контроля правильности чтения. Некоторые учащиеся могут допускать ошибки в согласовании слов и управлении. Связь слов в словосочетаниях нарушается реже, чем связь главных членов предложения, разделенных другими словами. Обычно заменяются глагольные формы, что ведет к нарушению согласования подлежащего и сказуемого — в итоге деформируется связь однородных сказуемых. Наблюдается зависимость нарушения связи слов в предложении от сложности смысловой структуры текста.

В отдельных случаях могут встречаться замены слов, которые можно объяснить несогласованностью действия речедвигательных и воспринимающих механизмов в процессе чтения (например, слово «сеть» заменяют словом «есть»), а поскольку на данном этапе у учащихся еще слабо развито «чувство» грамматической формы и смыслового содержания фразы, подобные ошибки они исправляют редко. Угадывающее чтение продолжает оставаться наиболее характерной особенностью на данном этапе. Обычно смысловая догадка возникает под влиянием содержания отдельных предложений.

Появляются замены слов синонимичными по значению (например, слово «подполз» словами «полез», «подлез»). Характерно, что замены в основном проявляются при воспроизведении основы слова, определяющей семантику значимых его частей. Ошибки в прочтении отдельных слов влекут за собой и нарушение понимания смысловых звеньев текста. Слова, которые оказываются наиболее трудными для восприятия, могут выполнять различную функцию в смысловой структуре текста. Поэтому ошибки в чтении могут повлечь непонимание целого смыслового фрагмента или смысловых оттенков отдельной фразы.

Затруднения в чтении у учащихся третьих классов аналогичны тем, которые были отмечены во втором классе — в основном это смысловые замены. Обычно школьники заменяют читаемые слова синонимичными по значению (читают «хотел» вместо «захотел», «голубь» вместо «голубка»), но при этом не нарушают грамматический строй предложения; заменяют слова, непонятные им по значению или грамматической форме (вместо «захлестнула» могут прочитать «захлебнула», «заплестнула»). Смысловая догадка, возникающая на основе восприятия первых букв слова, часто оказывается ложной.

При чтении могут встречаться и речедвигательные ошибки, как правило, связанные с недостатками произношения. В процессе чтения еще проявляются дефекты озвончения, оглушения, Смешения звуков, сходных по артикуляции. Наибольшее количество ошибок учащиеся допускают при чтении многосложных (четырех-пяти-шестисложных) и редко употребляемых слов, особенно когда в этих словах встречаются стечения согласных: могут заменять в словах слог со стечением согласных открытым слогом или вставлять в слог гласную для удобства чтения (слово «вспорхнула» читали как «вспорхнула», «вспорхнула»). Для преодоления затруднений ученики иногда пользуются способом повтора слов, стоящих перед стечением согласных (например, «жу-жжуж-жала», «прора-про-раставшие»), Делают продолжительную паузу перед произнесением такого слоя-31, чтобы прочитать его вначале целиком или частично «про себя». Могут быть и ошибки на постановку ударения в словах, значение которых школьники до конца еще не могут осмыслить, в словах, редко встречающихся им в речи, и в словах, иногда Неправильно произносимых в быту. Объем буквенного восприятия у учащихся с ЗПР увеличивается незначительно. Даже в конце третьего класса учащимся необходимо прочитать значимую часть нова, чтобы его узнать.

С развитием техники чтения ошибки повторения начинают преобладать над другими видами ошибок. Повторения возникают в основном для исправления допущенных при первом прочтении ошибок. Эти ошибки индивидуальны. Могут повторяться слова, прочитанные по слогам, и слова,

грамматическая структура которых трудна для восприятия. Повторения слов дети могут использовать в целях активизации зрительного контроля при обнаружении смысловых ошибок

Ошибки зрительного восприятия сохраняются у отдельных учащихся довольно стойко. В отличие от предыдущих этапов, эти шишки уже в меньшей степени объясняются смешением букв при чтении на основе их оптического сходства, а скорее — дефектностью внимания, характерной для отдельных учащихся этой категории.

