

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
НАЦИОНАЛЬНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЦЕНТР КОРРЕКЦИОННОЙ
ПЕДАГОГИКИ

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО
ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Методические рекомендации

Алматы 2016

УДК 376
К 66

Одобрено и рекомендовано научно-методическим советом Национального научно-практического центра коррекционной педагогики (протокол №10 от 5 октября 2016 года).

Рекомендовано к использованию Департаментом дошкольного и среднего образования Министерства науки и образования Республики Казахстан (Приказ №13093, 13092/11-3/70-вн от 13.01.2017 г.).

Рецензенты:

Халькова Б.С., зам.директора «Центра САТР», канд.пед.наук.

Своеволина С.Ю., зам. директора по учебно-воспитательной работе специальной школы-интерната №6 г. Алматы.

Авторы –составители:

Елисева И.Г., зав.лабораторией специального школьного образования ННПЦ КП, канд. пед. наук, доцент

Ермекбаева Л.Х., старший научный сотрудник лаборатории специального школьного образования ННПЦ КП, канд. псих.наук

Даурцева Г.Ю., научный сотрудник лаборатории специального школьного образования ННПЦ КП

К 66 Коррекционно-педагогическая работа по формированию учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития: методические рекомендации/ авт-сост: И.Г.Елисева, Л.Х. Ермекбаева,Г.Ю. Даурцева.-Алматы: ННПЦ КП, 2016. - 51 с.

ISBN 978-601-7131-63-0

Материалы, представленные в методических рекомендациях, раскрывают содержание работы учителя начальных классов и специалистов (дефектолога, логопеда, психолога) по формированию учебной деятельности школьников с задержкой психического развития.

Методические рекомендации предназначены руководителям МО, учителям младших классов, специалистам (педагогам, психологам, логопедам) общеобразовательных школ.

УДК 376

ISBN 978-601-7131-63-0

© ННПЦ КП, 2016

© Елисева И.Г., Ермекбаева Л.Х., Даурцева Г.Ю., 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
1 Характеристика понятия «учебная деятельность» в психолого-педагогической литературе.....	7
2 Готовность детей с задержкой психического развития к школьному обучению. Особенности их учебной деятельности.....	13
3 Коррекционно-педагогическая работа по формированию учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.....	22
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	31
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	33
ПРИЛОЖЕНИЕ А. Рабочие материалы для проведения диагностической работы по изучению уровня сформированности учебной деятельности младших школьников с ЗПР.....	35
ПРИЛОЖЕНИЕ Б. Протокол наблюдения учебной деятельности.....	50

ОПРЕДЕЛЕНИЯ, ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

ЗПР- задержка психического развития

Коррекционная работа - система специальных педагогических приемов и мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков развития детей с особыми образовательными потребностями.

Учение - процесс приобретения человеком, в том числе и ребенком любого возраста, знаний о внешнем мире любым известным и доступным способом: в процессе случайного или целенаправленного наблюдения, общения с другими людьми, в игровой, трудовой, спортивной, художественной, исполнительской и т.п. деятельности.

Научение – процесс и результат приобретения субъектом индивидуального опыта в виде знаний, умений и навыков.

Учебная деятельность – собственная мыслительная деятельность самих учащихся по добыванию и усвоению знаний.

ВВЕДЕНИЕ

В специальной психологии и педагогике пристальное внимание уделялось и уделяется вопросам изучения особенностей развития, обучения и воспитания детей с задержкой психического развития (ЗПР) дошкольного и младшего школьного возраста [1-11].

В результате исследований созданы: клиническая классификация и психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР, разработаны дифференциально-диагностические критерии отграничения детей с ЗПР от других схожих состояний по особенностям речи и умственного развития. Авторами рассматривались и трудности в обучении, характерные для детей с ЗПР. Исследователи указывают на ряд причин этих трудностей, к которым относят: недостатки внимания, эмоционально-волевой регуляции, низкий уровень учебной мотивации, познавательной активности, недоразвитие отдельных психических процессов (восприятия, памяти, мышления, негрубые недостатки речи), несформированность операциональных компонентов учебно-познавательной деятельности, низкую работоспособность и др. Перечисленные проблемы, как правило, приводят к образованию и накоплению пробелов в знаниях учащихся, что, в конечном итоге, провоцирует стойкую неуспеваемость, невозможность полноценно усваивать учебный материал начальной школы в соответствии с государственным стандартом образования.

Одной из особых образовательных потребностей младших школьников с задержкой психического развития является получение специальной помощи средствами образования, включающей коррекционную работу, направленную на устранение трудностей в усвоении учебного материала и причин их вызывающих. Своевременная квалифицированная помощь детям рассматриваемой категории в преодолении трудностей в обучении снижает риск возникновения у них нервно-психических, психосоматических расстройств и различных форм девиантного поведения, которые являются своеобразной неадекватной компенсацией неуспеваемости.

Учеными сформулирован важный вывод о том, что для преодоления трудностей в обучении детей рассматриваемой категории коррекционно-развивающая работа должна проводиться не только на специальных занятиях с дефектологом, логопедом и психологом, но и в целостном учебном процессе, который организует и осуществляет учитель класса. В связи с чем актуальным является расширение компетентностей учителя в вопросах

методики коррекционной работы для преодоления и профилактики возможных трудностей в обучении, включающей в себя не только собственно методический компонент, но его психофизиологические основания. В качестве основных направлений коррекционной работы с младшими школьниками, как правило, указываются:

- развитие познавательной деятельности;
- формирование базовых представлений и навыков, необходимых для усвоения основ наук;
- нормализация учебной деятельности.

Настоящие методические рекомендации посвящены вопросам изучения и преодоления недостатков становления учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

1 ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Понятие «учебная деятельность» считается неоднозначным, оно широко используется в психологической и педагогической литературе, по-разному трактуется авторами. Иногда учебная деятельность понимается как синоним «учения», «обучения» или «научения».

Ранние психологические исследования были посвящены проблеме оценки, сознательности учения, мотивам учебной деятельности. Целостная учебная деятельность, ее структура и закономерности формирования стали предметом исследования психологов и педагогов в последней четверти 20 века. Ее изучению посвящены труды Д.Б. Эльконина [1], В.В. Давыдова [2,3], П.Я. Гальперина [4], Н.Ф.Тальзиной [5], Л.Ф.Обуховой [6], Т.В.Габай [7, 8], В.В.Репкина [9], Г.В. Репкиной, Г.В. Заики [10], Г.И. Щукиной [11] и др.

В научных исследованиях понятие учебной деятельности соотносят с понятием «деятельность» как с одним из ее видов, который имеет общие характерологические свойства деятельности, и специфические для учебной деятельности признаки, раскрывающие ее сущность.

В.В.Давыдов указывает на то, что учебная деятельность не совпадает с понятиями «учение», «обучение», «усвоение» при всей их связанности. Понятие «учение» обозначает процесс приобретения человеком, в том числе и ребенком любого возраста, знаний о внешнем мире любым известным и доступным способом: в процессе случайного или целенаправленного наблюдения, общения с другими людьми, в игровой, трудовой, спортивной, художественной, исполнительской и т.п. деятельности. То есть учение является побочным продуктом любой деятельности: человек учится всегда [2].

«Научение» – процесс и результат приобретения субъектом индивидуального опыта в виде знаний, умений и навыков. Чаще это понятие используется для обозначения результата обучения.

Термин «учебная деятельность» в психологии употребляется для обозначения учения и научения, но не вообще, а организованного специально только с целью обучения. Учебная деятельность психологически выступает как собственная деятельность самого ученика. В учебной деятельности субъектом является сам ученик. Тогда «обучение» является деятельностью двоих – и обучаемого, и обучающего (и учителя, и ученика). Обучающий обеспечивает организацию учебной деятельности обучающегося. Органи-

зация учебной деятельности со стороны обучающего, и сама учебная деятельность обучающегося существенно различаются. При этом, как подчеркивает Б.Ц.Бадмаев [12], необходимо учитывать, что только из движения и развития деятельности обучающегося, только в ее рамках возникает и развивается деятельность учителя. Тем самым именно деятельность учащегося является стержнем учебно-воспитательного процесса, его основным содержанием, а деятельность преподавателя лишь средством для создания форм движения этого содержания.

Поэтому каждому учителю важно знать не только содержание своего предмета, но и закономерности созревания, формирования в онтогенезе учебной деятельности школьников для того, чтобы выстроить свою методику работы с детьми природосообразно, а значит - эффективно.

Для изучения учебной деятельности младших школьников особое значение имеет разработанное в науке - (Л.С.Выготский [13], А.К.Леонтьев [14], Д.Б.Эльконин [1] и др.) понятие "ведущего вида деятельности", определяющего главные изменения в психике ребенка и подготавливающего переход его на новую высшую ступень развития. Говоря о ведущем виде деятельности, исследователи отмечали: «Ведущая деятельность - это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности на данной стадии ее развития» [14]. Ведущая деятельность проходит определенный путь становления, а не проявляется сразу в развитой форме, ее формирование проходит под руководством взрослых в процессе обучения и воспитания.

Для освоения учебной деятельности сенситивным периодом (периодом интенсивного развития) является младший школьный возраст. "Это время наиболее благоприятное, чтобы заложить основу для умения учиться. Все, что не сделано в этом возрасте позже будет сделать намного сложнее" [2].

Ведущая деятельность имеет следующие признаки:

- 1) от нее зависят основные психические изменения ребенка в данный период;
- 2) в ней возникают и дифференцируются другие виды деятельности;
- 3) в ней формируются и перестраиваются частные психические процессы [3].

В младшем школьном возрасте такими процессами являются теоретическое сознание и мышление, им соответствуют следующие способности: рефлексия, анализ, мысленное планирование.

Учителю, как организатору учебной деятельности своих учеников надо уверенно ориентироваться в ее содержании и психологической структуре.

В исследованиях учебной деятельности авторами называются такие основные ее составляющие: мотивационная, содержательная и операциональная.

Мотив является источником деятельности и выполняет функцию побуждения и смыслообразования. Охарактеризовать мотив - это значит ответить на вопрос, ради чего деятельность выполняется. Мотив выступает своего рода «энергетической батареей» деятельности. Учебная деятельность должна побуждаться учебно-познавательными мотивами, которые непосредственно связаны с ее содержанием. Учебно-познавательные мотивы направлены не просто на знакомство с окружающей действительностью, а на усвоение обобщенных способов действий в конкретной области изучаемых школьных предметов.

Важным элементом структуры учебной деятельности, по мнению Д.Б.Эльконина, выступают учебные операции, входящие в состав способа действий. «Как правило, операции входят в способы действия в определенной последовательности, и соблюдение этой последовательности, строгое следование ей составляет особую операцию» [1, с. 51]. Учебные действия по освоению способа начинаются тогда, когда выделен образец. Если учащийся слушает объяснение учителя или наблюдает за его показом, повторяет действия под диктовку, то, как считает Д.Б.Эльконин, это описание процесса освоения образца является чисто внешним. Важно то, что получится в результате. «Можно предположить, что при прослеживании за образцом действия у ребенка возникает предварительный образ или представление о том, как производится данное действие. На этой основе идет дальнейшее освоение, заключающееся в воспроизведении действия» [1, с. 217]. Переходить от одной операции к другой нужно лишь тогда, когда предыдущая операция выполнена точно и по правилам. «Лишь постепенно те из операций, которые отработаны, могут производиться не материально, а путем проговаривания, а затем и в уме» [1, с. 249]. С учетом этих закономерностей должна выстраиваться последовательность предлагаемых учащимся учебных заданий.

Важнейшим компонентом учебной деятельности является контроль. По словам Д.Б.Эльконина, «... главная форма контроля в учебной деятельности - это форма пооперационного контроля, т.е. контроля за, правильностью процесса осуществления способа действия» [1, с. 52]. Контроль, как правило, «... характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс» [1, с. 218].

