

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

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

Методические рекомендации

Алматы 2017

УДК 376
ББК 74.3

Одобрено и рекомендовано Научно-методическим советом Национального научно-практического центра коррекционной педагогики (протокол № 15 от 25 октября 2017 года). Рекомендовано к использованию Департаментом дошкольного и среднего образования Министерства науки и образования Республики Казахстан.

Рецензенты:

Халыкова Б.С. – заместитель директора ТОО «Центр САТР», кандидат педагогических наук

Коржова Г.М. – заведующая лабораторией специального дошкольного образования ГУ ННПЦ КП, кандидат педагогических наук

Авторы-составители:

Ермекбаева Л.Х. - старший научный сотрудник лаборатории специального школьного образования ННПЦ КП, кандидат психологических наук

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

Малиновский В.В. - младший научный сотрудник лаборатории специального школьного образования ННПЦ КП

Под общей редакцией Елисеевой И.Г.

Коррекционно-педагогическая работа по формированию познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития: метод. рекомендации/Л.Х.Ермекбаева, Г.Ю.Даурцева, В.В.Малиновский -Алматы: ННПЦ КП, 2017. - 56 с.

ISBN 978-601-7131-73-9

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

Методические рекомендации адресованы руководителям методических объединений, учителям младших классов, специалистам (педагогам, психологам, логопедам), работающим со школьниками с задержкой психического развития в условиях специальных школ, специальных и инклюзивных классов общеобразовательных школ.

УДК 376
ББК 74.3

ISBN 978-601-7131-77-2

© ННПЦ КП, 2017

© Ермекбаева Л.Х., Даурцева Г.Ю., Малиновский В.В., 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ.....	6
1. Задержки психического развития у младших школьников: определение, причины возникновения, классификация	6
2. Изучение особенностей познавательной деятельности младших школьников с ЗПР.....	13
3. Коррекционно-педагогическая работа по формированию познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.....	16
3.1 Общие рекомендации учителям начальных классов к организации познавательной деятельности учащихся с задержкой психического развития на уроке.....	16
3.2 Упражнения на формирование навыков саморегуляции.....	18
3.3 Упражнения на формирование умений действовать по правилу и выполнять контрольно-оценочные действия.....	23
3.4 Упражнения на формирование приемов самоконтроля.....	26
3.5 Игры и упражнения для развития восприятия и ориентировки в пространстве.....	31
3.6 Упражнения с геометрическим материалом.....	33
3.7 Упражнения на развитие наглядно-образного мышления.....	35
3.8 Упражнения, направленные на развитие словесно-логического мышления.....	39
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	52
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	53
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	54
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	55
ПРИЛОЖЕНИЕ В.....	56

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

Лица (дети) с особыми образовательными потребностями - лица, которые испытывают постоянные или временные трудности в получении образования, обусловленные здоровьем, нуждающиеся в специальных, общеобразовательных учебных программах и образовательных программах дополнительного образования.

Задержка психического развития (ЗПР) - замедление темпа психического созревания по сравнению с принятыми возрастными нормами, характеризующееся началом в раннем детстве, стабильностью течения и тенденцией к компенсации при адекватных условиях воспитания и обучения.

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.

Психолого-педагогическое сопровождение - особый вид помощи ребенку в образовательном процессе, который направлен на создание педагогических условий для успешного обучения каждого ребенка в соответствии с его возможностями и потребностями.

Школьная дезадаптация - образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии.

ВВЕДЕНИЕ

Реализация права школьников с особыми образовательными потребностями на качественное образование предполагает создание для них специальных условий для получения образования. Одним из таких условий является максимальное преодоление причин, вызывающих трудности учения. Трудности учения школьников с задержкой психического развития (ЗПР) обусловлены качественным своеобразием в формировании внимания, памяти, мышления, речи. Эффективность учебного процесса будет высокой при использовании содержания, форм и методов, соответствующих возможностям обучающихся. Важным фактором повышения качества учебного процесса является также совместная целенаправленная работа специалистов психолого-педагогического сопровождения (психолога, учителя-дефектолога, логопеда) и учителя класса по формированию познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

В настоящее время актуальным является расширение компетентностей учителя в вопросах методики коррекционно-развивающей работы для преодоления и профилактики возможных трудностей в обучении, включающей в себя не только собственно методический компонент, но его психофизиологические основания.

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

Методические рекомендации состоят из 3 частей. В первой части рассматриваются причины и классификация задержек психического развития, во второй части даются рекомендации к использованию диагностического комплекса для определения индивидуальных потребностей младших школьников с задержкой психического развития в психолого-педагогической поддержке. В третьей части даны практические рекомендации к организации и содержанию психолого-педагогической работы по развитию познавательной деятельности младших школьников с ЗПР в учебном процессе и на специальных индивидуальных занятиях со специалистами сопровождения.

Предлагаемые методические рекомендации разработаны в рамках программы «Развитие науки» в области специального образования по теме «Научно-методическое обеспечение специального образования» на 2016-2018 годы. Свидетельство о включении научно-технической программы в государственный реестр выдано АО НЦ НТИ от 27.01.2016. Шифр О.0766.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

1 ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ, КЛАССИФИКАЦИЯ

Психическое развитие ребёнка представляет собой довольно сложный процесс созревания психических функций и формирования личностных свойств под влиянием наследственно-биологических и социальных факторов (воспитание, обучение, воздействие окружающей среды).

Основные психические функции включают: гнозис (узнавание, восприятие), праксис (целенаправленные действия), внимание, мышление (способность сравнивать, классифицировать, обобщать), речь, эмоции, волю, поведение, самооценку, учебные навыки. Замедление темпа психического созревания по сравнению с принятыми возрастными нормами, характеризующееся началом в раннем детстве, стабильностью течения и тенденцией к компенсации при адекватных условиях воспитания и обучения, определяется как «*задержка психического развития*» (ЗПР). Могут запаздывать сроки развития как психики в целом, так и отдельных психических функций.

В младшем школьном возрасте расстройство проявляется недостаточным уровнем развития моторики, мышления, предпосылок интеллекта, эмоционально-волевой сферы, регуляции поведения. Несвоевременное выявление данных состояний и выбор неподходящей программы обучения способствуют возникновению школьной дезадаптации, формированию поведенческих и эмоциональных нарушений.

Распространенность ЗПР по различным данным может достигать 10% среди детского населения. У мальчиков расстройство встречается в несколько раз чаще, чем у девочек.

Причины возникновения ЗПР разнообразны и зачастую сочетанны. Основные из них следующие:

- возникающие во внутриутробном периоде, в родах и в первые месяцы жизни поражения центральной нервной системы, связанные с дефицитом кислорода и питательных веществ, травмами, инфекциями, нарушениями обмена веществ, воздействием алкоголя или наркотических веществ;
- эпилепсия и связанные с ней повреждения ткани головного мозга (эпилептическая энцефалопатия);
- гидроцефалия (водянка головного мозга);

- заболевания вследствие повреждения хромосом, ДНК;
- врожденные эндокринные заболевания (врожденный гипотиреоз);
- соматические заболевания (болезни сердца, почек).

При всем разнообразии и многочисленности биологических причин необходимо учитывать и вклад социальных факторов в формирование ЗПР. Большинство детей с этим нарушением развития воспитываются в условиях семейной дисгармонии, эмоциональной депривации, в семьях с низким культурным, образовательным и социальным уровнем, что способствует фиксации эмоционально-волевой незрелости. Многие дети, воспитывающиеся в интернатах, с раннего детства обнаруживают признаки задержки в психическом развитии.

Психофизиологические проявления ЗПР. Недоразвитие познавательной деятельности может быть обусловлено недостаточностью функций некоторых мозговых структур, в первую очередь — лобных и теменных отделов. Нарушение функционального объединения различных структур мозга и их участия в реализации процессов восприятия, опознания, внимания, памяти, речи, чтения, интеллектуальной деятельности лежит в основе снижения познавательной активности.

Недоразвитие личностных компонентов тесно связано с замедленным созреванием лобно-диэнцефальных систем мозга. Неустойчивость внимания, низкая познавательная активность и работоспособность, незрелость психомоторики могут быть обусловлены как изменениями функционального состояния регуляторных структур ствола мозга, так и общей незрелостью коры головного мозга. Преобладание конкретно-образного или наглядно-действенного мышления над абстрактно-логическим, недостаточность словесно-смысловой памяти, недоразвитие сложных форм мышления, повышенная истощаемость и пресыщаемость активного внимания являются результатом замедленного развития структур левого полушария, в первую очередь — лобной и теменной областей, а также внутри- и межполушарных связей.

Моторная неловкость, вегетативные расстройства (различные нарушения обмена веществ, расстройства сна, терморегуляции, повышенная потливость, неустойчивость тонуса сосудов, энурез), эмоциональная нестабильность (резкая смена настроения, плаксивость, быстрый переход от оживления к апатии), общее двигательные беспокойство, повышенная возбудимость - следствие дисфункции регуляторных структур мозга, преимущественно диэнцефальных отделов мозгового ствола.

Признаки раннего органического поражения головного мозга обуславливают ряд характерных нарушений у детей с ЗПР. У одних детей на первый план выступают вялость, замедленность любой деятельности, слабость побуждений, инертность, малая инициативность; в ряде случаев эти проявле-

ния сосуществуют с двигательным беспокойством, болтливостью в играх и спонтанном поведении. При другом варианте доминируют симптомы психомоторной расторможенности и нарушения целенаправленной деятельности с не критичностью поведения, недостаточной дифференцированностью эмоций; может наблюдаться усиление низших влечений.

Нейрофизиологические данные свидетельствуют о том, что даже при негрубых функциональных изменениях в теменной, височно-теменно-затылочной, височной областях отмечаются изменения в процессах восприятия и анализа информации, поступающей из внешней среды, в восприятии и понимании пространственных отношений предметов, в организации зрительно-пространственной деятельности. В частности, изменение нормального функционирования височно-теменно-затылочной области мозга может привести к нарушению зрительно-слухового взаимодействия с развитием слуховой дислексии, т.е. слуховой образ не вызывает зрительного (ошибки при диктанте), а зрительный образ не вызывает слухового (некоторые формы нарушения чтения). Незрелость нижнетеменных областей коры головного мозга проявляется в виде затруднений зрительно-двигательного, слухо-двигательного и слухо-зрительного взаимодействий. Наличие нарушений произношения, недостаточное овладение звуковым образом слова, звукобуквенным анализом обуславливают трудности формирования навыков чтения и письма, которые связывают с дискоординацией взаимодействия сенсорных систем, с нарушением межполушарного взаимодействия.

Несформированность тормозных механизмов коры головного мозга в сочетании с незрелостью и/или дисфункцией эмоционально-волевой и мотивационной деятельности проявляется в инфантильном поведении, неадекватных эмоциональных реакциях, немотивированных поступках, импульсивности, нарушении или нестойкости направленного внимания.

Исследования функциональной асимметрии полушарий головного мозга позволяют лучше понять причины и механизмы, лежащие в основе отклонений в познавательной деятельности детей с ЗПР. Каждое полушарие играет свою собственную роль в реализации высших психических функций. Функциональную специализацию полушарий коры головного мозга определяют по способу обработки информации (когнитивному стилю): левое полушарие вербальное, логическое, «рассудочное», обработка информации происходит аналитически, последовательно; правое полушарие первично невербальное, образное, зрительное, сенсорное, ассоциативное, обработка информации происходит глобально (холистически). К функциям правого полушария относятся точная перцепция и память о стимулах, которые не могут быть легко вербализованы или слишком сложны, чтобы их можно было обозначить словами. Тесная взаимосвязь двух полушарий является необходимым условием для обеспечения нормального функцио-

нирования мозга и реализации всех видов деятельности. У детей с ЗПР наблюдается ослабление включения в деятельность ассоциативных структур левого полушария, высшие отделы которого созревают замедленно. Выделение значимых сигналов, оценка значимости сигнала осуществляются, в основном, в структурах правого полушария. Нарушение выделения значимых стимулов обусловлено нарушением регуляции включения тормозных механизмов при появлении «ненужного» стимула и может быть связано с несформированностью процессов локальной активации, контролируемых лобными структурами коры. Электрофизиологические исследования указывают на замедление передачи информации из левого полушария в правое. Нейропсихологические тесты подтверждают, что при отсутствии нарушений элементарных сенсорных процессов приём и переработка сенсорной информации у детей с ЗПР замедлены. При сохранности возможностей развития интеллекта наблюдается недостаточная сформированность умственных операций, отставание развития словесно-логического мышления; это связывают с тем, что большинство заданий имеет вербальный характер, а дефицитарность функций левого полушария создает затруднения в их адекватной переработке.

Классификация. Существует несколько классификаций задержек психического развития. В психолого-педагогической практике чаще всего используют классификацию, предложенную К.С. Лебединской:

1) *ЗПР конституционального происхождения*, причиной возникновения которой является несозревание лобных отделов головного мозга. К этой группе относятся дети с несложным гармоническим инфантилизмом, которые сохраняют черты более младшего возраста с преобладанием игрового интереса и недоразвитием интереса к учебе. При благоприятных условиях такие дети демонстрируют хорошие результаты развития. При этом варианте эмоционально-волевая сфера находится как бы на более ранней ступени развития, напоминая нормальную структуру эмоционального облика детей более младшего возраста. Характерны преобладание эмоциональной мотивации поведения, повышенный фон настроения, непосредственность и яркость эмоций при их поверхностности и нестойкости, легкая внушаемость. Затруднения в обучении, нередко наблюдаемые у младших школьников, связывают с незрелостью мотивационной сферы и личности в целом, преобладанием игровых интересов. Гармонический инфантилизм считается «ядерной» формой психического инфантилизма, в котором черты эмоционально-волевой незрелости выступают в наиболее чистом виде и нередко сочетаются с инфантильным типом телосложения. Такая гармоничность психофизического облика, частота семейных случаев, непатологический характер психических особенностей позволяют предположить преимущественно врожденно-конституциональную природу этого

типа. Однако нередко происхождение гармонического инфантилизма может быть связано с негрубыми обменными нарушениями внутриутробного периода или первых лет жизни.