С развитием техники чтения заметно снижается количество ошибок искажения, что происходит в связи с накоплением у учащихся активного лексического запаса. На этом этапе учащиеся часто стремятся сразу прочитать слово, что им не всегда удается. Этим обусловлено и сохранение пропусков звуков и слогов в многосложных словах и словах со стечением согласных. С увеличением скорости чтения может несколько увеличиваться количество ошибок-добавлений. Обычно встречаются добавления, не противоречащие смыслу содержания, — чаще всего союз «и», что служит опорой для восприятия последующей части предложения, а также свидетельствует о развитии грамматического строя речи учащихся. Больше добавлений встречается в текстах с менее сложной смысловой структурой. Это объясняется тем, что на данном этапе формирования навыка чтения добавления нередко являются результатом смысловой догадки.

На этапе окончания начальных классов по сравнению с предыдущими годами обучения у учащихся с задержкой психического развития значительно сокращается общее количество ошибок, почти половину, которых школьники исправляют сами в процессе чтения. Наиболее характерными ошибками остаются повторения и смысловые замены.

В большинстве случаев ученики повторяют слоги в словах с целью правильного интонирования фразы при значительно возросшем темпе чтения. Слабые учащиеся, как и ранее, используют повторения в качестве опоры для синтеза слов в предложении.

Повторное чтение наблюдается и с целью исправления допущенных ошибок; в единичных случаях повторения объясняются стремлением ученика осмысливать лексическое значение или грамматическую форму слов (например, «пролетавшая», «вспорхнула»). Учащиеся со слабой техникой чтения иногда повторяют слова, прочитанные по слогам и представляющие для них семантическую трудность.

Как и на предыдущих этапах, встречаются замены слов синонимичными по значению, замены грамматических форм более привычными для учащихся в разговорной речи.

Сохраняются на этом этапе и ошибки зрительного восприятия, что можно объяснить значительным ускорением темпа чтения. При этих заменах предложения могут приобретать различные смысловые оттенки, которые не противоречат содержанию текста в целом.

На протяжении обучения в начальных классах распространенным недостатком чтения школьников является его монотонность, отсутствие пунктуационной интонации.

На первом году обучения большинство школьников находятся на слогоаналитическом этапе чтения, когда восприятие и осмысление прочитанного еще разобщены, поэтому большое значение для развития техники чтения имеет правильный подбор лексики как по частотности употребления слов в речи чтецов, так и в плане их структуры. Количественное ограничение и однообразие с точки зрения семантической наполняемости словаря школьников с ЗПР затрудняет возникновение смысловой догадки. При чтении связного текста у учащихся не вызывают трудностей односложные слова, слова, состоящие из одной буквы, двусложные слова различных слоговых структур и наиболее часто встречающиеся трехсложные слова, которые присутствуют в активном словаре школьников.

Многие общеупотребительные слова и словосочетания, обозначающие явления и понятия, отдаленные от жизненного опыта детей, оказываются

им непонятными (например, выражение «Мальчик, будто увидав волка...» объясняют как «Мальчик видел волка»). Затруднения возрастают, когда учащиеся сталкиваются с образными выражениями или устойчивыми словосочетаниями, фразеологическими оборотами. Содержание текстов мало помогает ученикам в осмыслиении незнакомых слов и словосочетаний. Это объясняется характерной для них ограниченной способностью в установлении логических связей, неумением самостоятельно выделять и усваивать заключенную в контексте информацию о значении непонятных слов.

Характерными особенностями понимания учащимися смысла прочитанных текстов являются:

- фрагментарность восприятия текста, что можно объяснить особенностями их внимания и памяти;
- тенденция к дословному воспроизведению смысловых единиц текста (школьники стремятся дословно передать прочитанное, при этом могут терять смысловую направленность вопроса);
- воспроизведение содержания прочитанного у части учеников ограничивается только причинами рассматриваемого факта;
- привнесения, не имеющие отношения к содержанию текста.