Завершающим элементом общей структуры учебной деятельности является оценка. Действия оценки позволяют учащемуся определить, насколько хорошо он овладел требуемым способом действия, верно ли решил учебную задачу. По мнению Д.Б.Эльконина, «...оценка становится ключевым моментом при определении, насколько реализуемая школьником учебная деятельность, оказала влияние на него самого как субъекта этой деятельности» [1, с. 219].

Таким образом, к компонентам учебной деятельности можно отнести следующее:

- мотивы учебной деятельности;
- целеполагание;
- учебные действия;
- контроль;
- оценка [10, с. 7].

Усвоение знаний требует от учащихся максимальной отдачи интеллектуальных сил, длительных и напряженных волевых усилий, особой мотивации, потребности в приобретении знаний. Эти качества предполагают достижение ребенком определенного уровня психофизиологической зрелости. Психофизиология организации учебного процесса, механизмы школьных трудностей изучались Дубровинской Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. [15, 16]. Авторы отмечают, что в самом начале обучения у первоклассников еще нет потребности в теоретических знаниях, а именно эта потребность является психологической основой формирования учебной деятельности. Познавательная мотивация учения и воля еще недостаточно развиты, они постепенно формируются в процессе самой учебной деятельности.

Особенности познавательной (в т.ч. учебной) деятельности во многом определяются спецификой мозговой организации внимания, которая на протяжении младшего школьного возраста претерпевает значительные изменения. Так, в 7-8 лет механизмы произвольного и непроизвольного внимания носят черты незрелости. Внимание ребенка активизируется не информационной составляющей, а непосредственной привлекательностью стимула, эмоциональной окраской. Внимание ребенка направлено на оценку эмоциональной значимости, удовлетворяя потребность ребенка во впечатлениях.

С 9-10 лет непроизвольное внимание организуется по типу взрослого. Облегчается анализ информации в коре больших полушарий. На протяжении младшего школьного возраста механизмы произвольного внимания интенсивно формируются. Этот этап развития психофизиологии рассматривают как сенситивный период формирования произвольности. Используя потребность (через положительное эмоциональное подкрепление, привлекательность учебного материала) в положительном эмоциональном подкреплении, создавая условия привлекательности учебно-познавательной деятельности, взрослый может использовать высокую пластичность мозга для развития внимания к учебному материалу и направлять его в русло учебной мотивации.

С началом обучения в школе возникает необходимость произвольного запоминания учебного материала. Переключение системы памяти на дру-

гой уровень – от непосредственного запоминания, свойственного дошкольникам, к запоминанию опосредованному конкретными смысловыми задачами, младшему школьнику требуется освоение новых приемов запоминания на основе осмысления материала, а не его формального повторения.

Несмотря на прогрессивное развитие, система восприятия 7-8 летних детей не достигает еще зрелого типа функционирования и к началу обучения в школе ее возможности довольно ограничены. Так, запоминание и опознание геометрических фигур в этом возрасте осуществляется по типу взрослого, а идентификация и различие букв еще затруднены и требуют вовлечения более сложных механизмов. Сохраняющаяся в 7-8 –летнем возрасте высокая недифференцированная инвариантность опознания становится помехой для узнавания некоторых букв и цифр, значение которых меняется при поворотах слева направо, сверху вниз (Р, Ь) и зеркальном вращении. В то же время это не касается букв симметричной конструкции (Н, А, З) или заглавных и строчных, сохраняющих свое значение.

Одной из причин трудностей узнавания букв может быть недостаточная сформированность их эталонов в перцептивной памяти. Возможность сличения букв с перцептивным эталоном ускоряет процесс их запоминания, что важно для выработки навыка чтения (Несформированность механизмов узнавания необходимо учитывать при использовании скоростного критерия чтения).

При поступлении в школу начинают усваиваться новые формы речевой деятельности – чтение, письмо, связанная устная речь. В формировании чтения и письма существенное значение имеет организация зрительно-пространственной деятельности, тонкая моторика и зрительно-моторная координация. Механизмы, лежащие в основе этих процессов, еще носят существенные черты незрелости. В 7-8 лет обнаруживается дефицитарность центрального программирования тонких точных движений рук. Мозговое обеспечение произвольных точных и мелких движений интенсивно формируется к 9-10 годам. В организации зрительно-пространственной деятельности в 7-8 лет участвуют и левое, и правое полушарие, в то время как с 9-10 –летнего возраста выявляется преимущество правого.

Отсутствие четкой полушарной специализации в 7-8 лет проявляется и в характере мозгового обеспечения речевой деятельности. У детей 7-8 лет при решении зрительно предъявляемой речевой задачи генерализованно и однотипно вовлекаются структуры обоих полушарий. К 9-10 годам с усилением вовлечения лобных долей в речевые процессы мозговая организация речевой функции приобретает более избирательный характер и признаки левосторонней латерализации.

Речь является основой формирования мышления ребенка и особенности речевой деятельности в младшем школьном возрасте определяют из-

менения в организации мыслительных операций. Для 7-8 лет характерно образное мышление, основой которого является достигшее определенной степени зрелости зрительное восприятие, а средством – образ.

С развитием механизмов речевой деятельности, ее левополушарной латерализации и произвольности ребенок приобретает способность выделять с помощью вербально-логического мышления существенные характеристики предметов и явлений, скрытые от непосредственного восприятия.

Таким образом, учебная деятельность является сложным многомерным образованием. Очевидно, что лишь четкое представление об ее структуре даст возможность успешно строить работу по формированию данной деятельности у младших школьников. Вместе с этим необходимо иметь в виду, что на протяжении младшего школьного возраста происходит структурно-функциональное созревание мозга обеспечивающее становление психических процессов, необходимых для успешного формирования учебно-познавательной деятельности. Этот возрастной период рассматривается как сенситивный в отношении формирования учебной деятельности. Вместе с тем, он считается критическим этапом развития ребенка. С одной стороны, в 7-8 лет меняются базовые механизмы организации психических функций, растет напряжение адаптационных процессов. Формируются регуляторные системы мозга. С другой стороны, в этом возрасте происходит смена социальных ролей, ребенок становится учеником. Обеспечение соответствия этих двух факторов (внутреннего и внешнего) является необходимым условием благоприятного преодоления этого кризисного возрастного периода.

2 ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ. ОСОБЕННОСТИ ИХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема задержки психического развития (ЗПР) и трудностей в обучении осознается как одна из наиболее актуальных психолого-педагогических проблем психологами и педагогами всего мира. Эта категория детей является самой многочисленной среди других категорий детей с отклонениями в развитии.

Первое значительное исследование рассматриваемой проблемы было опубликовано А. Штраусом и Л. Летиненом в 1947 г. [цит. по 17]. В ней описывались, прежде всего, трудности в учении, не вполне адекватное поведение и при этом во многих случаях достаточно высокие сохранные интеллектуальные возможности.

В 50-60-е годы прошлого столетия проводились первые эксперименты по преодолению отставания в развитии школьников рассматриваемой категории. В Англии и США возникают специальные школы-клиники, в США разрабатывается программа «опережающего обучения», предусматривающая специальную подготовку детей старшего дошкольного возраста, не готовых в соответствующий срок идти в массовую школу. Для этого при массовых школах создаются специальные классы. Такие классы впервые были организованы в 1963-64 учебном году в США.

Первые попытки специальной педагогической работы с детьми с ЗПР в СССР были предприняты в 50-60-х годах прошлого столетия. В то время дети с ЗПР изучались преимущественно в клиническом плане.

Дальнейшие исследования психологических особенностей детей с ЗПР были в основном посвящены изучению познавательной деятельности, а именно особенностям их восприятия, памяти, мышления, речи, внимания. Изучение личности было начато значительно позже.

Самые первые экспериментальные данные выявили, что всем детям с ЗПР свойственно снижение внимания и работоспособности. При этом снижение устойчивости внимания может иметь разный характер. Установлено, что детям с ЗПР по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками необходим более длительный период для приема и переработки сенсорной информации.

Т.В.Егоровой [17] выявлено некоторое снижение у таких детей как долговременной, так и кратковременной памяти, как произвольного, так и

непроизвольного запоминания. Автором было обнаружено слабое развитие опосредованного запоминания, снижение его при интеллектуальной активности. Подобное снижение еще более характерно для ситуации припоминания. Непроизвольное запоминание у младших школьников с ЗПР менее продуктивно по сравнению не только с младшими (на год) нормально развивающимися школьниками, но и с нормативными дошкольниками старшей группы детского сада.

Сравнивая разные виды мышления, Т.В.Егорова пришла к выводу, что наибольшие трудности у детей с ЗПР вызывает выполнение заданий, требующих словесно-логического мышления. Наглядно-действенное мышление, оказывается нарушенным в наименьшей степени.

В исследованиях Р.Д.Тригер [18], Н.А.Цыпиной [19], С.Г.Шевченко [20] было показано, что речь детей с ЗПР также отличается от нормативного развития. Словарь, особенно активный, значительно сужен, понятия недостаточно точны, а иногда просто ошибочны. У таких детей затруднено формирование эмпирических грамматических обобщений. Ряд грамматических категорий в их речи просто отсутствует. Часто встречаются нарушения звукопроизношения, имеют место трудности звукового анализа слова. Все это значительно затрудняет обучение чтению и письму.

Было также установлено, что игровая деятельность к началу школьного возраста оказывается сформированной не полностью [21]. Дети с ЗПР предпочитают наиболее простые игры. Характерная для старшего дошкольного возраста ролевая игра, требующая выполнения определенных правил, осуществляется ими в ограниченной форме. Дети соскальзывают на стереотипные действия, простые манипуляции с игрушками. Их игра в целом носит процессуальный характер. Дети не принимают отведенной им роли, не выполняют функций, возлагаемых на них правилами игры.

Шести-семилетние дети с ЗПР не проявляют интереса к играм по правилам, имеющим существенное значение в подготовке к учебной деятельности как ведущей для младшего школьного возраста. В целом такие дети предпочитают подвижные игры, свойственные более младшему возрасту.

К школьному возрасту у детей рассматриваемой категории не появляются школьные интересы, чувство ответственности к учебным занятиям, умение выполнять правила школьной жизни. Их учебная деятельность непродуктивна, на уроках дети постоянно «выключаются» из общей работы.

Успешность учебной деятельности зависит от продолжительности периода относительно хорошей работоспособности, во время которого такие дети способны усваивать учебный материал и правильно решать те или иные задачи. Учителя отмечают, что многие из таких детей в состоянии работать на уроке всего 15-20 минут, затем на фоне повышенной истощаемости наступает утомление.

С наступлением утомления дети начинают вести себя по-разному. Одни становятся вялыми и пассивными, могут прилечь на парту, другие проявляют излишнюю двигательную активность и нарушения поведения.

Многие учащиеся не могут сразу начать работу в классе. Им требуются дополнительные усилия, чтобы соответствовать общему темпу обучения детей в классе. Положительная мотивация, стимулирующая помощь со стороны взрослого, помогает детям сосредоточиться, быстрее «войти в работу» и дольше «продержаться в рабочем состоянии». Младшим (7-8-летним) школьникам с задержкой психического развития трудно освоиться с рабочим режимом занятий: они вскакивают, ходят по классу, разговаривают с другими детьми. В целом деятельность этих детей характеризуется крайней неорганизованностью, импульсивностью, низкой продуктивностью и недостаточной целенаправленностью. Имеют место конкретные недочеты и своеобразие в использовании детьми наглядного образца и словесных указаний, то есть тех средств обучения, которыми учитель пользуется при объяснении учебного материала.