2) *ЗПР соматогенного происхождения* - обусловлена длительной соматической недостаточностью различного происхождения: хроническими инфекциями и аллергическими состояниями, врожденными и приобретенными пороками развития внутренних органов и систем, в первую очередь сердечно-сосудистой системы. В замедлении темпа психического развития этих детей значительная роль принадлежит стойкой астении, снижающей не только общий, но и психический тонус. Нередко имеет место и задержка эмоционального развития – соматогенный инфантилизм, обусловленный рядом невротических наслоений: неуверенностью, боязливостью, капризностью, связанными с ощущением своей физической неполноценности и нередко подкрепляемыми режимом определенных ограничений и запретов, в котором находится соматически ослабленный или больной ребенок.

3) *ЗПР психогенного происхождения*, возникающая вследствие наличия неблагоприятных условий в семье, а также искаженных условий воспитания ребенка (гиперопека, гипоопека) и т.п. Как известно, неблагоприятные средовые условия, рано возникшие, длительно действующие и оказывающие травмирующее влияние на психику ребенка, могут привести к стойким сдвигам в его нервно-психической сфере, нарушению сначала вегетативных функций, а затем и психического, в первую очередь эмоционального, развития. В таких случаях речь идет о патологическом развитии личности. Психогенный вариант ЗПР следует отличать от явлений педагогической запущенности, не представляющих собой патологического явления, а ограниченных дефицитом знаний и умений вследствие недостатка интеллектуальной информации. ЗПР психогенного происхождения наблюдается прежде всего при патологическом развитии личности по типу психической неустойчивости, чаще всего обусловленном явлениями гипоопеки – условиями безнадзорности, при которых у ребенка не воспитываются чувства долга и ответственности, формы поведения, связанные с активным торможением аффекта, не стимулируется развитие познавательной деятельности, интеллектуальных интересов и установок. Поэтому черты патологической незрелости эмоционально-волевой сферы в виде аффективной лабильности, импульсивности, повышенной внушаемости у этих детей часто сочетаются с недостаточным уровнем знаний и представлений, необходимых для усвоения школьных предметов. Вариант патологического развития личности по типу «кумира семьи» обусловлен, наоборот, гиперопекой - неправильным изнеживающим воспитанием, при котором ребенку не прививаются черты самостоятельности, инициативности, ответственности. Для этого психогенного инфантилизма, наряду с малой способностью к волевому усилию,

характерны черты эгоцентризма и эгоизма, нелюбовь к труду, установка на постоянную помощь и опеку. Вариант патологического развития личности по невротическому типу чаще наблюдается у детей, в семьях которых имеют место грубость, жестокость, деспотичность, агрессия по отношению к ребенку и другим членам семьи. В такой обстановке нередко формируется робкая, боязливая личность, эмоциональная незрелость которой проявляется в недостаточной самостоятельности, нерешительности, малой активности и безынициативности. Неблагоприятные условия воспитания обуславливают и задержку развития познавательной деятельности.

4) *ЗПР церебрально-органического происхождения* встречается чаще других, нередко обладает большей стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой, так и в когнитивной сферах. Изучение анамнеза этих детей в большинстве случаев показывает наличие негрубой органической недостаточности нервной системы. Анамнестические данные указывают на замедление смены возрастных фаз развития: запаздывание формирования ходьбы, речи, навыков опрятности, этапов игровой деятельности. В соматическом состоянии наряду с частыми признаками задержки физического развития могут наблюдаться и различные виды диспластичности телосложения. В неврологическом состоянии часто встречаются признаки гипертензионно-гидроцефального синдрома, нарушения со стороны черепно-мозговой иннервации, вегето-сосудистые проявления.

Церебрально-органическая недостаточность прежде всего накладывает типичный отпечаток на структуру самой ЗПР - специфику эмоционально-волевой незрелости и характер нарушений познавательной деятельности. Эмоционально-волевая незрелость представлена органическим инфантилизмом. Отсутствуют присущие здоровым детям живость и яркость эмоций; отмечаются слабая заинтересованность в оценке собственной деятельности и низкий уровень притязаний. Имеет место внушаемость и некритичность. Игровую деятельность характеризуют бедность воображения и творчества, определенные монотонность и однообразие, преобладание компонента двигательной расторможенности. Само стремление к игре нередко выглядит скорее, как способ ухода от затруднений в занятиях, чем первичная потребность: желание играть часто возникает именно в ситуациях, когда необходима целенаправленная интеллектуальная деятельность. В зависимости от преобладающего эмоционального фона можно выделить два основных вида органического инфантилизма:

- неустойчивый - с психомоторной расторможенностью, эйфорическим оттенком настроения и импульсивностью, имитирующими детскую жизнерадостность и непосредственность. Характерны недостаточная способность к волевому усилию и систематической деятельности, отсутствие стойких привязанностей при повышенной внушаемости.

- тормозимый - с преобладанием пониженного фона настроения, нерешительностью, безынициативностью, боязливостью. Имеют место нарушения сна, аппетита, пищеварительные нарушения. Неустойчивость тонуса сосудов вызывают астенические расстройства и снижение работоспособности в связи с незначительными соматогенными, метеорологическими, а также психогенными факторами. Неустойчивость вегетативного тонуса способствует и эмоциональной слабости.

Психический инфантилизм, тесно связанный с астеническими и неврозоподобными особенностями этих детей, ощущением физической слабости, робостью, пугливостью, проявляется в неумении постоять за себя, несамостоятельности, чрезмерной зависимости от близких.

Таковы наиболее часто встречающиеся виды органического инфантилизма. Важно еще раз подчеркнуть, что эта незрелость эмоционально-волевой сферы является фактором, тормозящим развитие познавательной деятельности не только из-за недостаточности мотивационной сферы, инфантильной иерархии интересов, но и малой целенаправленности, слабости контроля, повышенной импульсивности.

В формировании ЗПР церебрально-органического генеза значительная роль принадлежит нарушениям познавательной деятельности, обусловленным недостаточностью памяти, внимания, инертностью психических процессов, их медлительностью и пониженной переключаемостью, а также дефицитарностью отдельных корковых функций. В психологическом облике таких детей выявляются неустойчивость внимания, недостаточность развития фонематического слуха, зрительного и тактильного восприятия, оптико-пространственного синтеза, моторной и сенсорной стороны речи, долговременной и кратковременной памяти, зрительно-моторной координации, автоматизации движений и действий. Нередко обнаруживаются плохая ориентировка в «правом - левом», явления зеркальности в письме, затруднения в дифференцировке сходных графем.

При этом отмечается определенная парциальность, мозаичность корковых дисфункций. Очевидно, в связи с этим одни из этих детей испытывают преимущественные трудности в овладении чтением, другие – письмом, третьи – счетом, четвертые обнаруживают наибольшую недостаточность двигательной координации, пятые – памяти.

2 ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Знание особенностей познавательной деятельности каждого учащегося с задержкой психического развития позволит специалистам и учителю оказать школьнику адекватную поддержку в учении. Специалисты сопровождения могут выбрать в литературных источниках различные варианты психолого-педагогической диагностики особенностей познавательной деятельности младших школьников с ЗПР [1-13]. Мы обращаем внимание специалистов также и на психодиагностический комплекс методик, разработанный Л.И.Переслени, Е.М. Мастюковой, Л.Ф.Чупровым [6,7], который может быть использован для обследования детей 6,5-10 лет с трудностями усвоения программы общеобразовательной школы. Преимущества комплекса заключаются в том, что:

- программа обследования дает достаточно полное представление об уровне развития познавательных процессов, с выделением сильных и слабых сторон индивидуального развития младшего школьника;
- методики предусматривают меры помощи ученику, что позволяет определить не только актуальный уровень, но зону его ближайшего развития;
- обследование можно проводить в несколько приемов с учетом особенностей работоспособности школьников с ЗПР.

Названный диагностический комплекс состоит из трех взаимодополняющих методик.

1) Методика исследования особенностей прогностической деятельности ("Угадайка"), созданная Л. И. Переслени и В. Л. Подобедом [7]. Ею исследуются особенности восприятия, кратковременной и долговременной памяти, мышления, а также устойчивость, переключаемость и распределенность внимания.

2) Методика диагностики уровня развития словесно-логического мышления, сконструированная Э. Ф. Замбацявичене на основе словесных субтестов Р. Амтхауэра [8]. Методика объединяет разные виды словесных заданий и позволяет получить достаточно полное, надежное и валидное представление об уровне развития словесно-логического мышления. Задания направлены на выявление осведомленности, имеющегося запаса знаний и представлений; на сформированность логического действия «классификация», способности к абстрагированию; на сформированность логического действия "умозаключение по аналогии"; на сформированность обобщающих понятий.

3) Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена (детский вариант) в модификации Т. В. Розановой [9]. Методика Равена направлена на исследование уровня развития зрительного восприятия, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

Обследование необходимо проводить индивидуально с каждым ребенком согласно инструкциям к методикам комплекса. В ходе обследования психолог (или дефектолог) заполняет на каждого ученика протоколы и анкету. Важно, что использование методик дополняется анкетами на каждого ученика, одну из которых заполняет учитель класса, а другую психолог (дефектолог), проводящий обследование ученика. Таким образом, учитель вовлекается в процесс изучения особенностей познавательной деятельности ученика. А анкета, заполненная психологом, позволит создать представление об эмоционально-волевой регуляции школьника, от состояния которой зависит эффективность его познавательной деятельности.

Результаты обследования по трем методикам сопоставляются между собой в контексте содержания заполненных анкет. По итогам сопоставления результатов обследования можно условно распределить учащихся в группы, в отношении которых определяется содержание коррекционно-педагогических мероприятий и индивидуальный подход в обучении со стороны учителя класса.

К условно выделенной первой группе относятся дети, у которых успешное решение наглядных и словесных задач (IV и III уровни успешности) сочетается с высоким уровнем сформированности прогностической деятельности (I и II типы), ведущим фактором в структуре познавательной деятельности является незрелость и/или недостаточность процессов регуляции. При сочетании указанных особенностей выполнения трех видов заданий с расторможенным поведением детей в школьных и домашних условиях, с неусидчивостью, импульсивностью, т. е. при наличии эмоционально-волевых нарушений, отмеченных в психолого-педагогических характеристиках и анкетах, вывод о том, что у этих детей ведущей причиной трудностей в учении является недостаточность механизмов регуляции произвольных форм деятельности, получает дополнительное подтверждение.

У детей второй условно выделенной группы с медленным формированием адекватного прогноза, сочетающимся с нарушениями воспроизведения воспринятой информации (III и IV типы прогностической деятельности), ведущим фактором в структуре познавательной деятельности является недостаточность познавательных процессов - памяти, восприятия, мышления. Подтверждением этому могут служить результаты выполнения используемых в диагностическом комплексе наглядных и словесных заданий, когда успешность решения матриц Дж. Равена и словесных субтестов не превышает II уровня.

У школьников третьей условно выделенной группы наблюдается I тип или II- а подтип прогностической деятельности, который сочетается с высоким (IV или III) уровнем успешности решения матричных задач при низких показателях (II или I уровни) решения словесных заданий. Причиной такого состояния может быть, как социально-бытовая, педагогическая запущенность, так и речевое недоразвитие. Поэтому в отношении этих школьников целесообразно проведение дополнительного обследования речевой сферы. Углубленный анализ клинико-педагогических данных также может способствовать уточнению причин слабого развития словесно-логического мышления.

К четвертой условной группе следует отнести учащихся с высоким уровнем развития прогностической деятельности и словесно-логического мышления при низких показателях решения матричных задач. Причинами такой диссоциации могут быть нарушения пространственного восприятия. Для уточнения этого вопроса необходимо углубленное изучение особенностей зрительно-пространственного гнозиса и праксиса.

К пятой условной группе следует отнести учащихся, у которых выявлены мнестические нарушения (III и IV типы прогностической деятельности). В отношении этих школьников требуется дополнительное изучение объема кратковременной и ассоциативной памяти.

К шестой группе следует отнести учащихся старше 8 лет, которые демонстрируют наличие репродуктивных предсказаний (IV тип прогностической деятельности) в сочетании с I уровнями выполнения наглядных и словесных заданий. Эти данные дают основание предполагать наличие грубых нарушений познавательной деятельности. Возможно потребуются углубленное клинико-психологическое обследование ребенка на предмет уточнения диагноза "задержка психического развития".

Для каждой из выделенных групп, учащихся команда специалистов психолого-педагогического сопровождения должна определить основные направления психолого-педагогической поддержки. Целесообразна совместная работа психолога с педагогами (учителями, воспитателями) и родителями для выработки оптимальных путей повышения эффективности педагогических мероприятий по преодолению недостатков психического развития ребенка и преодоления трудностей учения.

У детей, для которых характерна незрелость эмоционально-волевой сферы, сочетающаяся с нарушениями внимания, но относительно успешно справляющихся с решением невербальных и вербальных задач, трудности в обучении обусловлены несформированностью механизмов регуляции деятельности. Такие дети при индивидуализации обучения, рациональной организации учебного процесса, дозировании заданий по времени и объему могут дать положительную динамику в усвоении учебных программ в соответствии с ГОСО.