Чаще всего привнесения имеют место, когда учащиеся не понимают мотивации поступков действующих лиц, затрудняются сделать вывод из содержания прочитанного. Иногда привнесения возникают вследствие ошибок зрительного восприятия, допущенных при чтении.

Анализ ответов учащихся на вопросы во втором классе показывает, что большинство из них понимают смысл содержания смысловых единиц текста, учащиеся дают больше правильных ответов, чем на вопросы, предусматривающие самостоятельные формулировки. Большинство учащихся способны самостоятельно сделать выводы из содержания

прочитанного. В отдельных случаях обнаруживается непонимание смысловых единиц текста, что связано главным образом с недостатками реальных представлений или контаминациями смысловых звеньев, допущенными при чтении.

Основная масса школьников обнаруживают частичное понимание логико-информационного плана при понимании причинно-следственных связей в содержании прочитанного.

К третьему классу у школьников в процессе обучения формируется способность аналитического восприятия текста. Они значительно чаще, чем на предыдущих этапах обучения, начинают сами исправлять свои ошибки. Если в процессе чтения учащиеся и не возвращаются к ошибочно прочитанным словам, то это, за некоторыми исключениями, не мешает им понимать простые смысловые единицы текста. Под влиянием понимания общего логико-информационного плана текста они при ответах на вопросы корректируют отдельные замены, допущенные при чтении. В то же время при воспроизведении смысловых единиц еще могут быть привнесения, обусловленные ошибками зрительного восприятия, допущенными при чтении.

Смысловое содержание текста (в частности, установление, причинно-следственных связей, основывающееся на актуализации эмоционального опыта учащихся) усваивается труднее, чем логико-информационный план изложения. Дети стремятся объяснить смысл прочитанного, опираясь в основном на его непосредственное содержание и языковые средства, но вследствие недостаточности эмоционального опыта еще не всегда могут осуществить этот перенос на объяснение событий, описанных в тексте.

На данном этапе обучения большинство учеников уже могут самостоятельно сделать выводы из содержания контекста.

К окончанию начальных классов учащиеся овладевают основными составляющими сознательности чтения: понимают значения слов и словосочетаний, употребленных в прямом и переносном смысле, значения

целых предложений, отдельных частей и всего текста в целом; устанавливают причинно-следственные и временные виды связей, выделяют главную мысль; умеют определить свое отношение к прочитанному.

С увеличением скорости чтения у некоторых учащихся возрастает фрагментарность восприятия читаемого. Общая тенденция — более адекватное усвоение логико-информационного плана изложения по сравнению со смысловым содержанием текста — сохраняется и на данном этапе. Наименьшую трудность представляют вопросы, требующие воспроизведения простых смысловых единиц прочитанного. Наиболее характерными являются ошибки непонимания вследствие контаминации смысловых систем. Развитие понимания читаемого в целом идет за счет условия отдельных смысловых звеньев текста.

В ответах на вопросы четко проявляются индивидуальные особенности учащихся: возможность акцентирования внимания на второстепенных деталях; поиск ответа в содержании текста без его анализа; смысловые звенья текста не рассматриваются во взаимосвязи и содержание остается не осознанным до конца.

У большинства учащихся отмечаются положительные сдвиги в развитии понимания смысла читаемого, что является результатом коррекционной работы и обучения в целом. Они начинают переносить представления о нравственных нормах поведения на понимание литературного текста. Развивается и способность делать вывод из содержания контекста, однако сделать вывод на основании актуализации собственных представлений дети не всегда могут. Понимание смысла прочитанного зависит от сложности логико-информационного плана изложения, от адекватности смысловой структуры текста уровню развития читающего, умения актуализировать жизненные представления при чтении литературного текста. Затрудненность логического синтеза читаемого на основе актуализации собственного опыта является одной из существенных

причин сохраняющейся недостаточности понимания текстов со сложной смысловой структурой.