У детей с ЗПР, приступающих к школьному обучению, имеют место мотивационные особенности, которые усугубляются по мере приобретения ими опыта школьных неудач [22]. Младшие школьники с ЗПР дают резко негативную реакцию на трудности, препятствующие решению учебной задачи, и на отрицательную оценку своего решения. Возможны эмоциональные срывы, отказ выполнять задание, демонстрация безразличия [23]. По данным исследования Г.И. Жаренковой [24], истинное безразличие проявляется не к оценке, а к собственному неверному решению: у ребенка не возникает желания исправить работу, понять причину ошибки. В действительности оценка таким учащимся нужна, и при доступности успешного выполнения какой-либо работы они выражают и свою заинтересованность в ней и радость при похвале [25]. Однако, если задание достаточно трудное, побудительная сила мотива получения высокой оценки ослабевает, если же задание достаточно легкое, то мотив оказывается настолько сильным, что снижается качество выполнения задания [26,27]. Таким образом, при исследовании особенностей мотивационной сферы детей с ЗПР было обнаружено не отсутствие у них учебной мотивации, а неадекватно сформированные учебные мотивы. Авторы отмечают, что у некоторых старших дошкольников рассматриваемой категории детей, несмотря на общее преобладание игровой мотивации, проявляется мотивация внутренняя, познавательная [28]. Но в процессе обучения она не получает развития и трансформируется, имеющиеся потенциальные мотивационные возможности в процессе обучения в начальных классах массовой школы не реализуются. И происходит это вследствие столкновения ребенка с объективными трудностями, неуспешности его учебной деятельности и соответствующей низкой оценки его стороны окружающих.

Стойкая неуспеваемость, типичная при ЗПР, приводит к образованию определенной личностной позиции, которую называют «позицией неуспевающего». В полной мере эта позиция формируется к 3-4 классам. В начале обучения ученик еще субъективно не соглашается со своими школьными неудачами и неадекватно завышает самооценку. Затем его самооценка становится крайне низкой, что не способствует поиску путей изменения сложившегося положения [29]. Ученик постепенно утрачивает желание учиться. Одним из основных мотивов поведения ребенка становится стремление избежать низких отметок, неодобрения и порицания со стороны родителей, учителей, одноклассников. Поэтому многие неуспевающие ученики начинают утверждаться в других, не учебных областях [30].

Таким образом, неудовлетворенность результатами своей учебной деятельности и осуждаемым в классе положением «двоечника» приводит к снижению самооценки, к пассивности в учении – с одной стороны, и к проявлениям компенсации – с другой. Однако, следует иметь в виду, что негативные личностные характеристики, как правило, являются вторичными нарушениями развития. При ЗПР они могут быть устранены при адекватной организации обучения и воспитания, которая позволит ребенку, прежде всего, добиться успеха в обучении. Так, для формирования положительного отношения к учению, по мнению И.Ю. Кулагиной [30], в первые годы обучения следует использовать интересы учеников к наглядности, игровым элементам на уроках и организационным делам класса, важно поддерживать стиль воспитательной работы, способствующий развитию не престижных, а коллективистических мотивов.

Для усвоения программного материала по любому учебному предмету учащиеся должны располагать некоторыми общими умениями и способами деятельности. Речь идет об умении ориентироваться в задании и производить его анализ, обдумывать и планировать предстоящую работу, следить за правильностью выполнения задания, рассказывать о проведенной работе и давать ей оценку.

Особенности учебной деятельности детей с задержкой психического развития ярко обнаруживаются при изготовлении ими поделок по наглядному образцу на уроках ручного труда, где учащиеся действуют в системе развернутых и внешне четко обозначенных требований. Наглядность и завершенность отдельных этапов деятельности на этих уроках позволяет выявить, прежде всего, неумение анализировать образец - операции, имеющей первостепенное значение для всей последующей работы учащегося. Дети с задержкой психического развития ограничиваются беглым осмотром образца, не вычленяют многих из его существенных признаков и сразу приступают к изготовлению поделки. Такая импульсивность и недостаток предварительной ориентировки в задании приводят к многочисленным

ошибочным действиям. Часть из них тут же исправляется детьми, однако большинство ошибок остаются неисправленными. На этом этапе деятельности многие учащиеся переоценивают собственные возможности.

Во время выполнения задания учащиеся совершают лишние, не всегда адекватные действия, не делают попыток найти рациональные приемы работы, например, могут заготовить лишнее количество деталей, склеить их до выполнения необходимых предварительных действий. К сравнению собственной работы с образцом эти дети прибегают крайне редко. Они не испытывают потребности в постоянном сличении с образцом выполняемой работы и полученного результата.

Одна из существенных особенностей деятельности детей с задержкой психического развития состоит в недостаточной ее регуляции с помощью речи. Это выражается в том, что учащиеся затрудняются в адекватном словесном обозначении совершаемых действий и точном выполнении предложенных речевых инструкций. В их словесных отчетах нет четкого обозначения последовательности произведенных действий. Вместе с тем в них содержится описание второстепенных, малозначимых моментов. Устные отчеты о проделанной работе свидетельствуют о трудностях их речевого оформления, нечеткости и ограниченности словарного запаса, малой вариативности употребляемых грамматических форм.

Нарушение регулирующей функции речи отрицательно сказывается на формировании умения осуществлять необходимый поэтапный анализ согласно предложенному образцу. Дети не всегда находят допущенные ошибки даже после просьбы взрослого проверить выполненную работу.

Для характеристики учебной деятельности детей рассматриваемой категории значимым является тот факт, что при выполнении очередного задания один и тот же ученик может действовать как правильно, так и ошибочно. Например, ученику дается задание, состоящее из ряда частных заданий: выписать из текста определенные слова, разделить их на слоги, подчеркнуть в этих словах слоги с заданной буквой. При выполнении последнего задания ученик действует по-разному: подчеркивает нужный слог, подчеркивает в нем одну букву, вообще ничего не подчеркивает. Подобное «соседство» правильного выполнения с ошибочным убеждает в том, что в данном и аналогичных случаях, имеет место непонимание инструкции, а временная утеря ее из-за усложненных условий работы.

Задание, состоящее из нескольких звеньев, может быть предложено на уроках по любому учебному предмету - в письменной либо устной форме. Примером являются некоторые задания по математике. Многие математические задачи состоят из нескольких звеньев, при решении которых должна соблюдаться строго определенная последовательность. Ряд математических заданий требует от учащихся умения многократно переключаться с одного

приема на другой (например, с действия сложения на вычитание) либо осуществлять последовательный анализ образца (например, при поиске геометрических фигур заданной формы среди множества разнообразных). Во всех подобных случаях испытываемые детьми с задержкой психического развития затруднения могут быть связаны с недостаточностью произвольных форм деятельности, незначительными нарушениями внимания.

В упражнениях по русскому языку в учебнике часто встречается образец, который может быть назван словесным. В качестве образца используются отдельные слова или предложения, с помощью которых показано, какую именно работу следует проделать учащимся. Например, показано, как разделить слова для переноса, как подчеркнуть определенный слог, каким образом изменить слово и т.д. Ребенок должен осуществить сложную умственную работу, чтобы разобрать с позиции образца все упражнение.

Дети с ЗПР недостаточно вдумываются в смысл предложенного задания и затрудняются в вычленении словесного образца, так как он не всегда обозначен специальным словом «образец» и располагается в различных упражнениях по-разному: в самом начале упражнения, в середине его либо в конце. Они не соотносят имеющийся образец с инструкцией, не анализируют его; образец не определяет в нужной мере последующей деятельности детей. Например, вместо того, чтобы подчеркнуть в слове слог с определенной буквой (как представлено в образце), учащиеся подчеркивают лишь одну букву этого слога либо все слово целиком: иногда указанное требование вообще игнорируется.

Таким образом, к настоящему времени изучены различные аспекты проблемы школьной неуспеваемости, обусловленные задержками психического развития детей: личностная готовность к школьному обучению, особенности познавательной деятельности. Изучение особенностей реализации каждого из компонентов учебной деятельности (мотивы, целеполагание, учебные действия, контроль, оценка) младшими школьниками с ЗПР в настоящее время является актуальным, прежде всего, для совершенствования практики оказания им квалифицированной психолого-педагогической поддержки со стороны учителя класса.

Нами было проведено экспериментальное изучение особенностей становления структурных компонентов учебной деятельности младших школьников с ЗПР. В исследовании мы стремились:

- выявить состояние таких компонентов учебной деятельности, как мотивы, целеполагание, учебные действия, контроль, оценка у учащихся 1-4 классов для школьников с ЗПР;
- определить тенденции развития компонентов учебной деятельности под влиянием коррекционно-развивающего обучения в условиях дифференцированного обучения (в специальном классе).

Для проведения констатирующего эксперимента была выбрана методика оценки уровня сформированности учебной деятельности Г.В. Репкиной, Е.В. Заики [10]. Основным методом изучения учебной деятельности учащихся в данной методике является наблюдение. К наблюдениям за учащимися были привлечены учителя, работающие в младших классах для детей с ЗПР. Именно учителя, а не специалисты (логопед, психолог, дефектолог) имеют возможность наблюдать учащихся ежедневно в различных учебных и внеучебных ситуациях. Экспериментом были охвачены ученики 1-4 классов для детей с задержкой психического развития разных регионов страны. Все учащиеся имели заключение ПМПК, свидетельствующее о наличии у них задержки психического развития церебрально-органического происхождения. Наблюдения были проведены в конце третьей четверти.

Экспериментальной частью работы предполагалось ведение записей наблюдений за каждым учеником класса. В своих наблюдениях учителя ориентировались на критерии 6 уровней сформированности учебной деятельности ученика (1-очень низкий, 2 – низкий, 3- ниже среднего, 4- средний, 5- выше среднего, 6 - высокий), разработанные авторами методики для каждого из компонентов:

- мотивы учебной деятельности учащихся;
- особенности целеполагания;
- учебные действия;
- контроль;
- оценка.

Процедура проведения оценки уровня сформированности компонентов учебной деятельности осуществлялась учителями с использованием качественного описания этих уровней. Педагоги отвечали на вопросы о различных проявлениях учебной деятельности ученика, основываясь на результатах систематического наблюдения за проявлением компонентов учебной деятельности. Критерии оценки уровня сформированности каждого из компонентов учебной деятельности, документация для фиксации наблюдений, ключ для обработки результатов наблюдений представлены в приложении А. Мы предлагаем учителям использовать эти материалы в практике собственной работы со школьниками с задержкой психического развития с целью определения потребностей учащихся в помощи и поддержке со стороны учителя и для отслеживания динамики формирования учебной деятельности у учащихся класса.

На основании наблюдений, проведенных учителями, нами была проведена оценка уровней развития каждого из компонентов учебной деятельности у учащихся 1-4 экспериментальных классов.

Обобщенные данные позволяют наблюдать уникальную картину особых образовательных потребностей школьников как в разрезе ступени об-

разования (начальные классы), так и класса в целом, и в персональном профиле развития учебной деятельности каждого ученика. Основные тенденции – это неравномерность развития отдельных компонентов учебной деятельности, ее низкий уровень, отсутствие положительной динамики в целом к концу младшего школьного возраста, что свидетельствует о серьезных проблемах становления учебной самостоятельности, формирования школьника как субъекта образовательного процесса. Можно выразить предположение и о недостаточной эффективности коррекционно-педагогической работы с учащимися, которую должны осуществлять, прежде всего, учителя класса на каждом уроке.

Так, в сводной таблице результатов констатирующего эксперимента (таблица 1) мы можем наблюдать «низкий», «ниже среднего» и «средний» уровень интереса к учебной деятельности у школьников всех классов. Низкая или отсутствие мотивации не может не отразиться на моменте принятия школьниками учебной цели, которую перед учеником ежедневно ставит учитель. Об этом свидетельствуют наблюдаемые уровни названного компонента учебной деятельности у учащихся всех классов: «очень низкий», «низкий», «ниже среднего».

Учебные действия выполняются большинством школьников при сотрудничестве с педагогом, при переносе усвоенных способов действия в новую учебную ситуацию школьники также нуждаются в помощи учителя, включая и учащихся 4 класса. Уровень самостоятельности младших школьников с ЗПР крайне низок и он не возрастает к концу ступени начального образования. А именно он свидетельствует об успешности коррекционной работы с учащимися.

Действия контроля и оценки зависят от зрелости механизмов саморегуляции. Данные наблюдений за учениками 1-4 классов показывают «низкий» и «ниже среднего» уровень контроля и оценки собственных учебных действий, что свидетельствует о трудностях становления саморегуляции у школьников и недостижении ее оптимального (возрастного) уровня к концу начальной школы.