Дети, у которых были определены низкие показатели выполнения всех трех методик, нуждаются в направленном коррекционно-развивающем обучении. Для восполнения дефицита знаний и преодоления трудностей учения у этих учащихся требуется проведение специальной педагогической работы, направленной на расширение представлений об окружающем мире, формирование навыков учебной деятельности, логических операций, способов запоминания учебного материала. Обучение таких детей должно проводиться по специальным Типовым учебным программам с использованием специальных методов обучения и увеличением срока обучения в начальной школе. Это обусловлено тем, что для детей с нарушениями познавательной деятельности характерна повышенная истощаемость. Последняя не позволяет интенсифицировать учебный процесс. При нарушениях памяти требуется использование специальных приемов, способствующих лучшему запоминанию и направленному воспроизведению приобретаемых знаний. Значительного времени требует развитие мышления и преодоление недостатков речи.

При обучении детей с трудностями учения, вызванными различными причинами, особую роль играют все педагогические приемы, повышающие заинтересованность и познавательную активность учащихся.

Использование набора из трех психодиагностических методик с учетом данных наблюдений за учащимися в учебном процессе позволит в каждом конкретном случае установить особенности познавательной деятельности и оценить резервы потенциальных возможностей учащегося, что имеет практическое значение для выбора адекватных коррекционно-педагогических мероприятий и методов обучения.

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

3.1 Общие рекомендации учителям начальных классов к организации познавательной деятельности учащихся с задержкой психического развития на уроке

Для активизации познавательной деятельности учащихся на уроке педагог может использовать следующие педагогические подходы:

- поддерживать и поощрять любые проявления школьником инициативы и самостоятельности;
- создавать ситуации успеха, в которых ученик имел бы возможность проявить свои сильные стороны;

- избегать предъявления завышенных и заниженных требований к ученику;
- давать задания в соответствии с темпом деятельности и возможностями ученика;
- ограничиться минимальным количеством отвлекающих предметов в классе (картин, стендов и т.п.);
- учитывать индивидуальные особенности вхождения ребенка в деятельность (период вработывания);
- изменять тактику руководства деятельностью ребенка в связи с динамическими изменениями в процессе деятельности (при утомлении, пресыщении);
- давать на определенный отрезок времени лишь одно задание, которое предлагать в виде последовательных частей и периодически контролировать ход работы над каждой частью, внося необходимые коррективы (постепенно передавая функции контроля самому ребенку);
- использовать групповые методы работы на уроке, когда каждый ребенок выполняет определенную порционную часть задания, ведущую к достижению общего результата;
- устраивать паузы активного отдыха с легкими физическими упражнениями и расслаблением;
- использовать в процессе обучения игровые приемы, элементы соревнования, дидактические игры;
- ввести знаковую систему оценивания, вознаграждать хорошее поведение и успехи в учебе, хвалить ученика, если он успешно справился даже с небольшим заданием, но при этом потрудился;
- направлять энергию гиперактивных детей в полезное русло (например, попросит во время урока вытереть доску, собрать тетради и т.д.);
- по возможности придерживаться постоянного расписания занятий;
- совместно с психологом помогать ребенку адаптироваться в условиях школы и классном коллективе – воспитывать навыки работы в школе, обучать необходимым социальным нормам и навыкам общения.

Навыки регуляции собственной деятельности появятся у младших школьников с ЗПР в результате направленной работы педагога в таких направлениях:

- формирование приемов работы с учебником и наглядным материалом;
- формирование умения удерживать общую цель деятельности, планировать совместно с учителем этапы выполнения задания, работать по образцу при пошаговом контроле со стороны учителя;
- использование учителем обучающей, стимулирующей и организующей помощи на разных этапах выполнения заданий;

- проведение части работы на уроке в виде индивидуальных и групповых упражнений;
- закрепление навыков в разнообразных упражнениях и ситуациях (тренировка переноса);
- обсуждение вместе с учеником успешно выполненные задания и причины трудностей.

3.2 Упражнения на формирование навыков саморегуляции

Навыки саморегуляции и структурные компоненты учебной деятельности должны формироваться у учащихся как в учебном процессе, так и на специальных коррекционно-развивающих занятиях, которые проводят специалисты сопровождения и учитель класса. На коррекционно-развивающих занятиях используются как материал учебных предметов, так и специальные игровые и занимательные упражнения. Эффективны упражнения и игры, структура которых основана на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина.

1) Игры с моделями геометрических фигур

В качестве материала можно использовать 3 пересекающихся класса геометрических фигур, составленные по 3 признакам: цвету, форме и размеру. Действие с фигурами организуется последовательно в предметном, графическом и вербальном планах.

а) Первый этап. Перед ребенком выкладываются все геометрические фигуры. В игровую ситуацию вводятся условные лица (куклы).

Задание: распределить между куклами фигурки так, чтобы каждой из них принадлежал какой-нибудь признак. В данной ситуации ребенок последовательно занимает позицию каждого условного лица, и, уже исходя из новой позиции, определяет, кому принадлежат выбранные фигуры. Дальше игра продолжается: куклы должны построить дом, а для того, чтобы взять нужный кирпич, необходимо найти его хозяина и спросить разрешение. Ребенка спрашивают: *"Если ты сейчас Марат, какие тебе нужны кирпичи? Чьи они?"* И обратный вопрос: *"Ты — Марат, какие кирпичи общие у Али и Айдосом? У тебя с Алией? У тебя с Айдосом?"* Определение общих классов опосредуется их принадлежностью условным лицам.

б) Второй этап. Графическое действие. Вводятся условные обозначения: условные лица (куклы) изображаются разноцветными кружками, классы принадлежащих им предметов обозначаются символическими рисунками. В этой серии дети обучаются определять целый класс фигур по его пересечениям с другими классами, по подклассу и дополнительным классам. В отличие от первой серии в данной ребенок не знает, кому принадлежит класс фигур. Требуется определить, какой класс принадлежит лицу, чью роль он принимал, если известно, к кому относятся два подкласса

этого класса или пересечение двух классов. Ребенок производит операции над классами, устанавливая их принадлежность условным лицам, чьи позиции он последовательно занимал.

с) Третий этап. Действие на вербальном уровне. Ученику называют свойства фигур, а он указывает, кому они принадлежат, и наоборот, называют куклу, а учащийся описывает принадлежащие ей фигуры, т.е. в данной серии у ребенка формируется умение ориентироваться при классификации не на отдельные признаки предметов, а на их соотношение и на этом основании причислять предметы к тому или иному классу.

Для формирования данных умений можно использовать и другое упражнение, в котором действия производятся также в три этапа. На материальном (предметном) уровне: ребенку даются коробочки разных цветов, в каждой из которых лежит кубик. По цвету кубик либо совпадает, либо не совпадает с коробочкой. По признаку цвета — совпадению или несовпадению окраски коробочки и кубика — можно составить 2 класса коробок. В ситуацию вводятся куклы, каждая из которых выступает "хозяином" какого-либо одного класса. Сначала ребенок последовательно занимает условные позиции и определяет, кому принадлежат подклассы и классы фигур. После этого учитель, а затем ученик перемещают кубики в коробочки так, чтобы соотношение цветов стало иным. Новое соотношение признаков в предмете изменяет его принадлежность тому или иному классу (лицу), что и определяет ребенок.

На графическом этапе вводятся условные обозначения для коробок и лежащих в них кубиков. Кроме того, детям предлагается система стрелок, которыми обозначается переход предмета в другой класс при изменении соотношения признаков. Система стрелок и условные обозначения представляют собой знаки, которые вырабатываются по ходу обучения совместно ребенком и учителем. Знаки выступают средством как оперирования классами, так и общения ученика с учителем (точнее, их совместной работой). Это обеспечивает возможность перехода к вербальному этапу обучения.

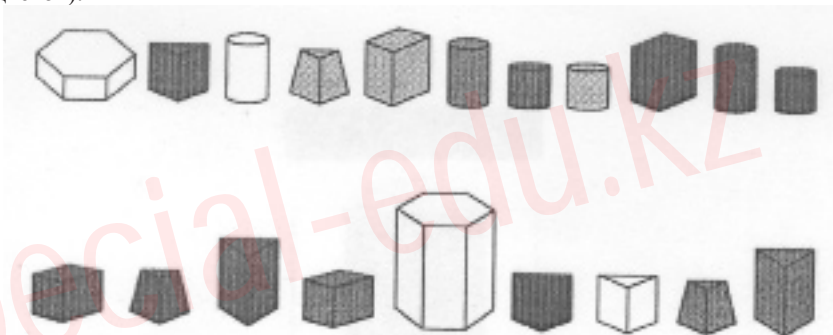
Критерием сформированности действия является умение ребенка занять позицию учителя и самостоятельно вести игру с собой. Подобный обмен ролями возможен лишь при осознании ребенком структуры задачи и средств ее решения. Переходя на позицию учителя, ребенок принимает на себя все его функции — постановку задачи и контроль за ее выполнением.

Формирование умения принять учебную задачу тесно связано с такой мыслительной операцией, как анализ и переход к теоретическому обобщению, следствием которого является простейшее умозаключение. В связи с этим можно использовать следующее упражнение.

2) Игры с геометрическими телами

Игровой материал составляют геометрические тела, различные по фор-

ме (цилиндры и граненые фигуры), по высоте (10 и 15 см), и по цвету (5 цветов).



1 группа: низкие граненые (8 фигур). Их название бик.

2 группа: высокие граненые (7 фигур). Их название гур.

3 группа: низкие цилиндры (3 фигуры). Их название цев.

4 группа: высокие цилиндры (3 фигуры). Их название лаг.

Учитель ставит перед ребенком учебную задачу: "Перед тобой расположены фигуры. У каждой есть свое название. Причем одно и то же название имеют несколько фигур. Вот, например, эта фигурка (низкая белая шестигранная призма) называется бик. Повтори, пожалуйста, как она называется. Ты должен отобрать сюда другие фигурки, которые, по-твоему, могут называться бик".

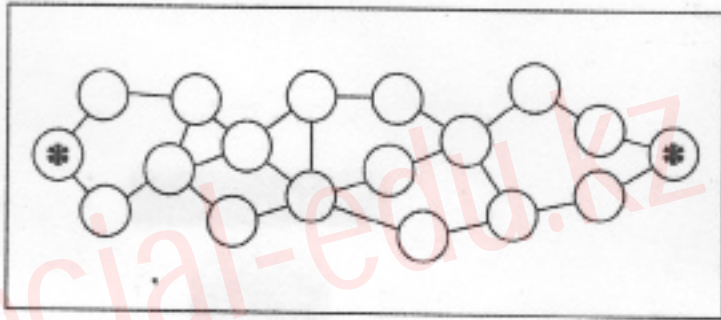
На следующих этапах ученик аналогично учится отбирать фигуры гур, цев и затем лаг. Сначала необходимо научить отбирать фигуры хотя бы по одному признаку, выделяя его совместно с ребенком. При этом необходимо добиваться, чтобы, выполняя задание, школьник давал словесный отчет, почему он отнес фигурку к данной группе. Следующим этапом, при полном усвоении первого, может служить выделение одновременно двух признаков, которые учитель также пытается выявить совместно с ребенком. Теперь, отбирая образцы выделенного класса, необходимо обосновать свой выбор двумя признаками. Учебная задача может считаться принятой, если ребенок в состоянии один разделить предъявленные фигуры на группы, называет их и дает общее определение принципа объединения фигур в каждой группе, а именно — сходство по высоте и форме. Данное задание может быть модифицировано использованием другого дидактического материала.

3) Игра с фишками

Учим ребенка планировать свои действия. Для формирования умения планировать свои действия полезны упражнения, побуждающие ребенка

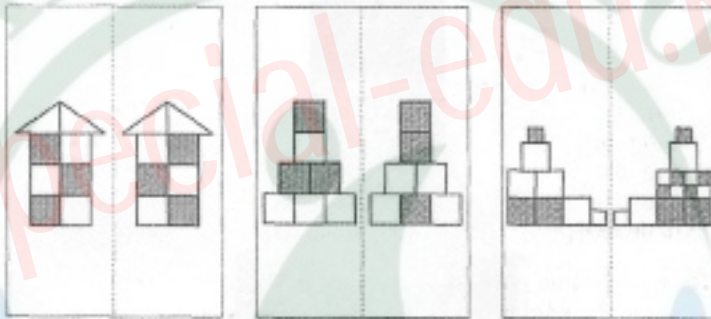
изменять свою позицию. Изменяя позицию (т.е. рассматривая ситуацию как бы с точки зрения другого участника деятельности), ребенок учится выделять те связи и отношения между элементами ситуации, которые обычно воспринимаются нерасчлененно. Благодаря соотнесению разных точек зрения должна сняться свойственная детям этого возраста "центрация" на отдельных сторонах решаемой задачи. Для того чтобы вызвать изменение позиции, обучение делится на два этапа. На первом (предварительном) этапе дети реально действуют вдвоем. Различие их позиций (точек зрения) проявляется в практических действиях и не осознается детьми. На втором (основном) этапе ребенку предлагают продолжать в одиночку решение задачи, которую раньше он делил с партнером. При этом теперь от ребенка требуется выполнять как те операции, которые числились за ним прежде, так и те, которыми занимался партнер. Само по себе выполнение операций за другого еще не обеспечивает принятие позиции другого. Однако в данном обучении принятие позиции достигается благодаря организации специальной игры, по ходу которой ребенка побуждают брать на себя роль партнера. Учитель предлагает: *"Давай теперь Марату (называется имя партнера по первому этапу), а ты сам будешь действовать и за себя, и за него"*. Далее, уже в процессе выполнения учитель спрашивает: *"Кто ты сейчас? Серик? А теперь Марат, да?"* и т.д. Такая организация обучения обеспечивает ребенку "двойную позицию" (одну из разновидностей условно-динамической). Обучение происходит на следующем дидактическом материале.