Коррелятивный анализ связи скорости чтения и понимания текста показывает, что скорость и понимание, за некоторым исключением, связаны: по мере обучения развивается техника чтения, выявляется прямая зависимость между совершенствованием скорости чтения и понимания смысла прочитанного.

Скорость и правильность чтения у учащихся с задержкой психического развития имеют ярко выраженную динамику развития, в то время как понимание читаемого отстает от формирования техники чтения. Техника чтения в большей степени поддается коррекции, чем осмысление прочитанного.

Положительная динамика развития темпа чтения у школьников с задержкой психического развития проявляется также достаточно ярко. С развитием техники чтения у учащихся этой категории, так же как и у нормально развивающихся школьников, меньше проявляются вариативность и индивидуальные особенности в процессе чтения. Скорость чтения от класса к классу

увеличивается в связи с формированием у детей целостного восприятия.

Уровень развития правильности чтения зависит и от года обучения — значительно сокращается количество ошибок каждой категории. Но на всех этапах основными остаются ошибки повторения и замены слов. Причина этого заключается в инертности нервных процессов.

Характеризуя общие тенденции в развитии понимания читаемого, можно констатировать, что в процессе обучения чтению у учащихся с задержкой психического развития наблюдаются позитивные сдвиги в понимании логико-информационного изложения и к концу обучения в младших классах большинство из них обнаруживают высокий уровень осознания прочитанного.

В заключение — несколько слов о возможности реализации комплексного

подхода в работе по формированию навыка чтения у учащихся в системе коррекционно-развивающего обучения.

В классах коррекционно-развивающего обучения педагог не остается один на один с необходимостью поиска решения задачи эффективной организации учебно-воспитательного процесса, т.к. в данной системе предусмотрено логопедическое, психологическое и дефектологическое сопровождение ученика. Единая направленность деятельности учителя, логопеда, психолога, дефектолога, воспитателя группы продленного дня является залогом успехов в работе по формированию у учащихся навыка чтения.

Для успешного овладения навыком чтения большое значение имеет специальная подготовка детей к обучению грамоте, которая проводится совместно с подготовкой к обучению письму в добукварный период и направлена на формирование звукового анализа и синтеза.

Параллельно с этой работой проводится логопедическое обследование, в ходе которого выявляются дети, речевые нарушения которых могут осложнить процесс формирования навыка чтения. В дальнейшей деятельности логопед проводит работу по устранению этих нарушений, профилактике дислексии и дисграфии.

Психолог и дефектолог в процессе изучения ребенка определяют те недостатки общего и психического развития, которые могут стать препятствием в обучении его чтению, организуют работу по их коррекции (например, коррекция недоразвития пространственной ориентировки, зрительного, слухового восприятия и т.п.).

Известно, что навык чтения, прежде чем станет автоматизированным, проходит в своем развитии несколько этапов. Возможность перехода от низшей ступени овладения навыком к более высокой заложена в основании каждой предыдущей ступени. Переход этот происходит в разные сроки, индивидуально, а у детей, испытывающих трудности в обучении, — особенно замедленно. Совместная работа педагога и

психолога будет успешной, если осуществляется последовательно, от простого к сложному, с учетом сензитивных периодов развития ребенка на каждой ступени, с постепенным расширением зоны ближайшего развития и переводом ее в зону актуального развития. Каждый последующий этап в овладении навыком требует от ребенка дополнительных усилий и напряжения, поэтому для предотвращения возможной негативной реакции ему необходима помощь со стороны взрослых. Особое значение при обучении чтению детей данной категории приобретает продолжительное использование разнообразных специальных тренировочных упражнений как в процессе индивидуальной, так и фронтальной работы. Совместно с дефектологом и психологом и по их рекомендациям учитель и воспитатель группы продленного дня проводят тренировочные упражнения по развитию зрительного восприятия, расширению поля зрения читающего и др. Использование в работе таких упражнений способствует и формированию у детей интереса к процессу чтения.