Педагогический коллектив школы, в которой обучаются школьники, принявшие участие в эксперименте, должен быть готов к преодолению трудностей в обучении, которые проявятся и на этапе основного среднего образования. Эти трудности будут связаны не только и не столько с осмыслением учебного материала, сколько с организацией собственной деятельности на уроке и дома. Потребность в организующей и направляющей помощи со стороны учителей-предметников на ступени основной школы будет оставаться для учащихся рассматриваемой категории актуальной. Однако, как правило, учителя, работающие в основной школе, ожидают от учащихся более высокого уровня самостоятельности в организации своей

деятельности и не склонны прибегать к методам обучения и формам работы, используемым учителями начальной школы.

Таблица 1 Сводные данные констатирующего эксперимента в 1-4 классах

Клас-сы	Компоненты учебной деятельности и уровни их достижений (в процентах)																														
	интерес						принятые цели						учебные действия						контроль						оценка						
	уровни достижений		уровни достижений		уровни достижений		уровни достижений		уровни достижений		уровни достижений		уровни достижений		уровни достижений		уровни достижений		уровни достижений		уровни достижений		уровни достижений		уровни достижений						
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
1	-	42	17	25	16	-	8	8	67	17	-	-	33	42	25	-	-	8,3	25	41,7	25	-	-	-	25	25	25	25	-	-	
2	7	33	27	8	-	-	13	40	20	27	-	-	20	27	40	13	-	-	8	25	42	2,5	-	-	-	13	33	27	27	-	-
3	38	12	12	-	25	13	25	25	12	13	25	-	-	38	37	25	-	-	-	87	13	-	-	-	-	25	50	25	-	-	-
4	11	45	11	11	22	-	33	45	22	-	-	-	-	33	45	22	-	-	33	45	11	11	-	-	-	22	78	-	-	-	-

3 КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Каких общих правил должен придерживаться учитель класса во фронтальной работе с учениками

Коррекционно-педагогическая работа по формированию учебной деятельности является основной задачей учителя класса. Специалисты, осуществляющие психолого-педагогическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития, также работают над этой проблемой на индивидуальных коррекционных занятиях, однако ведущая роль принадлежит именно учителю, как организатору ежедневного учебного труда учащихся. Специалисты должны оказывать учителю консультативную помощь, обсуждая состояние и динамику формирования компонентов учебной деятельности учащихся, причины трудностей учения на заседаниях школьного психолого-педагогического консилиума.

Ежедневная работа учителя по формированию и коррекции недостатков учебной деятельности учащихся, всех ее компонентов должна строиться на основе принципов специальной педагогики. Среди них следует назвать следующие:

1) Принцип единства диагностики и коррекции предполагает овладение педагогом приемами педагогической диагностики и осуществление ее на постоянной основе. Только на основе данных педагогической диагностики выстраивается индивидуальная помощь учащимся. Под влиянием обучения ученик меняется, у него формируются новые навыки, приемы деятельности, личностные качества. Педагогическая диагностика позволяет отслеживать все изменения, которые происходят с каждым ребенком. С учетом получаемых сведений учитель меняет коррекционные педагогические подходы к учащимся. Педагогическая диагностика становления компонентов учебной деятельности представлена в приложении А.

2) Принцип дифференцированного и индивидуального подхода. Использование в учебном процессе дифференцированного (к группам учащихся, имеющим сходные проблемы в развитии, в обучении, в формировании учебной деятельности) и индивидуального подходов к учащимся, необходимость которых вызывается большим разбросом возможностей и особенностей развития, наблюдаемых у учащихся с ЗПР. Индивидуальный подход направляет внимание учителя к отдельным недостаткам развития и учебным трудностям каждого ребенка и предполагает использование необходимых в данном случае методов и средств. Индивидуальный подход

позволяет не исключать из образовательного процесса детей, для которых общепринятые способы коррекционного педагогического воздействия оказываются неэффективными. Обоснованность индивидуального и дифференцированного подхода определяется данными психолого-педагогической диагностики.

3) Принцип деятельностного подхода в процессе обучения и коррекционной работы. Предполагается целенаправленное развитие и помощь педагога учащимся в процессе становления ведущего вида деятельности, с опорой на уже сформированные виды деятельности. При формировании учебной деятельности, которая в младшем школьном возрасте должна стать ведущей, в работе с учениками рассматриваемой категории осуществляется опора на игровую (еще актуальную для детей), а также на предметно-практическую деятельность. Предметно-практическая деятельность является специфическим средством обеспечения компенсаторного развития ребенка с отклонениями в развитии, инструментом подготовки к формированию знаний и навыков. То, чему обычного ученика можно научить на словах, для ученика с особыми образовательными потребностями становится доступным только в процессе собственной предметно-практической деятельности, специально организованной и направляемой учителем.

4) У школьников с ЗПР недостаточно развит житейский опыт и практические умения, которые составляют основу для освоения общеобразовательных предметов. В процессе обучения школьников с особыми образовательными потребностями широко используется предметно-практическая деятельность под руководством педагога (работа парами, группами), которая создает естественные условия для мотивированного речевого общения. Предметно-практическая деятельность позволяет развивать сенсомоторную основу высших психических функций (восприятия, речи, мышления и др.), компенсировать недостаточность жизненного опыта детей. Предметно-практическая деятельность позволит не только создать базу для усвоения предметных знаний, но и будет способствовать формированию у школьников умений планировать, контролировать и оценивать свою деятельность. Доступная практическая деятельность поможет снизить умственное переутомление, которое часто возникает у обучающихся с ЗПР.

5) Принцип необходимости специального педагогического руководства. Как указывалось выше, учебно-познавательная деятельность школьников с ЗПР имеет глубокое своеобразие и нуждается в особой организации и способах осуществления. Особенности развития школьников с ЗПР требуют внесения специфических изменений в содержание и способы их учебно-познавательной деятельности. Педагог организует и управляет познавательной и учебной деятельностью учащихся, постепенно увеличивая степень самостоятельности учащихся.

Как строится работа по формированию и коррекции учебной деятельности учащихся

Формирование учебной деятельности предполагает овладение её основными структурными компонентами: мотивационно-ориентировочным (мотивация, целеполагание), операционально-деятельностным (учебные действия), регуляционно-оценочным (контроль и оценка).

Предполагается развитие слабого звена в структуре учебной деятельности учащихся с ЗПР при опоре на сильные звенья в процессе фронтального обучения. Слабые и более сохранные звенья в структуре учебной деятельности у каждого ученика класса выявляются с помощью педагогической диагностики (Приложение А), а также включенного наблюдения за учащимся на уроках (Приложение Б). Помощь учителю в анализе данных включенного наблюдения должен оказывать психолог (нейропсихолог).

Взаимодействие учителя и учащихся на уроке должно строиться:

а) при эмоциональном вовлечении ребенка в процесс совместной деятельности на уроке и стимуляции мотивации учебной познавательной деятельности;

б) с учетом закономерностей формирования умственных действий;

в) с учетом слабого звена в структуре учебной деятельности.

а) Эмоциональное вовлечение школьника в учебную деятельность является предпосылкой его познавательного, интеллектуального развития. Когда ребенок эмоционально вовлечен в процесс учения и задания ему посылки, то возникает по выражению Л.С.Выготского «аффективно-волевая подоплека» обучения. Она обеспечивает естественное повышение работоспособности, эффективности работы мозга, которое не идет в ущерб здоровью. Если познавательные процессы протекают на фоне положительных эмоций, то вырабатываются такие биологические вещества, которые активизируют мышление и делают запоминание более эффективным. Если процесс обучения построен на негативных эмоциях, то высвобождаются такие биологические вещества, которые снижают способность к учению и запоминанию.

Формирование мотивации у ребенка с ЗПР к обучению обеспечивает включение игровой деятельности в учебный процесс. Опираясь на внутренний план действий, игра является прототипом будущей учебной деятельности, совершающейся на основе умственных действий. На уроках необходимо чередовать различные виды деятельности, включая игровые ситуации.

Формированию мотивации к учебной деятельности способствует акцентирование внимания учащихся на результатах, которые достигнуты ими в обучении. Учащихся следует поощрять за малейшие успехи, учить переживать эти успехи с положительными эмоциями. Поощрение успеха, достигнутого по отношению к результатам, полученным учеником ранее, ока-

зывается значительно эффективнее, чем поощрение учащихся в сравнении друг с другом. Следует иметь в виду, что учебная мотивация появляется тогда, когда активизируется личный опыт и где личный опыт сталкивается с новым, неожиданным для учащихся явлением, вступающим в некоторое противоречие с прежними наблюдениями. Тогда у школьников возникает интерес к приобретению новых знаний.

Учитель должен понимать, что при отсутствии понимания смысла выполнения задания мотивация учебной деятельности у учащегося может угаснуть. Поэтому поддержать интерес и высокий мотив возможно с помощью связи обучения с жизнью, потребностью узнавать что-либо новое, чтобы на этой основе самостоятельно научиться чему-то. Интерес и старание появляются тогда, когда учебный труд побуждается понятными мотивами и содержание учебного материала доступно осмыслению учащимся.

б) Учет закономерностей формирования умственных действий должен осуществляться на уроке через варьирование заданий от простого к сложному по таким трем параметрам:

- степень самостоятельности учащегося (интенсивность помощи педагога постепенно уменьшается);

- использование внешних опор (вначале используются предметные наглядные средства, предметно-практическая деятельность, затем иллюстративные, далее схематические, далее условная наглядность, наконец, наглядность не используется);

- степень развернутости действия (от подробной детализации, поэтапности действия переходят к свернутым и обобщенным формам).

В основе овладения любым структурным компонентом учебной деятельности лежат те же психологические механизмы, что и в основе формирования любого умственного действия. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина - это организация внешних действий на специально организованной ориентировочной основе и постепенный её перевод во внутренний план [31]. Работу по нормализации учебной деятельности специалисты рекомендуют выстраивать с опорой на сохраненные психические функции [32]. В обучении школьников с ЗПР возможна опора на наглядно-действенное мышление. Поэтому особое место на первоначальных этапах коррекционной работы должна занять предметно-практическая деятельность учащихся, например, продуктивная деятельность (лепка, рисование, конструирование) на уроках художественного (ручного) труда. Постепенно педагог сможет перейти к нормализации учебной деятельности учащихся и на уроках по другим общеобразовательным учебным предметам.

При опоре на практические действия у школьников легче вызвать желание выполнить учебное задание, помочь осознать его составные части,

способ выполнения, и дальше на этой основе учить элементарному планированию предстоящей деятельности. Опора на практические действия благоприятна и в целях одновременного формирования у школьников самоконтроля на основе правил выполнения поделки. В конце работы ученик получает конкретный вещественный результат — создаётся благоприятная обстановка для сравнения полученного результата с заданным образцом, формирования адекватной оценки собственной работы.

На основе практических действий при целенаправленной педагогической работе быстрее можно сформировать интеллектуальную деятельность с опорой на общие представления и словесно-логические рассуждения, так необходимые в учебной деятельности.

На уроках художественного (ручного) труда значительное место занимает деятельность по наглядно-предметному образцу, что позволяет формировать обобщенные приемы умственной работы и учебной деятельности в целом. Изготавливая поделку, ученик действует с опорой на внешне выраженные действия и требования к ним. Требования к действиям могут быть представлены в виде фотографий, иллюстрирующих этапы изготовления поделки, технологической карты, пиктограмм и др. опор. С помощью речи и с опорой на наглядно представленные опоры ученик вычленяет и осознаёт отдельные этапы работы, устанавливает их последовательность, соотносит результат своей деятельности с образцом. При изготовлении поделки имеется возможность соотносить промежуточные этапы работы с соответствующими образцами, используя технологическую карту рабочего процесса или другие наглядно представленные способы поэтапного выполнения работы (фотографии, поэтапные образцы изделия, пиктограммы и пр.), т.е. выполнять поэтапный контроль своей деятельности.