Игровое поле представляет собой лист бумаги с нанесенными на него кружками. Два крайних кружка (один из которых обращен к одному из играющих, другой — к другому) отмечены звездочками. Кружки соединяются линиями (дорожками). На исходный кружок перед началом игры ставится фишка. Играющие по очереди передвигают ее. За один ход фишка может "шагнуть" на любой кружок, соединенный дорожкой с тем, на котором она стояла до этого. Выигрывает тот, на чьей звездочке в итоге оказывается фишка. Чтобы выиграть, нужно заранее проделать в уме возможные ходы и определить, какая из дорожек позволит провести фишку к "своей" звездочке, не упуская из виду при этом, что противник будет оказывать противодействие. Сначала дети просто тренируются в игре на разных полях. Затем в качестве противника выступает учитель, и, наконец, в последней серии ребенок действует "один за двоих". В такой условии игры "за двоих" сами практические действия ребенка вскрывают структуру игры (определяемую на личием у партнеров противоречащих друг другу целей). Это и позволяет детям успешно переходить к предварительной ориентировке в задании во внутреннем плане, планировать свои действия в уме. Действие, первоначально выступающее для ребенка как некое нерасчлененное целое, теперь четко разделяется на отдельные последовательные операции (ходы).



4) Конструирование из кубиков по условиям

Учим ребенка ориентироваться на систему признаков (условий). Детям предлагается воспроизвести постройки из кубиков так, чтобы каждая соответствовала одновременно паре чертежей (на одном из них изображается фасад, на другом — задняя стена одного и того же здания). Всего детям было предложено воспроизвести по чертежам 8 усложняющихся построек. Вот примеры некоторых из них:



Сначала ребенок учится выполнять задание индивидуально. Учитель учит анализировать чертеж и подбирать отдельные блоки, составляя из них домик.

На следующем этапе дети строят домик вдвоем, сидя один напротив другого. Перед каждым из них лежит чертеж, обращенный к нему стороной, требующей постройки. Дети по очереди выкладывают по одному кубику. Если кубик, поставленный одним из них, не удовлетворяет второго, тот может убрать его и заменить другим.

Наконец, на заключительном этапе дети обучаются исходя из выработки у них "двойной позиции". Первый домик строится двумя детьми совместно (как на втором этапе), затем ребенок собирает домики, действуя "за двоих"

(свой кубик — кубик партнера и т.д.). В зависимости от позиции, занимаемой ребенком, изменяется цель, с точки зрения которой производится ориентировка. Анализ ситуации под углом зрения двух разных целей позволяет расчленить как собственную деятельность (выделив в ней отдельные операции), так и поставленную задачу (выделив каждое из ее условий).

3.3 Упражнения на формирование умений действовать по правилу и выполнять контрольно-оценочные действия

Формирование названных умений происходит в процессе игры, проводимой в 4 этапа, три из которых обязательны, четвертый, дополнительный этап, рассчитан на детей, проявивших наибольший интерес к игре. Рассмотрим функции каждого из этапов.

а) Ориентировочно-обучающий этап

Здесь происходит ориентировка ребенка в содержании игры, его знакомство со всеми обязательными этапами его будущих действий.

б) Этап освоения правил

Он связан с самостоятельным выполнением ребенком игровых действий, состоит из начального и продвинутого этапов освоения. На начальном этапе, как правило, обнаруживаются пробелы в пространственной ориентировке ребенка, испытываемые им трудности в выполнении действий как в умственном, так и в практическом плане, актуализируется мотивация усвоения необходимых правил действия.

Этап продвинутого освоения игры проводится после специального обучающего занятия, на котором еще раз осваиваются необходимые признаки ориентировки и схемы действия. На этом этапе используется "линия роста" в качестве планирующей и контрольных функций: ребенок видит перспективу освоения действий и фиксирует промежуточный итог своего места в ходе игры.

в) Этап совместных форм деятельности

Здесь происходит обмен ролями сначала между взрослым и ребенком, а затем между детьми.

Ребенок самостоятельно программирует деятельность (усиление планирующего контроля), осуществляет коррекцию выполнений действий партнера по игре (промежуточный и итоговый контроль).

д) Контрольно-итоговый этап

Здесь фиксируется сформированность выполнения всего набора игровых действий: уровень их самостоятельного моделирования, исполнения и контроля, а также сформированность новой психологической позиции — субъекта присвоения учебно-игрового опыта.

1) Игра «Офицер — солдат»

На первом этапе игры («Подготовка к службе») педагог вместе с ребенком определяет пространственные признаки на таких реальных предметах,

как шкаф, окно и др. (верх, низ, правая и левая стороны, соответствующие углы). Затем взрослый вместе с ребенком определяет и обозначает пространственные признаки листа бумаги.

Игра начинается на втором этапе ("Служба солдата"). Учитель создает игровую ситуацию: распределяет роли (учитель — "офицер", ребенок — "солдат"), знакомит ребенка с игровыми правилами (выполнение команд "офицера"), вводит игровое употребление предметов (лист бумаги — карта). Педагог предлагает ребенку выполнить подобное задание из 2-3 ходов, где выявляется понимание правил и в случае необходимости осуществляются коррекция действий, затем два-три задания с различным количеством ходов в зависимости от исходного уровня готовности ребенка. Во всех случаях ребенок "докладывал офицеру" о выполнении каждого хода.

Обычно первые задания обнаруживают необходимость введения дополнительного обучающего упражнения "Молчаливая карта заговорила". После него предлагаются более сложные, например, выполнение сразу целого ряда ходов, когда ребенку необходимо сообщить координаты конечного пункта движения.

На третьем этапе ("Присвоение звания") происходит обмен ролями между педагогом и ребенком: ребенок составляет задания для педагога. Затем ученик выбирает товарища по игре и в присутствии педагога знакомит его с правилами и самостоятельно организует обучение в игровом процессе.

На четвертом этапе ("Трудные задания") педагог обучает ребенка составлению знакового письма. Здесь ребенок уже выполняет письменные команды педагога — "офицера", после чего, приняв роль "офицера", составляет свое письмо для педагога — "солдата".

Таким образом, смысл игры для ребенка состоит в правильном выполнении команд "офицера" в пределах условно выделенного периода (например, начиная с третьего задания), приобретении умения давать словесный отчет о выполняемых действиях, принятии роли "офицера" и умении управлять игровой ситуацией, рефлексии присвоения нового учебно-игрового, опыта.

2) Игра "Поиск клада"

На первом этапе игры ("Учусь составлять план") педагог и ребенок совместно рисуют план какого-нибудь помещения (например, классной комнаты), используя условные обозначения предметов. Взрослый обращает внимание ребенка на положение предметов относительно себя и других точек отсчета.

На втором этапе игры ("Учусь искать клад по плану") взрослый вводит ребенка в игровую ситуацию. Взрослый прячет предмет — "клад" и обозначает это место на плане. Ребенок, ориентируясь по плану, ищет его (это повторяется несколько раз).

На третьем этапе ("Учусь обозначать на плане место клада") педагог и ребенок меняются ролями. Теперь уже ребенок прячет "клад" и отмечает это место на плане, а педагог ищет его. Взрослый намеренно допускает ошибки с целью актуализации контрольных действий ребенка. На этом же этапе взрослый предлагает ребенку самостоятельно составить план другого помещения.

На заключительном, четвертом этапе ("Учу играть другого") в присутствии взрослого ребенок обучает игре своего товарища (знакомит с правилами игры, проводит ее).

Игровой смысл для ребенка проявляется в безошибочной ориентации в условном (план) и реальном (помещение) пространстве, составлении плана помещения, соревновательном стремлении детей искусно запрятывать "клад", рефлексии присвоения новых умений.

Как показано выше, в соответствии со структурой игровой деятельности взрослый актуализирует у ребенка соответствующие мотивы, вводит его в игровую ситуацию, а для материализации игровой ситуации в наглядном плане вводится так называемая "линия роста", на которой ребенок обозначает меру своего освоения игры. "Линия роста" является средством формирования у детей внутренней мотивации освоения ими нового учебно-игрового опыта. Дети имеют возможность на каждом занятии фиксировать меру освоения деятельности.

В игре "Офицер — солдат" эта "линия" (полоска бумаги) называется "линия службы", на которой ребенок условным значком (фишка или звездочка) отмечает место своего продвижения на каждом занятии (табл.1).

Таблица 1 – Линия службы

«Подготовка к службе»		«Служба солдата»			«Присвоение звания»		«Трудные задания»
Где какая сторона	Знакомство с картой местности	Начало службы	Молчаливая карта заговорила	Слово офицера	Школа офицера	Служба офицера	Полевые учения

В игре "Поиск клада" "линия роста" представляет собой "круг моих умений". Каждому этапу игры соответствуют два круга, различающиеся размером и интенсивностью цвета. Малый и менее интенсивный по цвету круг фиксирует начало освоения того или иного умения. Чуть больший по размеру и интенсивности цвета круг означал итог отработки того же умения.

В ходе игровых занятий дети овладевают планирующим и итоговым видами самоконтроля и самооценки, что свидетельствует о процессе фор-

мирования у них учебной деятельности, в то же время в сознании ребенка происходит изменение его внутренней позиции по отношению к своей деятельности.

3.4 Упражнения на формирование приемов самоконтроля

Успешность и результативность обучения в школе во многом зависит от состояния контроля за процессом усвоения учебного материала. Контрольное действие может быть усвоено детьми этого возраста эффективно только в форме ролевых взаимоотношений. Поэтому правила взаимного контроля используются в сюжетной игре.

1) Игра «Фабрика игрушек»

Игра включает в себя последовательные взаимосвязанные ролевые действия "мастера", "художника", "упаковщика" и "контролера". Специальная роль контролера вводится для того, чтобы придать контрольной функции самостоятельное значение в глазах ребенка. Этому способствует также и обозначение контрольной функции особым знаком, который в ходе игры приобретает значение средства, организующего поведение детей.

В обязанности контролера входит наблюдение за тем, как работают остальные сотрудники, оценка их труда и режима работы. Каждая игровая группа состоит из 4 детей, в группе проводится в среднем по 4 игровых занятия. Во время занятий обособленная роль контролера снимается и его функции распределяются между детьми: каждый играющий получает значок, а вместе с ним и новые обязанности — проверять работу партнеров. Взаимность контроля, постоянная смена позиций в процессе игры (контролер-проверяемый) способствуют усвоению ребенком двусторонней формы контрольных отношений. После этого игру можно видоизменить, а формирование приема контроля перенести с товарища на самого себя.

Детям дается задание — отсортировать фигурки по размеру. После того, как ребенок получает инструкцию, учитель прикалывает ему значок контролера и спрашивает, кого теперь надо будет проверять. Этот прием используется для того, чтобы связать освоенные ребенком в игре правила контроля за действиями партнеров с требованием самоконтроля. После проведения серии таких обучающих упражнений у детей появляется устойчивое соблюдение правил даже в индивидуальной неигровой ситуации.

2) Игра «Сделай так же»

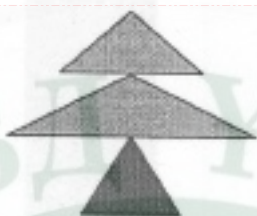
Варианты заданий в этой игре могут быть различными. Например, учитель ставит на стол пирамидку, кольца которой надеты в порядке возрастания их размеров (сверху вниз). Детям предлагается собрать такую же пирамидку.

Можно предложить сложить из имеющихся у детей геометрических фигур несложные узоры или рисунки, например:

а) квадрат из треугольников по заданному образцу



б) елочку из треугольников



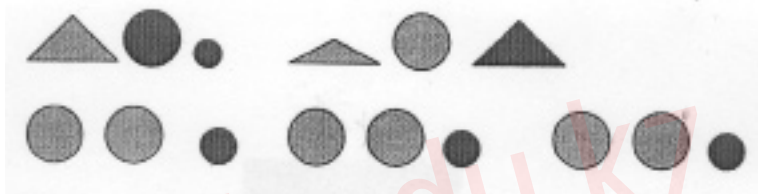
в) узор из геометрических фигур



г) композицию



д) разложить геометрические фигуры в заданном порядке



Задания легко видоизменяются. Например, задание с пирамидкой: учитель ставит пирамидку с пятью кольцами различного цвета, набранными в определенном порядке. Игрушка уже хорошо знакома детям, только в основу сбора теперь кладется последовательность цветов (независимо от размеров колец).