Логопед в свои занятия включает задания, направленные на тренировку интонационного выделения предложений из текста, правильное интонирование читаемых фраз.

Организуя учебный процесс, педагог должен создать такие условия, в которых ученик осознает необходимость приобретения навыка чтения и получает возможность читать как можно больше. Навык, формируемый на уроках и специальных занятиях, обязательно должен закрепляться в самостоятельном чтении под контролем воспитателя во второй половине дня или родителей, которых также необходимо привлекать к работе с ребенком.

Для детей, которые особенно замедленно и с выраженным трудностями овладевают технической стороной навыка чтения, не выдерживают темпа фронтальной работы и нуждаются в дополнительной помощи со стороны специалистов, организуются индивидуальные занятия. Такие занятия могут быть организованы со школьниками, у которых особенно трудно

формируются целостные приемы восприятия читаемого или на каком-либо этапе происходит потеря непрочно сформированного навыка, а также учащимися, у которых понимание прочитанного, предвосхищение его смыслового значения особенно выражено отстают от самого процесса чтения.

Параллельно с развитием технической стороны навыка чтении проводится специальная подготовка к работе над текстом. С этой целью педагог ежеурочно использует различные приемы подготовки учащихся к восприятию текста. Это могут быть небольшие беседы, в ходе которых актуализируются имеющиеся у детей знания, демонстрация иллюстраций, диафильмов, прослушивание аудио- и грамзаписей и др. Воспитатель ГПД и, по возможности, родители продолжают данную работу и организуют активные наблюдения для обогащения жизненного и чувственного опыта детей.

Проводя анализ содержания текстов посредством специальной системы вопросов, направленной на понимание детьми прочитанного, учитель способствует формированию словесно-логического мышления учащихся. Систематически побуждая детей к выявлению в текстах новых, неизвестных им ранее сведений, педагог организует развитие их познавательной активности.

На уроках чтения детей знакомят с образцами художественного слова, в процессе всей учебно-воспитательной работы следует учить их пользоваться точными названиями предметов и их признаков, действий и обстоятельств, обращать внимание на явления синонимии, образные выражения, фразеологические обороты, включать их в активную речь детей.

Развитие речи учащихся осуществляется как в процессе анализа программных текстов, так и на логопедических занятиях. Проведение всеми специалистами координированной работы с использованием коррекционных приемов при обучении школьников классов коррекционно-развивающего обучения создает условия для успешного решения образовательных и

воспитательных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития*. — М., 1982.
2. *Белопольская Н.Г.* Психологическое исследование мотивов учебной деятельности у детей с задержкой психического развития. — М., 1972.
3. *Борякова Н.Ю.* Особенности формирования речевого высказывания у старших дошкольников с задержкой психического развития: Автореф. дис. канд.психол. наук. — М., 1983.
4. *Венгер Л.А.* Психологическая готовность к обучению в школе// *Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника*. — М., 1985. — С. 27—39.
Горецкий В.Г., Тикунова Л.И. Тематические и итоговые контрольные работы по чтению в начальной школе. — М., 1995 (и более поздние издания).
5. *Городилова В.И., Кудрявцева М.З.* Чтение и письмо: Обучение, развитие и исправление недостатков. — СПб., 1997. Г. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. — М.: Комтекс-Центр, 1993.— С. 176.
6. *Дети с задержкой психического развития*/ Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. (Науч. - исслед. ин-т дефектологии. Акад. пед. наук СССР). — М.: Педагогика, 1984.
7. *Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей*./ Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. — М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1981. — С. 157.
8. И.О. *Запорожец А.В.* Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников// *Воспитание и обучение старших дошкольников в детском саду*. Тезисы Всесоюзной научной конференции. Минск. 29 ноября - 2 декабря 1971. — М., 1971. —4. 1. — С. 1-6.
9. *Иванова Е.К.* Динамика формирования пониженной обучаемости и возможности ее изменения (на материале изучения старших дошкольников и