Особое внимание следует уделять обучению анализу образца: целенаправленное рассмотрение с вычленением существенных признаков, умение ориентироваться в задании, учить полному и самостоятельному описанию образца с указанием всех необходимых его признаков. При формировании умения анализировать образец необходимо соблюдать принцип постепенного усложнения подбираемых упражнений.

Одной из коррекционных задач при нормализации учебной деятельности младших школьников с ЗПР является формирование (усиление) регулирующей и направляющей функции речи, нормализация взаимосвязи речи и деятельности учащихся.

Постепенно усложняются требования к речевому опосредованию деятельности детей. Речевое опосредование ребёнком собственной деятельности является необходимым условием осмысления поставленной перед ним общей цели, её конкретизации, планирования путей и средств реализации, оценки адекватности средств достижения, а также представления закон-

ченного продукта, то есть условие предвосхищения деятельности образом, опосредованным речью.

Усложнение требований к речевому сопровождению деятельности идёт в двух направлениях. Первое направление - это постепенный переход от оречевления уже выполненной деятельности, к комментированному выполнению деятельности и, наконец к оречевлению предстоящей деятельности. Второе направление — постепенное продвижение детей от развёрнутого речевого сопровождения деятельности к развёрнутому проговариванию действий шепотом и, наконец, к свёрнутому проговариванию «про себя».

Реализации обоих направлений в работе с детьми способствуют специально подобранные методические пути и средства групповой и индивидуальной работы: поощрение и поддержка правильных ответов детей на этапе ориентировки в задании и планирования предстоящей деятельности; помощь по ходу занятия тем детям, которые так и не сумели составить план своей работы до её начала; учёт тех детей, которым так и не удалось на групповом занятии понять задание, для того чтобы организовать им впоследствии помощь в индивидуальной работе. Все средства направлены против «бездумного» стиля работы детей — стиля, основой которого является простое подражание, копирование чужого труда.

в) Учет слабого звена в структуре учебной деятельности учащихся предполагает, что в процессе фронтальной работы на уроке и при осуществлении индивидуального подхода учитель сначала берет на себя функции слабого звена (формулирование цели деятельности, либо составление плана выполнения работы, либо контроль качества и правильности выполнения учебных действий, либо оценку результата), а затем постепенно передает их учащемуся.

Для передачи функций учитель должен предлагать учащемуся учебные задания и виды работ в последовательности от простого к сложному относительно слабого звена. Педагог ставит учебную задачу и помогает ученику ее решить, сокращая или увеличивая свою помощь в зависимости от успехов школьника. Для этого необходимо постоянно наблюдать и анализировать учебные действия ученика, быть готовым реагировать на возникающие трудности. Таким образом, учитель работает в зоне ближайшего развития ребенка, проводя ее качественный анализ, определяет трудности и меру необходимой помощи.

Работа над слабым звеном (целеполаганием, планированием деятельности, осуществлением контроля, оценки результата своей работы) предполагает его отработку в разнообразных ситуациях, на материале различных учебных предметах и внеучебной деятельности.

При обучении учащихся целеполаганию необходимо помочь им в подборе глаголов, которые указывают на действие с нужным результатом: буду

учиться - «выбирать», «называть», «давать краткое определение», «проиллюстрировать», «записывать», «перечислять», «выполнять быстро и правильно», «систематизировать», «составлять алгоритм», «доказывать рациональность решения», «составлять план» и т.п. Такие формулировки целей конкретны и понятны, их можно диагностировать, т.е. выполнять контроль степени их достижения.

Конечно, первоначально учитель ставит цели перед учениками на каждом уроке. Когда дети научатся читать, цели можно записывать на доске. Приемы целеполагания формируют мотив, потребность действия. Ученик реализует себя как субъект деятельности.

Отбор методических средств формирования, например, действий самоконтроля осуществляется на основе учёта как их специфического назначения и конкретного психологического содержания в соответствии с этапом деятельности, так и уровня развития школьников.

На этапе принятия задания действие самоконтроля формируется на следующей ориентировочной основе: необходимо запомнить, что нужно сделать и какие правила соблюдать, чтобы выполнить задание. Чтобы сформировать у детей привычный способ самоконтроля на данной ориентировочной основе, организуется система практических действий: повторить задание вслух тем, кто его хорошо запомнил; повторить задание за теми, кто его сформулировал правильно; оценить правильность повторения задания тем или иным ребёнком; оценить, правильно ли выполняется задание по началу его выполнения; повторить задание вслух и проверить, соблюдаются ли правила его выполнения и так далее.

Затем контролирующие действия направляются на способы выполнения задания. При этом используются в основном те же приёмы: проговаривание отдельными детьми вслух для всех детей правил выполнения задания, проговаривание шепотом для себя, проверка на этой основе своих действий и т. п.

В определённой последовательности с детьми проводится работа по обучению их объективной оценке полученного результата — сличению его с заданием. Как и в предыдущих случаях, предварительно создаётся ориентировочная основа действия самоконтроля: «Вспомни задание — что нужно было делать и как нужно было делать, по каким правилам; посмотри, какие правила ты выполнил, какие не выполнил, какие выполнил неточно».

Сначала педагог вместе с учениками перед началом оценки их работ повторяет правила выполнения задания, а дети по ходу их воспроизведения проверяют свои работы и оценивают с его же помощью степень их соответствия этим правилам: правильно, неточно, неправильно.

Далее ребёнок учится на основе воспроизведённых вслух правил оценивать свою работу, аргументировать оценку в развёрнутой речевой форме.

Самооценка отдельных детей получает оценку со стороны коллектива при тактичном направлении педагога. Если ребёнок научится давать выполненной им работе адекватную оценку на основе сличения с образцом, причём делать это в развёрнутой речевой форме, то можно считать действие самоконтроля у него сформированным.

Такая индивидуализированная работа обеспечивается малой наполняемостью специального класса для школьников с ЗПР.

Учебные занятия по математике и родному языку в основном подчиняются той же логике формирования учащегося как субъекта учебной деятельности, которая была описана выше. Однако, каждый из этих видов учебных занятий имеет и свой специфический круг задач. На уроках математики на основе специально организованных практических действий в определённой последовательности учащиеся обучаются абстрагированию геометрической формы, величины, количественных отношений, а так же словесным обозначениям этих абстракций. Учащиеся должны овладеть математическими навыками и умениями: количественным и порядковым счётом, сравнением чисел, созданием и решением текстовых арифметических задач, усвоением последовательности дней недели и так далее.

Уроки родного языка направлены на развитие активного словаря, обогащение значений общеупотребительных слов, диалогического и контекстного речевого общения, а так же на формирование и совершенствование учебной деятельности, например, при изучении темы «Краткая форма качественных прилагательных» можно использовать прием записи целей урока на доске и использовать их на этапе оценки результатов работы при проведении рефлексии.

«Давайте посмотрим, достигли ли мы целей урока?»

Тема урока: «Краткая форма качественных прилагательных»

Цели: учиться узнавать в тексте качественные имена прилагательные, определять, каким членом предложения они являются.

Оцените свою работу на сегодняшнем уроке, закончите одно из предложений:

«На сегодняшнем уроке я узнал, я разобрался...»;

«Я похвалил бы себя...»;

«Сегодня мне удалось...»;

«Я сумел...»;

«Было трудно...»;

«Я понял, что...»;

«Теперь я могу...»;

«Я почувствовал, что...»;

«Я научился...».

Педагог должен понимать, что качество предметных знаний у учащихся

с ЗПР во многом зависит от степени сформированности у них компонентов учебной деятельности.

Подбор адекватных по сложности заданий, выстраивание их в логической последовательности и определение оптимальной меры помощи ребенку с постоянным ее сокращением являются необходимым условием эффективного обучения и в то же время показателем профессионализма учителя.

Показателем эффективности коррекционно-педагогической работы по формированию учебной деятельности у младших школьников с ЗПР является возрастание самостоятельности ученика при увеличении сложности видов учебных заданий, также способность к рефлексии, наблюдаемая к концу 4 класса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Практика обучения и воспитания детей с задержкой психического развития позволяет надеяться на положительный прогноз в плане усвоения ими учебной программы общеобразовательной школы при соответствующей психолого-педагогической и методической организации процесса обучения. Важное значение в этой работе имеет целенаправленное формирование учащегося в качестве субъекта собственной деятельности.

Образовательный процесс в специальных классах для младших школьников с ЗПР должен выстраиваться адекватно их особым образовательным потребностям. Ожидается, что учитель класса для детей с ЗПР будет глубоко осознавать и учитывать следующие важные факторы:

1) На протяжении младшего школьного возраста происходит структурно-функциональное созревание мозга, совершенствуются нейрофизиологические механизмы, лежащие в основе психических процессов, возрастают функциональные возможности ребенка, обеспечивающие процесс школьного обучения, включая формирование учебной деятельности. У школьников рассматриваемой категории наблюдается замедленное созревание мозговых структур и обусловленных ими функций.

2) Период интенсивных качественных структурно-функциональных преобразований характеризуется высокой пластичностью и повышенной чувствительностью к внешним воздействиям. Целенаправленная коррекционно-развивающая работа с учащимися специальных классов по формированию компонентов учебной деятельности будет способствовать не только преодолению наблюдаемых у учащихся трудностей становления учебной деятельности, но и способствовать созреванию задержанных функций.

3) В основе организации работы по формированию учебной деятельности младших школьников с ЗПР лежат принципы специальной педагогики:

а) - принцип единства диагностики и коррекции предполагает овладение педагогом приемами педагогической диагностики и осуществление ее на постоянной основе;

б) - принцип дифференцированного и индивидуального подхода, которые позволяют не исключать из образовательного процесса детей, для которых общепринятые способы коррекционного педагогического воздействия оказываются неэффективными, реализуя их право на качественное образование в специально созданных условиях;

в) - принцип деятельностного подхода в процессе обучения и коррекционной работы с опорой на сохраненные предметно-практическую деятельность и наглядно-действенное мышление учащихся;

г) - принцип необходимости специального педагогического руководства, когда педагог в процессе фронтальной работы на уроке и при осуществлении индивидуального подхода сначала берет на себя функции слабого звена (формулирование цели деятельности, либо составление плана выполнения работы, либо контроль качества и правильности выполнения учебных действий, либо оценку результата), а затем постепенно передает их учащемуся.

В качестве образовательного и коррекционно-развивающего ресурса необходимо использовать посильный труд младших школьников, а также наблюдения и опыты с природным материалом, которые обеспечивают возможности для расширения, углубления и систематизации знаний учащихся, формирования структурных компонентов деятельности, включая учебную. Во внеучебное время можно использовать подвижные игры с правилами, а также все виды занятий в системе дополнительного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника // Избранные психологические труды. - М., 1989. -560 с.
- 2 Психологические проблемы учебной деятельности школьников / под ред. В.В. Давыдова. - М.: Советская Россия, 1977. - 235 с.
- 3 Давыдов В.В. Исторические предпосылки учебной деятельности // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности / под ред. В.В.Давыдова. - М.: Изд-во АПН СССР, 1983. - с. 5-22.
- 4 Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. - Т. 1. - С. 441 -469.
- 5 Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. - М.: Академия , 1998.- 159 с.
- 6 Обухова Л.Ф. Детская психология. Теория, факты, проблемы. М.: Тривола, -1995. – 207с.
- 7 Габай Т.В Педагогическая психология. - М.: Акадмия,2008.- 240 с.
- 8 Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. - М.: Изд-во МГУ, 1988. - 251 с.
- 9 Репкин В.В. Строение учебной деятельности // Вестник Харьковского университета.- 1992. - № 190. - Вып. 9. - с. 10-11.
- 10 Репкина Г.В., Заика Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. В помощь учителю начальных классов. - Томск: Пеленг, 1993. - 38 с.
- 11 Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1986.-231 с.
- 12 Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя. - М.: Владос, 2000.- 233с.
- 13 Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1996. - 534 с.
- 14 Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии // Вопросы философии. -1972. - № 9. - с. 95-109.
- 15 Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка. Психофизиологические основы детской валеологии.- М.: Владос, 2000.- 144 с.
- 16 Безруких М.М. Ступеньки к школе. М.: Дрофа, 2002. - 255 с.
- 17 Егорова Т.В. особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. - М.: Педагогика, 1973. - 148 с.
- 18 Тригер Р.Д. Недостатки письма у первоклассников с ЗПР // Дефектология.-1972.-№5.- С.17-19.