Ученик должен собрать пирамидку в соответствии с образцом. Затем задание усложняется. Например, ученику дается карточка с нарисованными цветными кольцами и с учетом их размеров:



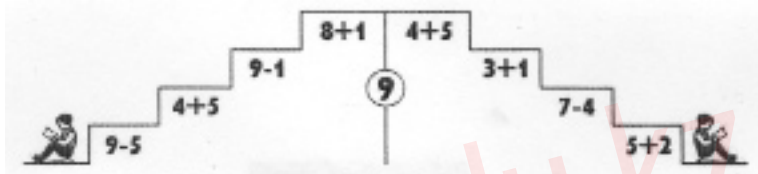
Школьник должен надеть кольца в соответствии с образцом и написать на карточке, каким по счету было кольцо каждого цвета, считая сверху и снизу. Это же задание усложняется. Каждому ученику дается карточка с нарисованными незакрашенными кружочками. Ученики должны их закрасить, ориентируясь на образец:

- 5 — красный
- 4 — синий
- 3 — желтый
- 2 — коричневый
- 1 — черный

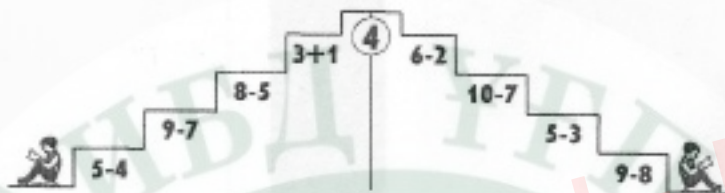
Выполнив работу, ученики самостоятельно проверяют ее по образцу.

3) Игра «Лесенка»

Каждой паре школьников дается одна карточка с примерами:



Примеры составлены таким образом, что ответ одного является началом другого. Ответ каждого примера учащиеся записывают на соответствующей ступеньке. Каждый ученик может себя сам проконтролировать. Можно составить так, что ответ каждого будет соответствовать номеру ступеньки, на которой он записан:



Записывая ответ примера на каждой ступеньке, дети контролируют себя: по порядку ли они идут.

4) Игра «Число-контролер»

Ученики получают карточки с примерами:

$$2 - 1 = \quad 3 - 1 = \quad 0 + 3 = \quad 9 - 9 =$$

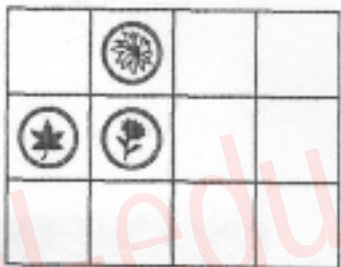
$$1 + 1 = \quad 7 - 7 = \quad 5 - 3 =$$

Решив данные примеры, они могут себя проконтролировать — сумма всех ответов равняется числу 10.

Подобные упражнения содержат в себе большие возможности для развития у детей приемов самоконтроля; особенно являются продуктивными те из них, где ученик имеет возможность сопоставлять учебные действия и их конечный результат с заданным образцом.

5) Игра «Пуговицы»

Играют два человека. Перед ними лежат два одинаковых набора пуговиц, ни одна пуговица не повторяется. У каждого игрока есть игровое поле — это квадрат, разделенный на клетки. Начинающий игру выставляет на своем поле 3 пуговицы, второй игрок должен посмотреть и запомнить, где какая пуговица лежит. После чего первый игрок закрывает листком бумаги свое игровое поле, а второй должен на своем поле повторить то же расположение пуговиц.



Чем больше в игре используется клеток и пуговиц, тем игра становится сложнее.

Эту же игру можно использовать в работе на развитие памяти, пространственного восприятия и мышления.

6) *Игра «Кто сегодня именинник»*

Для данной игры используется следующий учебный материал: таблица № 1 с изображением бабушки, дедушки, папы, мамы, дочери и сына.

Таблица 1



Таблица 2

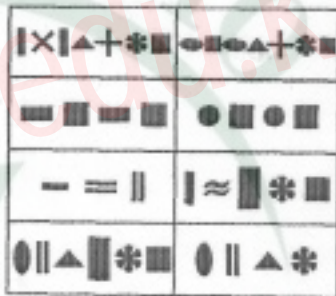
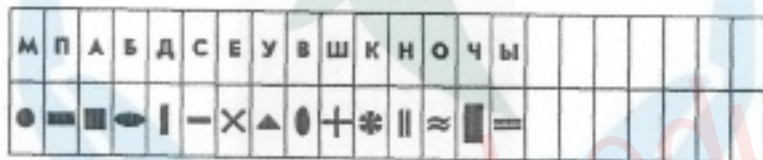


Таблица 3



Все изображения закрыты картинками, на которых нарисованы различные значки (таблица № 2), а также полоска-образец, показывающая, какой значок соответствует какой букве (таблица № 3).

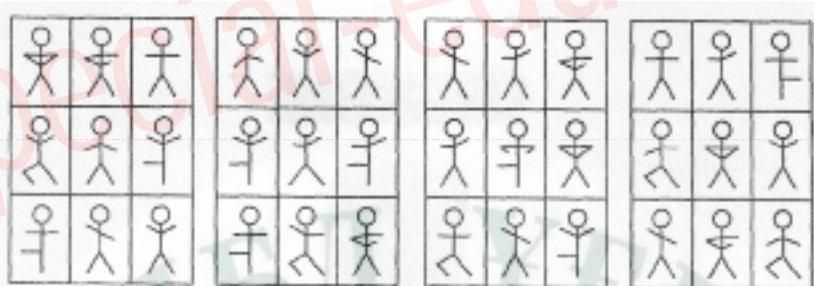
Учитель говорит:

"На этом месте помещены картинки, на которых изображены ... Все кар-

тинки закрыты, но на крышке есть значки, по которым можно догадаться, кто же сегодня именинник, т.е. какая картинка спрятана".

7) Игра «Веселые человечки»

Аналогично предыдущей игре используется игра "Веселые человечки". Данная игра происходит как игра в лото: ведущий достает рисунок, а дети на схеме ищут его изображение.



8) «Найди отличие между двумя картинками»

Игра направлена на развитие воображения.

Составление целой картинки из разрезанных и придумывание небольших рассказов по ней; задания типа: "найди отличие между двумя картинками" и др.



3.5 Игры и упражнения для развития восприятия и ориентировки в пространстве

Упражнения на усвоение пространственных отношений (на, над, под, за и т. д.).

Упражнения выполняются с целью выработки умения правильно пользоваться предлогами в устной речи.

Для упражнения используются предметы, находящиеся под рукой, рисунки.

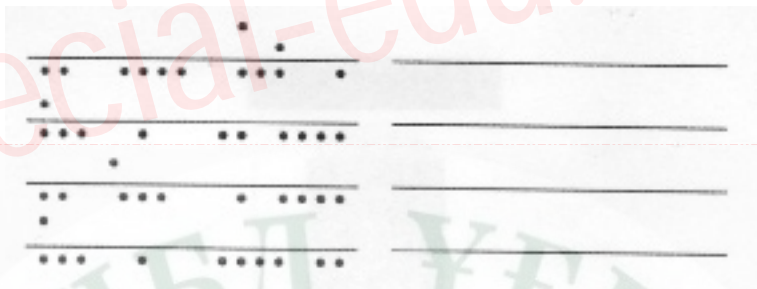
Примерные задания и вопросы:

- «Положи книгу на стол... Встань за столом... Что расположено над зеркалом?... Загляни под шкаф» и т. д.

- «Где нарисована ваза?.. Что лежит на диване?.. Где на картине изображена собака?..» и т. д.

1) «Копирование точек»

Детям предлагается скопировать несколько групп точек, расположенных в строчках, нарисованных на свободном месте справа от образца. Задание выполняется на листе из школьной тетради. Затем ученик должен (после выполнения задания) рассказать пространственное расположение точек.



2) Игра «Водители»

Играющие сидят за партами (за столом). Они «водители». «Милиционер» (учитель) показывает карточки с изображениями различных машин. Водители должны определить, в какую сторону они едут. Если направо, они должны отложить красную фишку, если налево - синюю. В конце игры подводятся итоги, сколько машин поехало направо и сколько налево.

Правила

«Милиционер» не должен подсказывать играющим. Играющие обязаны соблюдать полную тишину.

Указания к проведению.

а) Можно изготовить форменные рубашки или нагрудные знаки для водителей.

б) «Милиционер» должен показывать карточки в одном темпе.

в) В начале игры, пока дети привыкнут к значению фишек, каждую из можно поместить: на красной фишке рисуется стрелочка направо, а на синей - наоборот.

г) В конце игры следует отметить лучших «водителей».

Вариант

Эту игру можно провести как соревнование между рядами, подсчитав в заключение общее количество красных и синих фишек.

Усложнить игру можно путём увеличения числа правил, количества участников, вводимых предметов, изменения формы организации детей, темпа проведения и т. д.

3) «Разноцветные точки»

Для выполнения упражнения используются рабочая карточка, представляющая собой лист плотной бумаги, на котором строчками наклеены выбитые из цветной бумаги "точки". Число используемых цветов не должно быть меньше трёх и больше пяти. Точки располагаются в 7 строк по 14 точек в каждой строке. Ребёнок должен называть точки по порядку, читать их в том направлении, которое задаст ведущий: слева - направо, справа - налево, сверху - вниз, снизу - вверх. Ведущий активно руководит работой, следит за тем, чтобы:

- ребёнок правильно начал чтение, т. е. за тем, какая точка названа первой;
- заданное направление сохранилось во время чтения;
- соблюдалась последовательность произнесения точек на строке.

3.6 Упражнения с геометрическим материалом

1) Упражнения с геометрическими фигурами:

«Положи слева квадрат, посередине листа - круг, справа - треугольник. Расскажи, где располагается каждая фигура».

«Посмотри внимательно на фигуры, расположенные на столе. Закрой глаза. (Фигуры закрываются листом бумаги). Откройте глаза и расскажи, какие фигуры были на столе и в каком порядке».

«Что изменилось?» На столе расположены геометрические фигуры. По сигналу учителя ребёнок закрывает глаза, учитель меняет расположение фигур. Ребёнок должен объяснить, что изменилось.

2) «Составление изображений из разрозненных деталей»

Учитель предлагает детям отдельные детали какого-либо предмета, дети должны соединить их так, чтобы получился заданный предмет. (Целостное изображение приведено только для учителя).

«Человек»



«Лошадь»



«Лицо»



«Автомобиль»



3) *«Раскрась правильно»*

Учитель дает задание: «Посмотри внимательно на фигуры, нарисованные перед тобой. Назови их. Раскрась фигуру между маленьким кругом и прямоугольником в зеленый цвет, а фигуру справа от треугольника – в красный цвет. Раскрась фигуру между прямоугольником и квадратом в желтый цвет, а последнюю фигуру в ряду – в синий. Фигуру слева от треугольника закрась в оранжевый цвет.»

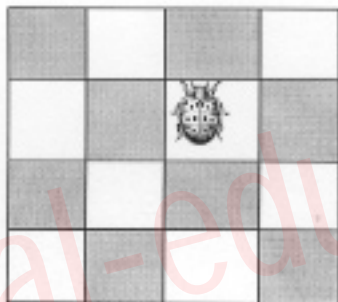


Скажи, какая фигура находится справа от прямоугольника? Слева от квадрата? Между треугольником и большим кругом? Перед треугольником? После большого круга?».

4) *Игра «Маленький жук»*

Учитель предлагает: «Сейчас мы будем играть в такую игру. Видишь, перед тобой поле, расчерченное на клеточки. По этому полю ползает жук. Жук двигается по команде. Он может двигаться вниз, вверх, вправо, влево. Я буду диктовать тебе ходы, а ты будешь передвигать по полю жука в нужном направлении. Делай это мысленно.

Рисовать или водить пальцем по полю нельзя!



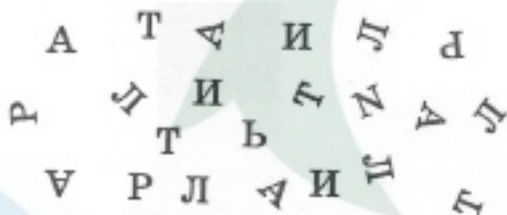
Внимание! Начали. Одна клеточка вверх, одна клеточка налево. Одна клеточка вниз. Одна клеточка направо. Одна клеточка вниз. Покажи, где остановился жук».

(Если ребенок затрудняется выполнять задание мысленно, то сначала можно позволить ему показывать пальчиком каждое движение жука или изготовить жука и двигать его по полю. Важно, чтобы в результате ребенок научился мысленно ориентироваться в клеточном поле.)

Задание для жука можно придумать самые разные. Когда поле из 16 клеток будет освоено, переходите к движению по полю из 25, 36 клеток, усложняйте задания ходами: 2 клетки наискосок вправо-вниз, 3 клетки влево и т.д.

5) «Найди одинаковые буквы»

Педагог предлагает: «Посмотри, буквы рассыпались. Соедини одинаковые буквы линиями».



Какие буквы остались? Почему они не подходят к остальным?» (Должен остаться значок Ъ – это мягкий знак, и Н – «неправильная» буква И.)

3.7 Упражнения на развитие наглядно-образного мышления

Само понятие образного мышления подразумевает оперирование образами, проведение различных операций (мыслительных) с опорой на

представления. Поэтому усилия учителя должны быть сосредоточены на формировании у детей умения создавать в сознании различные образы, т.е. визуализировать. Развитию наглядно-образного мышления способствуют следующие виды заданий: рисование, прохождение лабиринтов, конструирование по наглядному образцу, по замыслу ребенка, конструктивные задания с палочками или спичками

1) Модельное конструирование (по методике А.Р. Лурия)

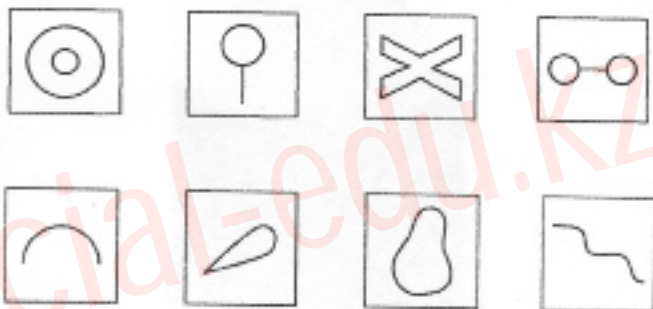
Ученику предлагается построить по образцу из строительного материала (кубики, бруски, конусы.) модель какого-нибудь объекта, например, дом или замок. Модель –образец предъявляется ребенку заклеенная плотной белой бумагой так, чтобы не было видно из каких деталей состоит постройка. Прежде чем приступить к постройке, ученик должен сам планомерно исследовать образец, чтобы подобрать к нему соответствующие детали. Модель-образец задает определенную задачу, но не дает способа решения этой задачи, давая возможность ученику проявить активность и самостоятельность.