- учащихся первых классов): Автореф. дис. канд. психол. наук. — М., 1979.
11. *Иванова А.Я.* Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. — М.: Изд-во МГУ, 1976.
12. *Колесникова Е.В., Тельышева Е.П.* Развитие интереса и способностей к чтению у детей 6—7 лет: Методическое пособие. — М., 1998.
13. *Кондратина Т.Н.* Чтение. Сборник текстов и упражнений по развитию навыков техники чтения. — М., 1998.
14. *Концепция коррекционно-развивающего обучения в образовательных учреждениях г. Москвы.* В сб.: *Коррекционно-развивающее обучение школьников.* / Отв. ред. Л.Е. Курнешова. — М.: Центр инноваций в педагогике, 1997. (Нормативно-правовое обеспечение содержания образования в Москве).
15. *Коробейников И.А.* Патопсихологическая дифференциация некоторых форм психического недоразвития у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. канд. психол. наук. — М., 1980.
16. *Кузнецова Л.В., Лурье И.А., Минаева С.С. и др.* Обучение математике в 5, 6, 7-х классах с недостаточной математической подготовкой. — М.: Галс, 1993, 1994, 1995.
18. *Лутонян Н.Г.* Возрастная динамика процессов памяти у детей с задержкой психического развития: Автореф. дис. канд. психол. наук. — М., 1977.
19. *Малышева Е.В.* Недостатки речи у детей с задержкой психического развития// *Дефектология.* 1992.
20. *Марковская И.Ф.* Задержка психического развития: Клиническая и нейропсихологическая диагностика. — М., 1993.
21. *Московский базисный учебный план классов коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учреждениях.* В сб.: *Система коррекционно-развивающего обучения в г. Москве.* / Отв. ред. Л.Е. Курнешова Вып. 2. — М.: Центр инноваций в педагогике, 1998. (Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве).
22. *Новоторцева Н.В.* Учимся читать: Обучение грамоте в детском саду и

- дома: Попул. пособие для родителей и педагогов. — Ярославль, 1998.
- Шевченко С.Г., Тригер РД., Капустина Г.М. Об учебно-методическом комплекте по подготовке детей к обучению грамоте, математике, ознакомлению с окружающим миром и развитию речи. Справочник для руководителя и учителя начальной школы. — Тула: Родничок, 1999. — С.756-771.
- 24 Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей. 2-е изд., испр. и доп. — Смоленск, 1994.
25. Отстающие в учении школьники./ Под ред. З.И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной. — М., 1986.
26. Переслени Л.И., Подобед В.Л. Исследование прогностической деятельности для характеристики умственного развития детей// Дефектология. — 1982. — № 6.
27. Программно-методические материалы. Коррекционно-развивающее обучение. Начальная школа: Русский язык. Окружающий мир. Природоведение. Математика. Ритмика. Трудовое обучение. Физкультура. Ч. I, II/Сост. С.Г. Шевченко — М.: Дрофа, 1998.
28. Программы вечерних (сменных) общеобразовательных учреждений (классы компенсирующего обучения). Физика. — М.: Просвещение, 1995.
29. Программы по русскому языку для 5-9 классов общеобразовательной школы (классов коррекционно-развивающего обучения). — М.: Галс, 1996.
30. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VII вида и классов коррекционно-развивающего обучения. — М.: Просвещение, 1996.
31. Психолого-медицинско-педагогическое обследование ребенка./ Под ред. М.М. Семаго. — М.: АРКТИ, 1990.
32. Рекомендации к изменениям в программах У-1Х классов общеобразовательной школы// Дефектология. 1993. — № 2-6.