19 Цыпина Н.А. Ошибки в чтении у первоклассников в задержкой психического развития// Дефектология.-1972.- № 5.- С.34-37.

20 Шевченко С.Г. Особенности освоения элементарных общих понятий у детей с задержкой психического развития // Дефектология.-1987.- № 5.- С.21-24.

21 Слепович Е.С. Некоторые приемы формирования сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с задержкой психического развития. Психология детей с задержкой психического развития: хрестоматия/сост. О.В. Заширинская. - С-Птб,: Речь, 2007.- С.321-343.

22 Кулагина И.Ю. О возможностях формирования учебной мотивации у детей с задержкой психического развития/ Психология детей с задержкой психического развития: хрестоматия/сост. О.В. Заширинская. - С-Птб.: Речь, 2007.- С. 308 -320.

23 Лубовский В.И. высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с задержкой развития // Дефектология.- 1972. - № 4.- С.41-45.

24 Жаренкова Г.И. Отношение детей с задержкой психического развития к осуществляемой деятельности//Исследование личности аномального ребенка:тез.докл.конф.- М.:Наука, 1977.- С.77-79.

25 Белопольская Н.Л. Роль учебных и игровых мотивов в структуре деятельности детей с задержкой психического развития // Новые исследования в психологии.- 1975.- № 1.-С.9-11.

26 Белопольская Н. Л. Учебная мотивация детей с задержкой психического развития в условиях психического насыщения // Дефектология. -1975. -№ 1.- С.18-23.

27 Пускаева Т.Б. О влиянии мотивирующих факторов на продуктивность решения задач у детей с задержкой психического развития Исследование личности аномального ребенка: тез.докл.конф.- М.:Наука, 1977.- С.80-81.

28 Ефимова Н.В. Роль мотивации при поэтапном формировании ответственных действий // Дефектология. - 1978.- № 2.- С.12-14.

29 Липкина А.И. Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности неуспевающего школьника // Психологические проблемы неуспеваемости школьников/ под ред. Н.А. Менчинской. - М.: Педагогика, 1971.- 209с.

30 Кулагина И.Ю. Отношение к учению у детей с задержкой психического развития:автореф. канддис. - М., 1980. – 17с.

31 Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию ответственных действий // Психологическая наука в СССР. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. -Т. 1. - С. 441 -469.

32 Ахутина Т.В, Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – Спб.: ООО «Питер пресс», 2008. - 319 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Рабочие материалы для проведения диагностической работы по изучению уровня сформированности учебной деятельности младших школьников с ЗПР

Задачи учителя:

- изучить особенности учебной деятельности каждого ученика класса используя метод наблюдения и критерии, предложенные Репкиной Г.В. и Заика Г.В.;

- зафиксировать свои наблюдения за каждым учеником класса в предложенных ниже формах;

- проанализировать полученные сведения, на их основе осуществлять целенаправленную фронтальную коррекционную работу с учениками.

Педагог работает с тремя видами таблиц, представленных в Приложении.

В таблице 1 фиксируются данные обо всех учащихся класса. Таблицы 2 и 3 заполняются на каждого ученика класса индивидуально.

Таблица 1-Характеристика сформированности компонентов учебной деятельности учащихся ____ класса ____ школы _____ на _____ (дата составления таблицы)

Фамилия, имя	Компоненты учебной деятельности				
	Учебный интерес (мотивация)	Целеполагание	Учебные действия	Контроль	Оценка
1					
2					
3					
И т.д.					

Для того, чтобы заполнить таблицу 1 Вам следует:

1) изучить описание основных компонентов учебной деятельности, которые изложены ниже в таблицах (1а,1б,1в,1г,1д) с описанием характеристик для каждого из шести уровней;

2) пользуясь описанием уровней для каждого компонента учебной деятельности, определить, какому из описаний в наибольшей степени соответствует учебная активность каждого ученика Вашего класса;

3) внести в графы таблицы 1 для каждого ученика баллы (от 1 до 6) соответствующие наблюдаемому Вами уровню его учебного интереса, целеполагания, учебных действий, контроля и оценке.

При выполнении диагностики следует знать, что:

- описанные уровни сформированности компонентов учебной деятельности в чистом виде встречаются далеко не всегда. Следует ориентироваться на наиболее типичные для ребенка проявления каждого из компонентов в учебных ситуациях разного типа (классная работа, домашняя работа, контрольные задания и пр.);

- характеристики компонентов учебной деятельности могут проявляться в разных учебных ситуациях, однако, не все учебные ситуации равноценны при диагностике: наиболее информативным и диагностически более точным является поведение ученика в процессе принятия и решения учебной задачи. (Учебная задача - это определенное учебное задание, которое имеет четкую цель. В результате решения учебных задач ученик приобретает умения и навыки, развиваются его психические функции и формируются личностные качества);

- описанные в таблицах (1а,1б,1в,1г,1д) уровни сформированности основных компонентов учебной деятельности не следует соотносить с учебными оценками в виде отметок. Дело в том, что у "отличника" или "хорошиста", имеющего систематически хорошие отметки, уровень сформированности отдельных компонентов может быть невысок;

- в ряде случаев оценка уровня сформированности учебной деятельности не может быть выполнена с "одного захода" (особенно при первых попытках), поскольку у учителя не всегда есть арсенал необходимых наблюдений (а может быть учитель не умеет наблюдать). Если трудности возникают только по отношению к отдельным ученикам, целесообразно поработать с ними над новым и старым учебным материалом индивидуально. Некоторым учителям помогает периодическое ведение дневника, куда записываются накапливаемые наблюдения, проблемы, варианты их решения как с классом в целом, так и с отдельными учениками.

При любых условиях развитие учеников идёт неравномерно, и у каждого из них не будет одинакового уровня по всем компонентам, и у разных учеников эти "профили" (т.е. картина по всем компонентам) будут разные.

Таблица 1а - Уровни сформированности учебно-познавательного интереса

уровень (балл)	название уровня	основной диагностический признак	дополнительные диагностические признаки
1	отсутствие интереса	интерес практически не обнаруживается (исключение: положительные реакции на яркий и забавный материал)	безразличное или отрицательное отношение к решению любых учебных задач; более охотно выполняет привычные действия, чем осваивает новые
2	реакция на новизну	положительные реакции возникают только на новый материал, касающийся конкретных фактов (но не теории)	оживляется, задает вопросы о новом фактическом материале; включается в выполнение задания, связанного с ним, однако длительной устойчивой активности не проявляет
3	любопытство	положительные реакции возникают на новый теоретический материал (но не на способы решения задач)	оживляется и задает вопросы довольно часто; включается в выполнение заданий часто, но интерес быстро пропадает
4	ситуативный учебный интерес	Интерес возникает на способы решения новой частной единичной задачи	включается в процесс решения задачи, пытается самостоятельно найти способ решения и довести задание до конца; после решения задачи интерес исчерпывается
5	устойчивый учебно-познавательный интерес	возникает на общий способ решения целой системы задач (но не выходит за пределы изучаемого материала)	охотно включается в процесс выполнения заданий, работает длительно и устойчиво, принимает предложения найти новые применения найденному способу
6	обобщенный учебно-познавательный интерес	Интерес возникает независимо от внешних требований и выходит за рамки изучаемого материала. Непременно ориентирован на общие способы решения системы задач	Интерес является постоянной характеристикой ученика, ученик проявляет выраженное творческое отношение к общему способу решения задач, стремится получить дополнительные сведения, имеется мотивированная избирательность интересов.

Таблица 1 б - Уровни сформированности целеполагания

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие цели	Предъявляемое требование осознаётся лишь частично. Включаясь в работу, быстро отвлекается или ведёт себя хаотично, не знает, что именно надо делать. Может принимать лишь простейшие (не предполагающие промежуточных целей) требования.	Плохо различает учебные задачи разного типа, отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделять промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал.
2	Принятие практической задачи	Принимает и выполняет только практические задачи (но не теоретические), в теоретических задачах не ориентируется.	Осознаёт, что надо делать и что он уже сделал в процессе решения практической задачи, может ответить на соответствующие вопросы; выделяет промежуточные цели; в отношении теоретических задач не может дать отчёта о своих действиях и не может осуществлять целенаправленных действий.
3	Переопределение познавательной задачи в практическую	Принимает познавательную задачу, осознаёт её требование, но в процессе её решения подменяет познавательную задачу практической.	Охотно включается в решение познавательной задачи и отвечает на вопросы о её содержании; возникшая познавательная цель крайне неустойчива; при выполнении задания ориентируется лишь на практическую его часть и фактически не достигает познавательной цели.
4	Принятие познавательной цели	Принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий и регулирует весь процесс их выполнения; чётко выполняется требование познавательной задачи.	Охотно осуществляет решение познавательной задачи, не изменяя её (не подменяя практической задачей и не выходя за её требования), чётко может дать отчёт о своих действиях после выполнения задания.
5	Переопределение практической задачи в познавательную	Столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действия в соответствии с ней.	Невозможность решить новую практическую задачу объясняет именно отсутствием адекватных способов; чётко осознаёт свою цель и структуру найденного способа и может дать о них отчет.
6	Самостоятельная постановка новых учебных целей	Самостоятельно формулирует новые познавательные цели без какой-либо стимуляции извне, в том числе и со стороны новой практической задачи; цели выходят за пределы требований программы.	По собственной инициативе выдвигает содержательные гипотезы; учебная деятельность приобретает форму активного исследования, активность направлена на содержание способов действия и их применение в различных условиях.

Таблица 1 в - Уровни сформированности учебных действий

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие учебных действий как целостных единиц деятельности	Не может выполнять учебные действия как таковые, может выполнять лишь отдельные операции без их внутренней связи друг с другом или копировать внешнюю форму действий	Не осознаёт содержание учебных действий и не может дать отчёта о них; ни самостоятельно, ни с помощью учителя (за исключением прямого показа) не способен выполнять учебные действия; навыки образуются с трудом и оказываются крайне неустойчивыми.
2	Выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем	Содержание действий и их операционный состав осознаются; приступает к выполнению действий, но без внешней помощи организовывать свои действия и довести их до конца не может; вместе с учителем работает успешно.	Может дать отчёт о своих действиях, но затрудняется в их практическом воплощении; помощь учителя принимается сравнительно легко; эффективно работает при пооперационном контроле; самостоятельные учебные действия практически отсутствуют.
3	Неадекватный перенос учебных действий	Ребёнок самостоятельно применяет усвоенный способ действия к решению новой учебной задачи, однако не способен внести в него даже небольшие изменения, чтобы приноровить его к условиям конкретной задачи	Усвоенный способ применяет «слепо», не соотнося его с условиями учебной задачи; соотнесение и перестройку действия может осуществлять лишь с помощью учителя, а не самостоятельно; при неизменности условий способен успешно выполнять действия самостоятельно
4	Адекватный перенос учебных действий	Умеет обнаружить несоответствие новой учебной задачи и усвоенного способа; пытается самостоятельно перестроить способ. Однако, может это правильно сделать только при помощи учителя	Достаточно полно анализирует условия задачи и чётко соотносит их с известными способами; легко принимает косвенную помощь учителя; осознает и готов описать причины своих затруднений и особенности нового способа действия
5	Самостоятельное построение учебных действий	Решая новую учебную задачу, самостоятельно строит новый способ действия или модифицирует известный ему способ, делает это постепенно, шаг за шагом и в конце без какой-либо помощи извне правильно решает задачу	Критически оценивает свои действия, на всех этапах решения учебной задачи может дать отчёт о них; нахождение нового способа осуществляется медленно, неуверенно, с частым обращением к повторному анализу условий учебной задачи, но на всех этапах полностью самостоятельно
6	Обобщение учебных действий	Опирается на принципы построения способов действия и решает новую учебную задачу «с хода», выводя новый способ из этого принципа, а не из модификации известного частного способа	Овладевая новым способом, осознаёт не только его состав, но и принципы его построения (т. е. то, на чём он основан), осознаёт сходство между различными модификациями и их связи с условиями задач