2) Конструирование по условиям (по методике Н.Н.Поддьяков)

Ученику предлагается сделать из деталей (кубики, бруски и др.) объект, который может быть использован в определенных заданных условиях (ребенок не имеет образца). Например, ребенку дается задание построить из готовых блоков такой гараж, который мог бы вмещать в себя игрушечную грузовую машину. Ребенок вынужден предварительно анализировать величину машины, отвлекаясь от всех других ее свойств. Построив гараж, ребенок может сам убедиться в качестве своей работы, поместив машину в гараж.

Два вида конструирования (по методике А.Р.Лурия и Н.Н.Поддьякова) направлены также и на формирование у детей ориентировочной деятельности, которая способствует развитию самоконтроля в процессе выполнения своих действий и при анализе их результатов.

а) Игра «На что это похоже?»



б) Игра «Дополни до...»

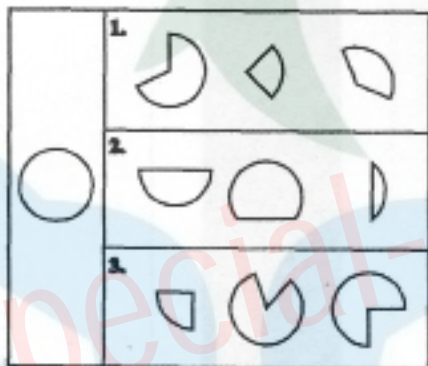


3) Игра «Составь фигуру»

Это упражнение, так же, как и предыдущее, направлено на развитие образного мышления, геометрических представлений, конструктивных пространственных способностей практического плана.

Мы предлагаем несколько вариантов этого упражнения (от самого легкого до более сложного).

а) «На каждой полоске отметь крестиком две такие части, из которых можно составить круг».

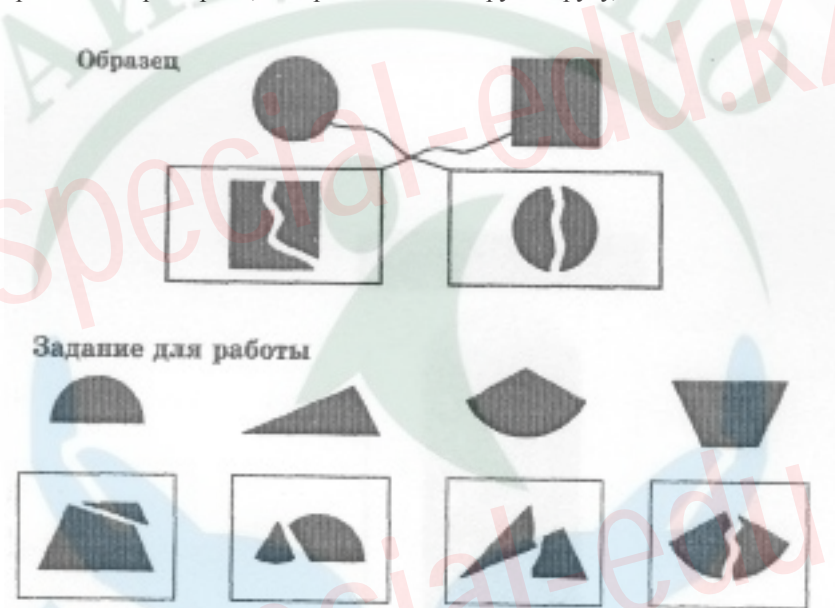


Подобного вида задания можно разработать для любых фигур – треугольников, прямоугольников, шестигранников и т.д.

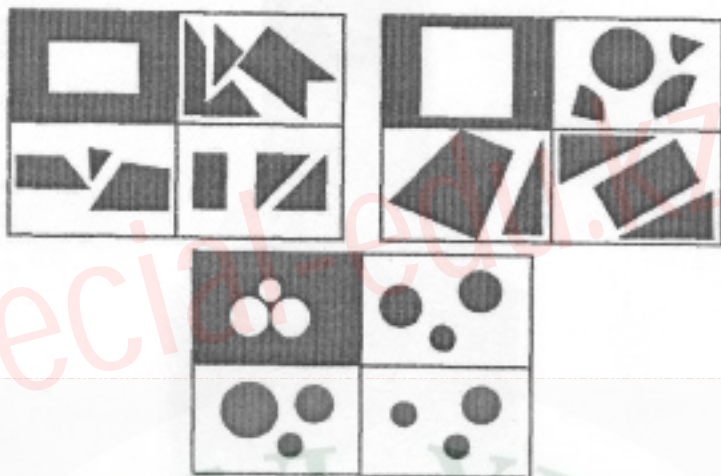


Если ребенку трудно ориентироваться на схематичное изображение фигуры и ее частей, то можно изготовить макет из бумаги и работать с ребенком в наглядно-действенном плане, т.е. когда он сможет манипулировать частями фигуры и таким образом составлять целую.

б) «Посмотри внимательно на рисунок, там даны два ряда фигур. В первом ряду даны целые фигуры, а во втором ряду эти же фигуры, но разбитые на несколько частей. Соедини мысленно части фигур во втором ряду и ту фигуру, которая у тебя при этом получится, найди в первом ряду. Фигуры первого и второго ряда, которые подходят друг к другу, соедини линией».



в) «Посмотри внимательно на картинки и выбери, где расположены детали, из которых можно составить фигуры, изображенные на черных прямоугольниках».



4) «Классификация»

Упражнение направлено на формирование умения классифицировать по определенному признаку. При выполнении этого задания правило не дается. Ребенку необходимо самостоятельно выбрать, каким образом можно разделить предлагаемые фигуры на группы.

Инструкция: «Перед тобой ряд фигур (предметов). Если бы необходимо было разделить их на группы, то как это можно сделать?»

Важно, чтобы ребенок, выполняя это задание, нашел как можно больше оснований для классификации. Например, это может быть классификация по форме, цвету, размеру; деление на 3 группы: круглые, треугольники, четырехугольники, или 2 группы: белые и не белые и т.д.



3.8 Упражнения, направленные на развитие словесно-логического мышления

1) «Систематизация»

Упражнение направлено на развитие умения систематизировать слова по определенному признаку.

Учитель предлагает: «Скажите, какие ягоды вы знаете? Сейчас я буду называть слова, если среди них вы услышите слово, обозначающее ягоду, то хлопните в ладоши».

Слова для предъявления: капуста, земляника, яблоко, груша, смородина, малина, морковь, клубника картофель, укроп, черника, брусника, слива, клюква, абрикос, кабачок, апельсин.

«Сейчас я буду называть слова, если услышите слово, относящееся к ягодам, хлопните один раз, если к фруктам – два раза». Слова можно использовать те же самые, можно придумать другие. В качестве основания для систематизации могут быть любые темы, например: инструменты, мебель, одежда, цветы и др.

«Скажи, чем похожи (отличаются): лимон и груша, малина и земляника, яблоко и слива, смородина и крыжовник?»

2) «Раздели на группы»

Учитель спрашивает: «Как ты думаешь, на какие группы можно разделить эти слова: Самат, Канат, Сауле, Шолпан, Берик, Анара? Какие группы можно составить из этих слов: голубь, воробей, карп, синица, щука, снегирь, судак?».

3) «Подбери слова»

а) «Подбери как можно больше слов, которые можно отнести к группе «дикие животные» (домашние животные, рыбы, цветы, погодные явления, времена года, инструменты)».

б) Другой вариант этого же задания. «Соедини стрелочками слова, подходящие по смыслу:

мяч	мебель
тополь	цветок
шкаф	насекомые
тарелка	дерево
пальто	одежда
муравей	посуда
щука	игрушка
роза	рыба»

Подобные задания развивают у ребенка способность выделять родовые и видовые понятия, формируют индуктивное речевое мышление.

4) «Найди общее слово»

Педагог задает вопрос: «Каким общим словом можно назвать следующие слова: Зауре, Гуля, Райхан, Акбота? А, б, с, в, н? Стол, диван, кресло, стул? Понедельник, воскресенье, среда, четверг? Январь, март, июль, сентябрь?»

Слова для нахождения обобщающего понятия можно подобрать из любых групп, более или менее конкретных. Например, обобщающим может быть слово «весенние месяцы», а может быть «месяцы года» и т.д.

Более сложный вариант упражнения содержит только два слова, для которых необходимо найти общее понятие.

«Найди, что общего у следующих слов:

- а) хлеб и масло (еда)
- б) нос и глаза (части лица, органы чувств)
- в) яблоко и земляника (плоды)
- г) часы и градусник (измерительные приборы)
- д) кит и лев (животные)

Подобные упражнения стимулируют мышление ребенка к поиску обобщающего основания. Чем выше уровень обобщения, тем лучше развита у ребенка способность к абстрагированию.

5) «Необычное домино»

Это упражнение направлено на постепенное (поуровневое) обучение ребенка поиску признаков, по которым может происходить обобщение.

Эмпирически выделяются три сферы таких признаков.

Первая сфера - обобщение по атрибутивному свойству (самый низкий уровень). Сюда входят: форма предмета, его величина, части, из которых он сделан, или материал, цвет, т. е. все то, что является некими внешними качествами, или атрибутами предмета. Например, «кошка и мышка подходят друг к другу, т.к. у них по четыре лапы» или «яблоко и земляника, у них общее то, что они красные ...». Кроме того, это может быть использование имени предмета, например, «... тарелка и таз, общее то, что оба предмета начинаются на букву «т».

Вторая сфера- обобщение по ситуативному основанию (более высокий уровень). Переходным к этой сфере является обобщение предметов по признаку «свойство – действие», т.е. ребенок выделяет в качестве общего свойства действие, производимое предметами.

Например, «лягушка подходит к белке, т.к. они умеют прыгать». Кроме того, к этой сфере относятся обобщения по ситуации употребления «груша и морковь, потому что и то и другое едят ...»; ситуации места и время нахождения – «кошка и мышка, потому что живут в одном доме»; ситуации общения, игры – «щенок и ежик, потому что вместе играют ...».

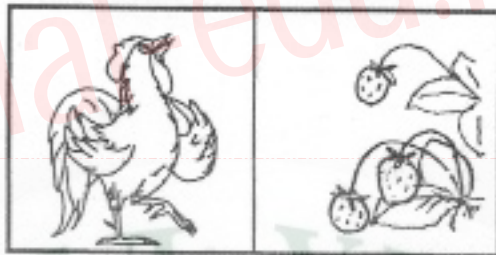
Третья сфера -- обобщение по категориальному признаку (наиболее высокий). Это обобщение по признаку того класса, к которому относятся предметы. Например, мяч и мишка – это игрушки; паук и бабочка, общее то, что это насекомые.

Упражнение «домино» позволяет ребенку самому выбирать основание для обобщения (тем самым взрослый может составить представление об

уровне развития данной функции у ребенка), а также направлять и помогать ребенку искать более значимые, высокие по степени признаки для обобщения.

В игре могут принимать участие двое или несколько детей. Кроме того, взрослый сам может быть участником игры.

Игра состоит из 32 карточек, на каждой из которых изображены две картинки.



- | | |
|-----------------------|-------------------------|
| 1. трактор – олень | 11. обезьяна – цветок |
| 2. ведро – зебра | 12. бабочка – свинья |
| 3. щенок – мышь | 13. белка – пирамидка |
| 4. кошка – кукла | 14. мяч – мак |
| 5. девочка – мишка | 15. птица – ваза |
| 6. слон – елка | 16. теленок – самолет |
| 7. грибок – морковь | 17. вертолет – цыпленок |
| 8. груша – улитка | 18. ежик – мельница |
| 9. паук – утенок | 19. домик – яблоко |
| 10. рыба – месяц | 20. петух – клубника |
| 21. заяц – вишня | 27. львенок – кораблик |
| 22. земляника – аист | 28. тележка – чашка |
| 23. пингвин – лягушка | 29. чайник – карандаш |
| 24. солнце – гусеница | 30. собака – береза |
| 25. лист – мухомер | 31. котенок – апельсин |
| 26. сливы – лев | 32. конура – жук |

Каждому из участников игры раздается одинаковое количество карточек. После этого разыгрывается право первого хода. Тот, кто ходит, выкладывает любую карточку. Затем организующий игру говорит: «Перед вами лежит карточка с изображением.... Необходимо, для того чтобы осуществить ход, подобрать какую-нибудь из своих карточек, но с условием, чтобы выбранная вами картинка имела что – то общее с той, к которой вы ее выбрали». (Во избежание выполнения ребенком задания только одним способом необходимо объяснить, каким образом можно осуществлять подбор. Кроме того, во время игры необходимо постоянно стимулировать ребенка вопро-

сами типа «А что еще общего может быть между подобранными картинками?», на выбор разных оснований для обобщения.)