33. Сборник программ для общеобразовательных учреждений Российской Федерации. Математика. Русский язык. География. Биология. Химия. Иностранный язык. — М.: Просвещение, 1995.

34. Система коррекционно-развивающего обучения в г. Москве./ Отв. ред. Л.Е. Курнешова. Вып. 1, 2. — М.: Центр инноваций в педагогике, 1997, 1998. (Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве).

35. Стрекалова Т.А. Формирование логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития: Автореф. дис. канд. психол. наук. — М., 1982.

Типовое положение о классах коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учреждениях г. Москвы: Методические рекомендации по организации и содержанию коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений// Начальная школа (еженедельное приложение к газете «Первое сентября»). 1997. — № 29 (август). Тригер

36. Р.Д., Владимирова Е.В. Звуки речи, слова, предложения — что это?: Рабочие тетради № 1-3. — Смоленск: Ассоциация «XXI век», 1998. Тригер

37. Р.Д., Владимирова Е.В., Мещерякова Т.А. Я учусь писать: Тетрадь с печатной основой. — Смоленск: Ассоциация «XXI век», 1998. Тригер Р.Д.

38. Подготовка к обучению грамоте: Пособие для учителя. — Смоленск: Ассоциация «XXI век», 1998.

39. Узорова О.В., Нефедова Е.А. Практическое пособие для обучения детей чтению. — М.: ЗАО «Премьера» ГИППВ, 1999.

40. Узорова О.В., Нефедова Е.А. Практическое пособие по развитию речи. — М., 1997.

41. Ульянкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. — М.: Педагогика, 1990.

42. Учебно-методический комплект «Готовимся к школе»: Программно-методическое оснащение коррекционно-развивающего воспитания и обучения дошкольников с ЗПР; Тетради для занятий с детьми 5-6 лет: Подготовка к

обучению письму. — М.: Ника-пресс, 1998.

43.Фишман М.Н., Лукашевич И.П., Мачинская Р.И. Особенности функционального состояния мозга детей с задержкой психического развития// *Дефектология*. 1998. — № 1. — С. 24-29.

44.Фишман М.Н. Функциональная асимметрия мозга у детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью// *Дефектология*. 1996. —

45. Фишман М.Н. Электрофизиологический анализ функционального состояния мозга детей с трудностями в обучении// *Дефектология*. 1997. —

46. Шумаева Д.Г. Как хорошо уметь читать!: Обучение дошкольников чтению. Программа-конспект. — СПб., 1998.

47.Шевченко С.Г., Капустина Г.М. Предметы вокруг нас: Методические рекомендации + Тетради с печатной основой № 1-2. — Смоленск: Ассоциация «XXI век», 1998.

48.Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: Метод, пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. — М.: Гуман. изд. центр «Владос», 1999.

49.Шевченко С.Г. Ознакомление с окружающим миром учащихся с ЗПР: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1990 + Приложение.

50.Шевченко С.Г. Организация и содержание коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений: Справочник руководителя и учителя начальной школы. — Тула: Родничок, 1999. — С. 105-144.

51.Шевченко С.Г. Природа и мы: Методическое пособие + Тетрадь с печатной основой. — Смоленск: Ассоциация «XXI век», 1998.

52.Цыпина Н.А., Волкова И.Н. Почитаем — поиграем: Песенки, потешки, сказки, рассказы и стихи с развивающими заданиями для дошкольников. — М.: Компенс-центр, 1995.

53.Эдигей В.Б. Увлечение чтением. — М., 1997.

54.Эльконин Д.Б. Психологические аспекты проблемы готовности к школьному обучению// *Воспитание и обучение старших дошкольников в детском*

саду. Тезисы Всесоюзной научной конференции. Минск. 29 ноября - 2 декабря 1971. — Часть 1. — М., 1971. — С. 6-7.