Таблица 1 г - Уровни сформированности действий контроля

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие контроля	Учебные действия не контролируются, не соотносятся со схемой; допущенные ошибки не замечаются и не исправляются даже в отношении многократно повторённых действий	Не умеет обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя в отношении неоднократно повторённых действий; часто допускает одни и те же ошибки; некритически относится к исправленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников
2	Контроль на уровне непроизвольного внимания	В отношении многократно повторённых действий может, хотя и не систематически, неосознанно фиксировать факт расхождения действий и непроизвольно запомненной схемы; заметив и исправив ошибку, не может обосновать своих действий	Действуя как бы неосознанно, предугадывает правильное направление действий; часто допускает одни и те же ошибки; сделанные ошибки исправляет неуверенно; в малознакомых действиях ошибки допускает чаще, чем в знакомых, и не исправляет
3	Потенциальный контроль на уровне произвольного внимания	При выполнении нового учебного действия затруднено одновременное выполнение этого действия и его соотношение с алгоритмом; ретроспективно такое соотношение продельвает, ошибки исправляет и обосновывает	В процессе решения задачи не использует усвоенный алгоритм, а после её решения, в особенности по просьбе учителя может соотнести его с алгоритмом, найти и исправить ошибки; в многократно повторённых действиях ошибок не допускает или легко их исправляет
4	Актуальный контроль на уровне произвольного внимания.	Непосредственно в процессе выполнения действия ученик ориентируется на усвоенный им обобщённый его алгоритм и успешно соотносит с ним процесс решения учебной задачи, почти не допуская ошибок.	Допущенные ошибки обнаруживаются и исправляются самостоятельно, правильно объясняет свои действия; осознанно контролирует процесс решения учебной задачи другими учениками; столкнувшись с новой задачей, не может скорректировать применяемый алгоритм, не контролирует его адекватность новым условиям
5	Потенциальный рефлексивный контроль	Решая новую учебную задачу, успешно применяет к ней старую, неадекватный алгоритм, однако с помощью учителя обнаруживает неадекватность алгоритма новым условиям и пытается внести в действие коррективы	Задания, соответствующие алгоритму, выполняются уверенно и безошибочно. Без помощи учителя не может обнаружить несоответствие усвоенного алгоритма новым условиям
6	Актуальный рефлексивный контроль	Решая новую учебную задачу, самостоятельно обнаруживает ошибки, вызванные несоответствием алгоритма и новых условий учебной задачи, и самостоятельно вносит коррективы в алгоритм, совершая действия безошибочно	Успешно контролирует не только соответствие выполняемых действий их алгоритму, но и соответствие самого алгоритма изменившимся условиям учебной задачи; в ряде случаев вносит коррекции в алгоритм действий ещё до начала их фактического выполнения

Таблица 1 д - Уровни сформированности действия оценки

Уро- вень	Название уров- ня	Основной диагно- стиче- ский признак	Дополнительные диагно- стические признаки
1	Отсутствие оценки	Ученик не умеет, не пыта- ется, и не испытывает по- требности в оценке своих действий ни самостоятель- но, ни даже по просьбе учителя	Всецело полагается на отметку учителя, воспринимает ее не- критически (даже в случае явно- го занижения), не воспринимает аргументацию оценки; не может оценить свои возможности отно- сительно решения поставленной задачи
2	Неадекватная ретроспектив- ная оценка	Ученик не умеет, не пы- тается оценить свои дей- ствия, но испытывает по- требность в получении внешней оценки своих действий, ориентирован на отметки учителя	Пытаясь по просьбе учителя оце- нить свои действия, ориентируется не на их содержание, а на внешние особенности решения задачи
3	Адекватная ре- троспективная оценка	Умеет самостоятельно оценить свои действия и содержатель- но обосновать правильность или ошибочность результата, соотнеся его со схемой (алго- ритмом) действия	Критически относится к отметкам учителя (в том числе и к завышенным); не может оценить своих возможностей перед решением новой учебной задачи и не пытается этого делать; может оце- нить действия других учеников
4	Неадекватная прогностиче- ская оценка	Приступая к решению новой учебной задачи, пытается оце- нить свои возможности отно- сительно её решения, однако при этом учитывает лишь факт её знакомости или незнакомо- сти, а не возможности измене- ния известных ему способов действия	Свободно и аргументировано оценива- ет уже решённые им учебные задачи; пытаясь оценивать свои возможности в решении новых учебных задач, часто допускает ошибки, учитывает лишь внешние признаки учебной задачи, а не её структуру; не может этого сделать до решения учебной задачи даже с помо- щью учителя
5	Потенциально- адекватная про- гностическая оценка	Приступая к решению но- вой учебной задачи, может с помощью учителя, но не самостоятельно, оценить свои возможности в её ре- шении, учитывая возмож- ное изменение известных ему способов действия	Может с помощью учителя, но не самостоятельно, обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ним учеб- ную задачу, опираясь на анализ известных ему способов действия; делает это неуверенно, с трудом
6	Актуально- адекватная про- гностическая оценка	Приступая к решению но- вой учебной задачи, может самостоятельно оценить свои возможности в её ре- шении, учитывая возмож- ное изменение известных ему способов действия	Самостоятельно обосновывает ещё до решения учебной задачи свою возможность или невозмож- ность её решать, исходя из чёткого осознания специфики усвоенных им способов и их вариаций, а так- же границ их применения

Как работать с таблицами 2 и 3.

- сделайте копии таблиц 2 и 3 по числу учащихся Вашего класса;
- при заполнении таблиц на каждого ученика класса внимательно читайте вопросы таблиц 2 и 3 в колонке 2;
- выберите подходящий (по Вашим наблюдениям) для данного ученика вариант ответа из колонки 3;
- подчеркиваете выбранный ответ.

При выборе ответов на вопросы таблиц 2 и 3 придерживайтесь следующих правил:

- учитывайте все те особенности поведения ученика, которые проявляются в наиболее существенных учебных ситуациях, т.е. в первую очередь тогда, когда есть возможность говорить о принятии и решении учебной задачи (задачи, где главным является выделение способов действий с учебным материалом). Именно такие ситуации с точки зрения оценки качественных особенностей учебной деятельности являются наиболее информативными и показательными.

- фиксируйте, прежде всего, наиболее типичные устойчивые особенности поведения ученика как показатели наиболее естественных для него проявлений учебной деятельности.

- старайтесь характеризовать особенности учебной деятельности по состоянию на данный момент учебного процесса, а не по состоянию на полгода или год назад, ибо за это время учебная деятельность могла претерпеть существенные изменения.

Таблица 2 - Характеристика учебной деятельности

ученика _____ класса школы № _____ гор. _____.
 _____ (ФИ ученика)

№	Вопросы	Варианты ответов
1	2	3
1.	Как ученик реагирует на новый фактический учебный материал (конкретные сведения, факты, слова и пр.)	а) безразлично б) эмоционально
2.	Как ученик включается в выполнение новых упражнений на применение хорошо усвоенного способа действия	а) неохотно, безразлично б) охотно
3.	Отвлекается ли ученик при выполнении новых практических заданий?	а) очень легко б) работает сосредоточенно
4.	Задаёт ли ученик вопросы по новому фактическому материалу?	а) нет б) задаёт
5.	Как относится к ответам учителя на свои вопросы (или на вопросы других учеников)?	а) удовлетворяет любой ответ б) добивается содержательного ответа
6.	Стремится ли ученик к самостоятельному выполнению практических заданий?	а) нет, охотно прибегает к внешней помощи б) да
7.	Как ученик реагирует на новый творческий материал (выявление существенных признаков понятий, способов действия)?	а) безразлично б) эмоционально
8	Задаёт ли ученик вопросы по новому теоретическому материалу?	а) нет (почти никогда) б) задаёт
9.	Как ученик реагирует на факт самостоятельного решения им задачи?	а) безразлично б) эмоционально
10.	Стремится ли отвечать на вопросы по новому теоретическому материалу?	а) нет б) да
11.	Бывает ли, чтобы вопросы ученика по новому материалу выходили за пределы темы?	а) нет б) да
12.	Пытается ли ученик делать самостоятельные выводы из нового материала?	а) нет б) да
13.	Проявляет ли ученик стремление систематически получать новую информацию вне школы и учебников (читает дополнительную литературу, посещает кружок и т.д.)?	а) нет (изредка) б) да
14.	Может ли ученик правильно ответить на вопрос «Что нужно узнать?» до решения учебной задачи?	а) нет б) да
15.	Может ли ученик ответить на вопросы: 'Что ты должен был узнать?' и «Что узнал нового?» - после решения учебной задачи?	а) нет б) да

16.	Различает ли ученик задачи, требующие разных способов решения, если они внешне сходны (по сюжету, формулировке элементов условия)?	а) нет б) да
17.	Как ученик включается в решение новой теоретической задачи (выделение новых понятий, их свойств, следствий и т.п.)?	а) не включается б) включается, но теряет ее основную цель, сводит ее лишь к результату в) включается, сохраняя все существенное содержание цели
18.	Может ли ученик, решив теоретическую задачу, дать содержательное обоснование способов действия?	а) нет б) да
19.	Решив теоретическую задачу, может ли ученик объяснить связь ее способа с уже известным ему?	а) нет б) да
20.	Решив теоретическую задачу, пытается ли ученик ставить сам новые задачи, вытекающие из данного способа (принципа)?	а) нет б) да
21.	На что направлена основная активность ученика при решении новых учебных задач?	а) на копирование действий (указаний) других (учителя, учеников) б) самостоятельный поиск решения
22.	Может ли ученик самостоятельно рассказать о своих действиях, решив учебную задачу?	а) нет б) да
23.	Может ли ученик решить новую учебную задачу самостоятельно?	а) нет б) да
24.	Пытается ли ученик при решении новой учебной задачи использовать уже известные ему способы?	а) нет б) да, чаще всего неправильно, не вносит изменений в) да (с учетом изменений в условиях)
25.	Если ученик использует для решения какой-либо учебной задачи способ, непригодный для данной задачи, может ли он без помощи учителя обнаружить свою ошибку?	а) нет б) да
26.	Может ли ученик внести изменения в усвоенный ранее способ действий в соответствии с условиями новой учебной задачи?	а) нет б) только с помощью в) пытается сделать сам, но не может г) может самостоятельно
27.	Может ли ученик после неудачных попыток решить учебную задачу правильно, объяснить причину неудач?	а) практически нет б) может
28.	Умеет ли ученик на каком-то этапе изучения материала, при введении новых способов действия, увидеть его принципиальную общность с известными ему ранее, и выделить этот принцип?	а) нет б) да
29.	Допускает ли ученик при решении знакомых учебных задач одни и те же ошибки?	а) да б) иногда в) нет