«Одновременно в должны объяснить, почему был сделан такой выбор, сказать, что же общего между подобранными картинками. Следующий из вас будет опять подбирать картинку к одной из двух, лежащих на кону, объясняя свой выбор».

Таким образом, в результате игры выстраивается цепочка картинок, логически связанных между собой. Напоминаем, что, как и в обычном домино, двусторонность картинок обеспечивает возможность хода как в одну, так и в другую сторону.

За каждый ход начисляются очки. Если обобщение произведено по атрибутивному свойству – 0 очков, по ситуативному основанию – 1 очко, по категориальному признаку – 2 очка. Выигрывает тот, кто набрал больше всего очков.

Карточки, которые получают игроки во время раздачи, ребята не показывают друг другу.

б) «Формирование умения устанавливать связи между понятиями»

Упражнение предполагает установление отношений, в которых находятся данные слова. Примерная пара слов является как бы ключом выявления этих отношений. Зная их, можно подобрать пару к контрольному слову. Работа с этим упражнением ведётся совместно учителем и учениками. Задача учителя - подвести школьников к логическому выбору связей между понятиями, возможности последовательно выявлять существенные признаки для установления аналогий. Каждое задание досконально разбирается: находится логическая связь, переносится на приведенное рядом слово, проверяется правильность выбора, приводятся примеры подобных аналогий. Только когда у школьников будет сформировано устойчивое и последовательное умение устанавливать логические ассоциации, учитель может переходить к заданиям для самостоятельной работы.

Примерные виды заданий:

Лошадь жеребёнок	Корова Пастбище, рога, молоко, теленок, бык
Яйцо скорлупа	Картофель курица, огород, капуста, суп, шелуха
Ложка каша	Вилка масло, нож, тарелка, мясо, посуда
Коньки зима	Лодка лёд, каток, вёсла, лето, река
Ухо слышать	Зубы видеть, лечить, рот, щётка, жевать

Собака шерсть	Щука овца, ловкость, рыба, удочка, чешуя
Пробка плавать	Камень пловец, тонуть, гранит, возить, каменщик
Чай сахар	СУП вода, тарелка, крупа, соль, ложка
Дерево сук	Рука топор, перчатка, нога, работа, палец
Дождь зонтик	Мороз полка, холод, сани, зима, шуба
Нож сталь	Стол вилка, дерево, стул, пища, скатерть
Птица гнездо	Человек люди, птенцы, рабочий, зверь, дом

7) «Формирование умения выделять существенные признаки»

Учитель говорит детям: «Сейчас я прочитаю вам ряд слов. Из этих слов вы должны будете выбрать только два, обозначающие главные признаки основного слова, т. е. то, без чего этот предмет не может быть. Другие слова тоже имеют отношение к основному слову, но они не главные. Вам нужно найти самые главные слова. Например, сад... Как вы думаете, какие из данных слов главные: растения, садовник, собака, забор, земля, т. е. то, без чего сада быть не может? Может ли быть сад без растений? Почему?.. Без садовника... собаки... забора... земли?.. Почему?».

Каждое из предполагаемых слов подробно разбирается. Главное, чтобы дети поняли, почему именно то или иное слово является главным, существенным признаком данного понятия.

Примерные задания:

сапоги(шнурки, подошва, каблук, молния, голенище)

река (берег, рыба, рыболов, тина, вода)

город (автомобиль, здание, толпа, улица, велосипед)

сарай (сеновал, лошади, крыша, скот, стены)

куб (углы, чертёж, сторона, камень, дерево)

деление (класс, делимое, карандаш, делитель, бумага)

игра(карты, игроки, штрафы, наказания, правила)

чтение (глаза, книга, картинка, печать, слово)

война (самолёт, пушки, сражения, ружья, солдаты)

8) Упражнения на развитие памяти

а) Упражнение «Мысленные образы»

Упражнение проводится в два этапа. Детям в этом возрасте сложно удерживать мысленный образ достаточно долго без подкрепления, то на 1-м этапе необходимо использовать графическое изображение понятия.

Учитель говорит детям: "Попробуйте к каждому из названных мной слов сделать какой-либо рисунок". Зрительный образ, прямо отвечающий понятию, возникает легко, почти автоматически, тогда как в случае косвенного соответствия нужны усилия воображения.

Примерный перечень возможных серий:

Серия № 1

Грузовик. Гнев. Веселая игра. Дерево. Наказание. Умная кошка. Мальчикутрус. Капризный ребенок. Хорошая погода. Интересная сказка.

Серия № 2

Веселый праздник. Темный лес. Отчаяние. Смелость. Глухая старуха.

Серия № 3

Сомнение. Сила воли. Успех. Скорость. Справедливость. Радость. Болезнь. Быстрый человек. Печаль. Теплый ветер. Зависть. День. Страх. Сильный характер. Хороший товарищ.

2-й этап — представление слов или фраз в уме, без фиксации на бумаге.

б) Упражнение «Мысленные образы и эмоции»

"Я вам буду говорить фразы, а вы после каждой закройте глаза и представьте себе соответствующую картинку.

Возможные фразы: Лев, нападающий на антилопу. Собака, виляющая хвостом. Муха в вашем супе. Миндальное печенье в коробочке в форме ромба. Молния в темноте. Пятно на вашей любимой рубашке или юбке. Капли, сверкающие на солнце. Крик ужаса в ночи. Друг, ворующий вашу любимую игрушку.

Теперь возьмите листок бумаги и попробуйте вспомнить и записать название фразы».

Это же упражнение можно использовать для тренировки зрительной памяти, а не слуховой. Тогда список фраз не произносится ведущим, а дается написанным на листке бумаги. Инструкция также меняется соответствующим образом: "Прочитайте строчки и после каждой строчки, закрыв глаза, представьте себе соответствующую картину".

9) *Упражнения на развитие восприятия*

а) Упражнение «Осознание словесного материала»

Используется как для тренировки зрительной памяти, так и слуховой памяти.

Педагог говорит: "Сейчас я буду читать (показывать) (в зависимости от тренируемого типа памяти) слова, услышав (увидев) каждое слово, представляйте себе внешний вид данного предмета, его вкус, запах, звуки, которые он может издавать, и т.п., Например, зубная паста на вид белая и блестящая, с мятным запахом и вкусом острым и сладким одновременно.

Бумага. Гнездо. Кот. Колесо. Палка. Шерсть. Телега. Волосы. Роза. Платок.

Сапог.Палец. Лимонад.Слон. Поцелуй. Фильм.Блин. Счастье.Слеза.Ботинок.Птица.Автобус.Доктор. Мороженое.

В качестве предварительной тренировки можно предложить детям сначала описывать вслух вызываемые при помощи чувств образы и лишь после этого переходить к работе "только в уме".

б) *Упражнение «Осознание визуального материала»*

Для этого упражнения потребуются листок бумаги, карандаши и секундомер. На рисунке представлены 12 изображений, распределенные в 4 строки (по три изображения в строке см. Приложение А-В). Детям предлагается рассмотреть рисунки первой строки, закрыв остальные листом бумаги, чтобы они не отвлекали внимание. Спустя 30 секунд попросите их закрыть целиком всю страницу и нарисовать по памяти предметы первой строки. Затем предложите им сравнить, насколько их рисунки соответствуют рисункам образца. Далее перейдите к следующей строке. С двумя последними строками поработайте одновременно.

10) *Упражнения, направленные на способность устанавливать связи между элементами материала*

а) *Упражнение «Ассоциации»*

Педагог предлагает детям несколько слов и в совместной работе предлагает назвать все ассоциации, которые придут им на ум при чтении этих слов, например:

Верблюд — горб, гора, пустыня, кактус, песок и т.д.

После совместной работы школьникам предлагают поработать самостоятельно подобрать слова-ассоциации к 2-3 словами. Применяйте это упражнение как можно чаще, формируя тем самым навык ассоциативного мышления.

Примерный набор слов: ноготь, стакан, солнечный, осленок и т.п.

б) *Упражнение «Двойная стимуляция памяти»*

Перед учеником раскладывают 15-20 карточек с изображением отдельных предметов (например, яблоко, троллейбус, чайник, самолет, ручка, рубашка, автомобиль, лошадь, флажок, петух и т.д.). Педагог предлагает: "Я сейчас назову тебе несколько слов. Посмотри на эти картинки, выбери из них ту, которая поможет тебе запомнить каждое слово, и отложи ее в сторону". Затем читается первое слово. После того, как ученик отложит картинку, читается второе слово и т.д. Далее ученик должен воспроизвести предъявленные слова. Для этого он берет по очереди отложенные в сторону картинки и с их помощью припоминает те слова, которые ему были названы.

Примерный набор слов: "пожар", "завод", "корова", "стул", "вода", "отец", "кисель", "сидеть", "ошибка", "доброта" и т.д.

с) *Упражнение «Группировка»*

Педагог предлагает ученикам несколько слов, их необходимо перегруппировать, объединяя по какому-либо признаку, чтобы облегчить запоми-

вание; а потом придумать историю, в которой были бы использованы все слова группы.

Медведь

Тележка

Пчела

Колокольчик

Ромашка

Воздух

Ваза

Кот

Солнце

Вода

11) *Упражнения на развитие внимания*

а) Упражнение «Выполни по образцу»

Упражнение направлено на развитие концентрации внимания.

Упражнение включает в себя задание на рисование достаточно сложных, но повторяющихся узоров, например, узоры с использованием клеток тетради (Приложение Б,В).

Каждый из узоров требует повышенного внимания ребенка, т.к. требует от него выполнения нескольких последовательных действий:

а) анализ каждого элемента узора;

б) правильное воспроизведение каждого элемента;

в) удержание последовательности в течение продолжительного времени.

При выполнении упражнений подобного рода важно не только, насколько точно ребенок воспроизводит образец (концентрация внимания), но и как долго он может работать без ошибок. Поэтому каждый раз старайтесь понемногу увеличивать время выполнения одного узора. Для начала достаточно 5 мин.

После того как «клеточные» узоры будут освоены, переходите к более сложным узорам на чистом листе.

Для выполнения подобного рода заданий удобно заранее сделать бланки с различным количеством рядов кружков, треугольников или квадратов. Бланки могут быть представлены смешанным набором фигур. Например, ряд квадратов, ряд кругов, ряд треугольников и т.д.

Задание можно дополнить, если попросить ребенка проверить правильность выполнения узора и исправить ошибки.

б) Упражнение «Списывание с образца»

Школьникам предлагается без ошибок переписать следующие строчки:

а) АММАДАМА РЕБЕРГЕ АССАМАСА
ГЕСКЛАЛЛА ЕССАНЕССАС ДЕТАЛЛАТА

б) ЕНАЛССТАДЕ ЕНАДСЛАТ ЕТАЛЬТАРПС
УСОКГАТА ЛИММОДОРА КЛАТИМОРА

в) РЕТАБРЕРТА НОРАСОТАННА ДЕБАРУГА
КАЛЛИХАРРА ФИЛЛИТАДЕРРА

- г) ТРУММОПД
- д) ВАТЕРПРООФЕТТА
СЕРАФИННЕТАСТОЛЕ ЕММАСЕДАТОНОВ
- е) ГРАСЕМБЛАДОВУНТ
- ж) ГРОДЕРАСТВЕРАТОНА
ХЛРОФОНИМАТА ДАРРИСВАТЕНОРРА
- з) ЛАЙОНОСАНДЕРА
- и) МИНОСЕПРИТАМАТОРЕНТАЛИ
ТЕЛИГРАНТОЛЛИАДЗЕ
- к) МАЗОВРАТОНИЛОТОЗАКОН
- л) МУСЕРЛОНГРИНАВУПТИМОНАТАТОЛИГР
АФУНИТАРЕ
- м) АДСЕЛАНОГРИВАНТЕБЮДАРОЧАН
- н) БЕРМОТИНАВУЧИГТОДЕБШОЖАНУЙМ
СТЕНАТУРЕПВАДИОЛЮЗГЛИЧЕВЯН
- о) ОСТИМАРЕ

с) *Упражнение «Квадраты»*

Упражнение направлено на развитие распределения и переключаемости внимания

Необходимо расставить в свободных клетках квадрата № 2 в возрастающем порядке числа, расположенные в случайном порядке в 12 клетках квадрата № 1. В квадрате используются числа от 1 до 16. Для усложнения задания ряд чисел увеличивается до 25, в случае хороших результатов — до 30-40.

5	12	1	7
10	3	9	16
14	6	11	2

Квадрат № 1

Квадрат № 2

д) *Упражнение «Найди ошибку»*

Прочитайте слово (чтобы установить его смысл), затем предложите ребенку разделить его на слоги и, читая каждый слог, отдельно проверить, соответствует ли он слову в целом.

Для этого упражнения подбираются самые разные слова (и трудные, и легкие, и средние по трудности), в некоторых из них пропущены отдельные буквы, слоги, либо переставлены слоги местами. Вначале слоги необходимо разделять вертикальной карандашной чертой затем черточки не ставятся, но слоги произносятся с четким разделением (голосом) и последовательно проверяются. Со временем разделение слогов становится все короче и вскоре сводится к ударениям на отдельных слогах. Следующий этап - слово прочитывается и проверяется по слогам про себя ("первый — правильно, второй — нет, здесь пропущено... переставлено..."). Лишь на последнем этапе можно перейти к тому чтобы ребенок прочитывал все слово про себя и давал ему общую оценку (правильно — неправильно; и если неправильно, то разяснял почему). После этого происходит переход к прочтению всей фразы с ее оценкой, а потом и всего абзаца (с такой же оценкой).

Наряду с "контролем по написанию" (описанным выше) необходимо проводить отработку "контроля по смыслу" (соответствия отдельных слов общему смыслу предложения). Работа проводится аналогичным образом. Затем содержание упражнений можно расширить за счет контроля правильности картинок, узоров, наборов букв, цифр и т.д.

е) *Упражнение «Шифровка»*

Упражнение направлено на развитие концентрации внимания. Для нее берутся старые, пригодные лишь для макулатуры книги с крупным шрифтом. В течение 5 минут (только 5) детям предлагается вычеркнуть все встретившиеся буквы, например, "а". При этом уславливается, что если ребята пропустят больше четырех букв, то они проиграли, 4 и меньше пропусков — выиграли. Выигравшие получают, например, зеленые фишки. Так как играть лучше каждый день, то подсчет выигрышей лучше вести раз в неделю, и победители чем-нибудь награждаются. Проверку качества выполненного задания могут выполнить сами ученики — сосед у соседа. Если они не заметят каких-то пропусков, хотя в этом возрасте дети более пристрастны к чужим работам, чем к своим, то это неважно, главное, что в течение нескольких минут ребенок будет находиться в состоянии сосредоточенности.

Затем игру можно изменить и направить на развитие переключаемости внимания. Например, вычеркивать ту букву, которая стоит в строчке первой:

краомтмлвнспналъмтгджрапникрочкттмиго
флимеарбстыщцеьбфанвсюртспвныкрамсбджым
и т.д.

Следующий этап — одну букву в строчке вычеркивать, а другую под-

черкивать. Например, "е" — вычеркиваем, а букву "м" подчеркиваем:

Говорила мышка мышке - не хочу читать я книжки.

f) *Упражнение «Покажи и назови по порядку»*

Задание первоначально выполняется в индивидуальном порядке. Потом его можно провести в виде сюжетно-ролевой игры. Каждому из играющих присваивается определенная роль: "учитель", "ученик", "контролер" — со сменой ролей по кругу. "Ученик" сидит за столом, а "учитель" показывает ему таблицы в порядке их номеров: 1, 2, 3, 4. Смена таблиц производится по мере окончания работы с предыдущей таблицей. Перед предъявлением таблицы 1 "учитель" сообщает инструкцию: "Сейчас я буду показывать последовательно, друг за другом 4 таблицы с числами. (Числа разбросаны в таблице в беспорядке.) Как только я покажу первую таблицу, нужно как можно быстрее находить в ней числа в порядке возрастания, начиная с единицы: 1, 2, 3, 4 и т.д. Ты должен показывать их указкой и называть вслух, громко и четко".

"Контролер" при помощи секундомера фиксирует время счета по каждой таблице отдельно, а также количество допущенных ошибок (по возможности).

Оборудование: секундомеры, указки, 4 цифровые таблицы с числами (количество используемых цифр изменяется по мере увеличения объема внимания от занятия к занятию. Первично же таблицы включают числа от 1 до 9, затем их количество доводится до 25), расположенными в случайном порядке.

1	7	4
9	5	2
3	6	8

3	5	2
1	8	6
7	9	4

9	5	8
4	1	6
3	7	2

6	9	3
2	5	8
4	7	1

g) *Упражнение 8.*

Данное упражнение используется как для индивидуальной, так и для коллективной работы. При этом можно пользоваться индивидуальными таблицами или двумя слайдами и эпидиаскопом.

Возможны три варианта работы:

- а) с таблицей № 1;
- б) с таблицей № 2;
- в) с обеими таблицами (сначала с таблицей № 1, а после перерыва в 10 минут с таблицей № 2).

Время работы ограничено: с таблицей № 1 - 3 мин, с таблицей № 2 - 7 минут.

Учитель сообщает детям: "Перед вами таблица, в которой расположены в беспорядке числа от 1 до 25. Всего в таблице, 16 чисел, значит, 9 пропущено. У вас имеется листок, на котором напечатан ряд чисел от 1 до 25. Вы должны отыскать в таблице числа по порядку, начиная с 1. Если вы не найдете в таблице какое-то число, вычеркните его в листке с числами. Исправления не допускаются, старайтесь работать без ошибок".

Аналогичная работа проводится и с таблицей № 2, только количество чисел немного увеличено: используется 25 чисел, а диапазон от 1 до 30.

В результате занятий при получении хороших ответов диапазон применения чисел может быть существенно расширен: до 40 и даже до 70, количество же можно оставить неизменным — 25 чисел, т.е. таблица из 25 ячеек.

№1 таблица

№2 таблица

1	18	5	9		16	1	12	27
3	13	22	6		13	30	5	11
8	19	7	21		9	14	23	2
25	10	4	15		24	20	8	19

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одной из причин трудностей в учении младших школьников является особое состояние их психического развития. Из-за недостаточного развития саморегуляции деятельности, умений сравнивать, обобщать, абстрагировать, классифицировать такие школьники не в состоянии самостоятельно, без специальной педагогической помощи, усвоить содержание государственного общеобязательного стандарта образования. Помимо учебных трудностей у школьников с задержкой психического развития наблюдаются отклонения в поведении, которые усугубляют проблемы адаптации к изменившимся условиям их жизни.

Для успешного обучения школьников рассматриваемой категории необходим двусторонний подход. С одной стороны, важно адаптировать содержание учебных предметов, использовать специальные методы, приемы и средства обучения с учетом возможностей учащихся. С другой стороны, необходима специальная развивающая психолого-педагогическая работа со школьниками, направленная на развитие слаборазвитых функций и познавательных процессов. Такая работа должна проводиться как учителем на уроке, так и специалистами сопровождения на специальных индивидуальных и/или групповых занятиях. При этом важна слаженная работа всех участников процесса психолого-педагогического сопровождения ребенка.

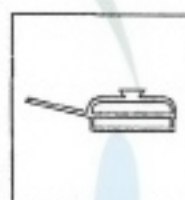
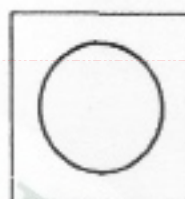
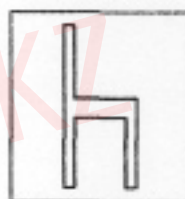
В методических рекомендациях представлены варианты развивающих заданий, упражнений, игр, которые могут быть использованы как на уроке, так и на специальных занятиях. Учитель может самостоятельно создать развивающие упражнения, аналогичные предложенным в методических рекомендациях, используя для этого материал учебных предметов, а также ориентируясь на сквозные темы. Сквозные темы являются хорошей основой для решения задач расширения кругозора школьников с задержкой психического развития, пополнения словаря, развития связной речи, умственных операций анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения.

Своевременно проведенная педагогическая работа по преодолению причин трудностей в учении у младших школьников позволит им усвоить программу начальной ступени образования наравне с другими учащимися.

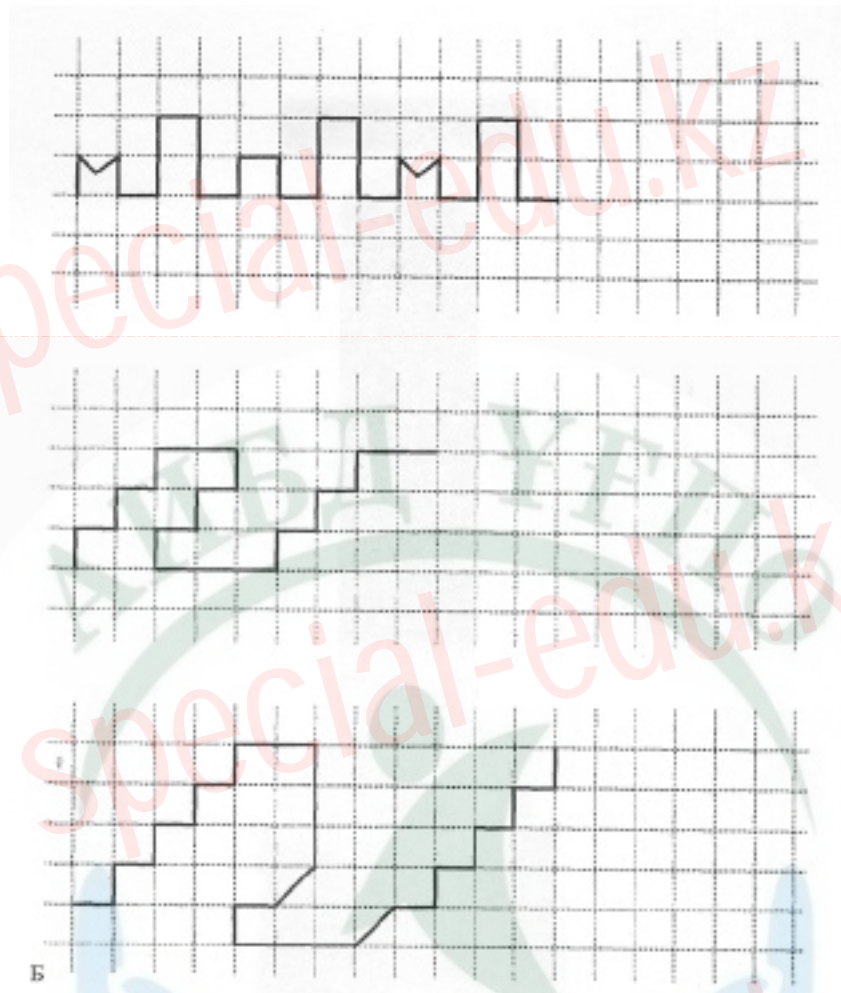
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Приложения: протоколы обследования/ Под ред. Т.В.Ахутиной, О.Б. Иншаковой. - М.: В.Секачев, 2013.
- 2 Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. Изд. Второе, дополненное.- М.: Педагогическое общество России, 2001.- 160 с.
- 3 Бабкина Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе. М.: Айрис – Пресс, 2005.
- 4 Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития.- М, 2002
- 5 Гладкая В.В., Жмачинская Н.Л., Карпова С.Л. Карта психолого-педагогического обследования учащихся с трудностями в обучении.- Минск.- «Зорны Верасок», 2013
- 6 Переслени Л.И. Психодиагностический комплект методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников. Учебно-методическое пособие.-М.- 1996.
- 7 Переслени Л. И., Подобед В. Л. Исследование прогностической деятельности для характеристики уровня умственного развития.// Дефектология.- 1982.- №6.- С.11-17.
- 8 Замбацявичене Э. Ф. К разработке стандартизированной методики для определения уровня умственного развития нормальных и аномальных детей// Дефектология.- 1984.- №1 - С. 28-34.
- 9 Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей. М.: Педагогика, 1978, - 231с.
- 10 Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. - М.: Ось-89, 2007. - 272 с.
- 11 Вергелис Г.И., Матвеева Л.А., Раев А.И. Младший школьник: Помогите ему учиться: книга для учителей и родителей. - СПб.: РГПУ им.А.И.Герцена, Союз, 2000.-159 с.
- 12 Защирина О.В. Семья и ребенок с трудностями в обучении.— СПб.: Речь, 2010.- 214с.
- 13 Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учебное пособие.- СПб.: Питер, 2009.- 368 с.

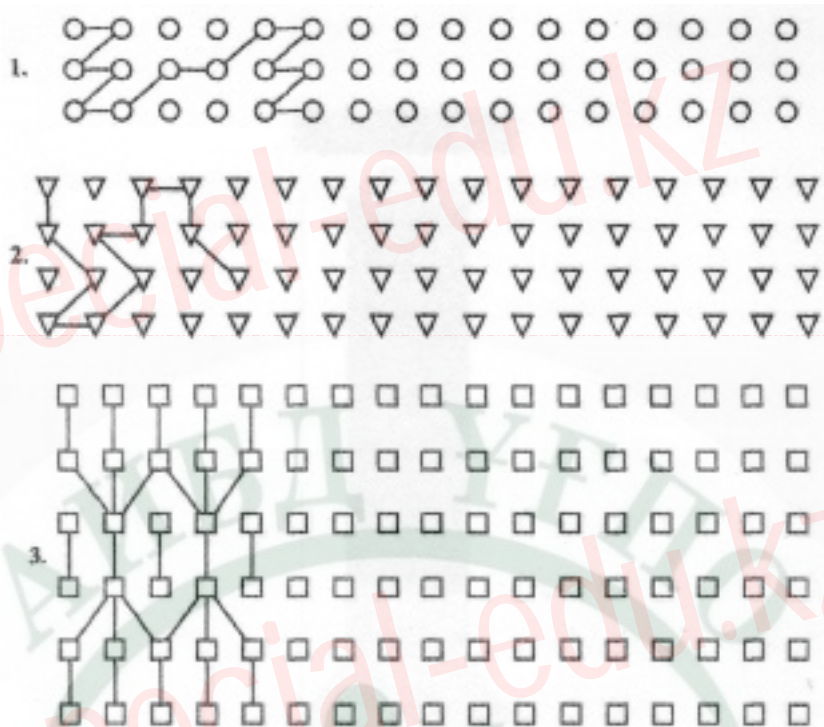
ПРИЛОЖЕНИЕ А



ПРИЛОЖЕНИЕ Б



ПРИЛОЖЕНИЕ В



Л.Х.Ермекбаева, Г.Ю.Даурцева, В.В.Малиновский

Коррекционно-педагогическая работа по формированию познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития
Методические рекомендации

Редактор *Л. Ермекбаева.*
Технический редактор *Д. Токтарбекова.*
Компьютерная верстка *А. Кабанбаев.*

Формат 60x84\16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 3,5.

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