30.	Может ли ученик при решении знакомых задач самостоятельно найти и исправить допущенную ошибку?	а) нет б) в некоторых случаях в) нет
31.	Умеет ли ученик правильно объяснить ошибку на изученное правило, на применение известного способа?	а) нет б) да
32.	Как поступает ученик, если ему показывают на наличие ошибки (учитель, ученики или родители)?	а) некритически исправляет б) исправляет после того, как поймет основание критики
33.	Если ученик применяет для решения учебной задачи способ, приводящий к ошибкам, может ли ученик обнаружить, что причиной ошибки является именно этот способ?	а) нет б) только с помощью в) может самостоятельно
34.	Может ли ученик дать объяснение причинам таких ошибок (соотнести способы действий, обосновать т.д)	а) нет б) да
35.	Как ученик обосновывает правильность выполнения заданий, решения задач, если не допускает ошибок?	а) не обосновывает б) ссылается на свои отметки, слова учителя в) ссылается на образец, правило, схему г) выделяет содержательную связь между условиями (особенностями задачи и своими действиями)
36.	Как ученик относится к критике своих действий, решений, знаний со стороны учителя (учеников)?	а) безразлично б) эмоционально, но без попыток учета степени справедливости критики в) стремится разобраться в основании критики
37.	Может ли ученик оценить свои возможности решить новую (еще не рассмотренную с учителем) учебную задачу?	а) нет (или учитывает лишь случайные признаки задачи) б) оценивает, ссылаясь на свои успехи (неуспехи) в прошлом опыте в) ссылается на известное правило (сходных по типу учебных задач) г) может, если с помощью учителя увидит возможность перестройки известного ему способа д) может самостоятельно (учитывая все условия задачи и своих действий)

Таблица 3 - Характеристика учебной деятельности

ученика _____ класса школы № _____ гор. _____

(ФИ ученика)

№	Вопросы (утверждения)	Варианты ответов
1	2	3
1.	Абсолютно безразличное отношение к новому фактическому материалу ученик проявляет	а) часто (или почти всегда) б) редко (или никогда)
2.	В выполнение новых практических упражнений, заданий ученик включается с неохотой (или безразлично)	а) часто б) редко
3.	При выполнении новых практических заданий ученик отвлекается	а) часто б) редко
4.	Ученик задает вопросы по новому фактическому материалу	а) никогда (редко) б) часто
5.	Задав вопрос, ученик удовлетворяется любым ответом (даже бессодержательным или не относящимся к заданному им вопросу)	а) всегда б) редко
6.	При выполнении практических упражнений ученик легко отказывается от попыток самостоятельного действия (прибегает к помощи или бросает)	а) часто б) редко
7.	На новый теоретический материал ученик дает абсолютно безразличную реакцию	а) часто (всегда) б) редко (никогда)
8.	По новому теоретическому материалу ученик задает вопросы	а) никогда (редко) б) часто
9.	Успешно решив учебную задачу, ученик выражает удовольствие (радость)	а) редко б) часто
10.	Ученик стремится отвечать по новому теоретическому материалу	а) никогда б) иногда (часто)
11.	Вопросы, задаваемые учеником по новому теоретическому материалу, выходят за пределы темы, обнаруживая его размышления	а) никогда б) иногда (часто)
12.	Делать самостоятельные выводы из нового материала ученик пытается	а) никогда б) иногда (часто)
13.	Ученик обнаруживает стремление получать новую информацию за пределами уроков путем чтения дополнительной литературы и др.	а) никогда (редко) б) часто (систематиче
14.	Ученик может правильно отвечать на вопрос «Что нужно сделать?» до решения задачи	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)

15.	Ученик может ответить на вопросы «Что ты должен был узнать?» или «Что узнал нового?» после решения учебной задачи	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
16.	Ученик путает (не различает) практические задачи, сходные внешне (по сюжету, формулировке), но требующие разных способов деятельности	а) часто б) редко (никогда)
17.	Включаясь в решение теоретической учебной задачи, ученик в процессе решения подменяют ее задачей получения конкретного результата, т.е. задачей практической	а) всегда (часто) б) редко (никогда)
18.	Включаясь в решение теоретической задачи, ученик стремится обнаружить общий принцип действия в задачах данного класса	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
19.	Решив теоретическую задачу, ученик может дать содержательное обоснование способа деятельности	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
20.	Решив теоретическую задачу, ученик пытается на ее основе сформулировать новые задачи	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
21.	При решении новой задачи ученик ограничивается механическим копированием действий учителя или других учеников	а) часто (всегда) б) никогда (редко)
22.	После решения учебной задачи может рассказать о способах своих действий	а) никогда (редко) б) часто (всегда)
23.	Решить новую учебную задачу ученик самостоятельно не может, нужна помощь учителя	а) всегда (часто) б) это очень редко (никогда не бывает)
24.	При решении новой учебной задачи ученик использует знакомый способ, ориентируясь на внешнее сходство с усвоенными задачами (не видит новизны задачи, не принимает косвенных подсказок)	а) часто, при этом не обнаруживает его непригодность б) часто, но может увидеть про-5лему в) почти никогда
25.	В случае несоответствия используемого учеником способа деятельности условиям учебной задачи ученик может сам обнаружить это несоответствие	а) почти никогда б) практически всегда
26.	Ученик может перестроить усвоенный ранее способ действия в соответствии с условиями новой учебной задачи	а) никогда б) может с помощью в) пытается самостоятельно, не всегда может без помощи довести до конца г) часто делает это самостоятельно
27.	После неудачных попыток решить учебную задачу ученик может правильно объяснить причину затруднений	а) почти никогда б) практически всегда

28.	Ученик умеет находить общий принцип построения действий, соотнеся усвоенные ранее способы с новыми, найденными при введении новых условий	а) никогда б) иногда (чаще - при некоторой помощи) в) часто (всегда)
29.	При решении знакомых учебных задач ученик допускает одни и те же ошибки	а) часто (всегда) б) иногда в) почти никогда (в отдельных случаях)
30.	Допустив при решении знакомой задачи ошибку, ученик может самостоятельно ее найти и исправить	а) никогда б) иногда в) часто (всегда)
31.	Указанную или обнаруженную самостоятельно ошибку при использовании усвоенного способа ученик может объяснить	а) никогда (редко) б) часто (всегда)
32.	Указанную учителем ошибку ученик исправляет без стремления в ней разобраться	а) всегда (очень часто) б) никогда не делает этого, пока не поймет в чем и почему ошибся
33.	Применяя способ действий, не отвечающий условиям новой учебной задачи, ученик может обнаружить вызванные этим ошибки	а) никогда б) часто, но нуждается в некоторой помощи в) может во многих случаях самостоятельно
34.	Ошибки, возникшие по причине применения способа, несоответствующего новым условиям задачи, осознает и может четко объяснить причину их появления	а) никогда б) часто (нуждается в помощи) в) практически всегда

Обработка полученных данных

Для определения уровня сформированности компонентов учебной деятельности у учащихся класса, которые Вы занесете в таблицу 1, используйте ключ для обработки результатов наблюдений. Ключ представлен в таблице 4. В ней зафиксированы не все ответы, которые могут быть "приписаны" каждому из уровней, а только наиболее показательные. При сомнениях в оценке уровня сформированности каждого компонента у ученика обращайтесь к содержанию таблиц 1 а-1 д с описанием уровней, чтобы более обоснованно сделать свое суждение.

Таблица 4 - Ключ для обработки результатов по оценке уровня сформированности компонентов учебной деятельности

Компоненты учебной деятельности	Уровни	Индексы ответов	
		Часть А	Часть Б
Учебно-познавательный интерес	1	1а, 2а, 4а	1а, 2а, 4а
	2	1б 2б 4б 5а	4б, 5а
	3	6а, 7б, 8а	6а, 7б, 8б
	4	3б, 5б, 6б, 8б, 9б	3б, 5б, 6б, 9б
	5	3а, 10б, 11б, 12б,	10б 11а, 12а,
	6	13а 12б 13б	13а 12б 13б
Целеполагание	1	2а, 3а, 6а, 16а, 17а	2а, 3, 16а
	2	3б 16б 17б	16б
	3	6б 14б 18а	14б 17а, 19а
	4	15б 18б 17в, 19а	15б 18а, 19б
	5	19б 20а	20а
	6	20б	20б
Учебные действия	1	21 а, 22а	21 а, 22а
	2	23а, 24а	23а, 24а
	3	6б 14б 18а	21б, 24б 26б
	4	23б 24в, 25а, 26в,	27а
	5	27б	23б, 24б 25а,
	6	2б, 28а 28б	26б, 27б 26г, 28а 28б
Действие контроля	1	29а, 30а	29а, 30а
	2	29б, 30б, 31 а	29б, 31б, 32а
	3	29в, 31б, 32б	29в, 31б, 32а
	4	30в, 33а, 34а	30в, 33а, 34а
	5	33б, 34б	33б, 34б
	6	33в	33в
Действие оценки	1	35а, 36а	
	2	35б, 35в, 36б	
	3	35г, 36в, 37б	
	4	37в	
	5	37г	
	6	37д	

Интерпретация результатов:

Учитель обобщает накапливающиеся у него сведения о каждом ученике, получаемые во время проведения различных по содержанию и сложности уроков, в результате анализа выполняемых учениками самостоятельных видов работ, бесед с учениками и родителями и пр. Аналитическая работа нужна для того, чтобы содержательно определить "слабые звенья" в методах своей работы, видеть индивидуальные варианты формирования ученика как субъекта учения, выбирать формы работы с классом и отдельными учениками так, чтобы обеспечивать не только накопления предметных знаний, но и развитие внутренних механизмов процесса учения и развития.

Протокол наблюдения учебной деятельности

Ф.И.О. ученика:

Школа, класс:

Дата наблюдения:

Параметры и критерии	Наличие наблюдаемого признака	Примечание
<p>1. Сформированность мотивационной сферы: преобладающий тип мотивации</p> <p><i>учебная</i></p> <ul style="list-style-type: none"> → проявляет интерес к учебной задаче (заданию) → отказывается от выполнения сложных учебных задач (заданий) → познавательная активность продолжительная → задает вопросы, относящиеся к теме → предлагает разные варианты выполнения учебного задания <p><i>социальная</i></p> <ul style="list-style-type: none"> → ориентирован на мнение учителя → ориентирован на мнение класса → ориентируется на отметку → отказывается от сложных задач (заданий) → отсутствует инициатива → нуждается в длительной поддержке 		
<p>2. Способность к целеполаганию</p> <ul style="list-style-type: none"> → внимательно слушает цель и условия выполнения учебного задания → отвлекается от прослушивания цели и условия выполнения учебного задания → присутствует ориентировочный этап в деятельности (вычленяет цель, осмысляет условия выполнения задания) 		
<p>3. Планирование деятельности</p> <ul style="list-style-type: none"> → внимательно слушает предложенный план и вносит свои коррективы (при необходимости) → придерживается указанной последовательности выполняемых действий в соответствии с целью и планом → нарушает последовательность выполнения учебного задания → пропускает отдельные этапы выполнения задания → в устной речи отражается последовательность действий → выбирает правильный алгоритм из предложенных 		

<p>4. Реализация планов</p> <p>а) принял план</p> <p>б) приступил к выполнению задания</p> <p>в) самостоятельно выполнил действие</p> <p>г) выполнил действие опираясь на:</p> <p>→ помощь взрослого</p> <p>→ помощь сверстника</p> <p>→ схему</p> <p>→ другие стимулы</p> <p>д) сличает свои действия с условиями задания</p> <p>е) выполняет задание до конца</p>		
<p>5. Оценка своей деятельности (сравнение полученного результата с эталоном)</p> <p>→ сравнивает полученный результат с предположительным результатом, образцом</p> <p>→ находит самостоятельно свою ошибку</p> <p>→ находит ошибку с помощью взрослого</p> <p>→ обнаруживает ошибку, исправляет правильно</p> <p>→ обнаруживает ошибку, исправляет с помощью взрослого</p> <p>→ не старается исправить ошибку</p> <p>→ адекватная оценка своей работы</p> <p>→ завышенная оценка</p> <p>→ равнодушен к результатам труда</p> <p>→ заниженная оценка</p> <p>→ принимает оценку учителя</p> <p>→ радуется успеху</p> <p>→ радуется завершению задачи</p>		

И.Г.Елисеева, Л.Х. Ермакбаева, Г.Ю. Даурцева.

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Методические рекомендации

Редактор И. Елисеева.

Технический редактор Д. Токтарбекова.

Компьютерная верстка А. Кабанбаев.

Формат 60x84\16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 3,18.

ННПЦ КП 050008, г. Алматы, ул. Байзакова 273 А,
тел\факс 394-45-17, 394-45-07.