

Тема 1. Определение и специфика состояния отдельных образовательных потребностей детей дошкольного возраста с ЗПР.

Основные линии развития детей с ЗПР младшего дошкольного возраста, старшего дошкольного возраста.

Специфика развития высших психических функций детей с задержкой психического развития.

Особенности организации образовательного и воспитательного процессов в осуществлении коррекционно-педагогической помощи дошкольникам с ЗПР.

Центральное место в ряду ситуаций, создающих повышенную нагрузку на нервную систему и психическую сферу, занимает начальный этап обучения ребенка в школе. Это связано с серьезными изменениями привычных для детей условий жизни и повышением требований к уровню развития познавательной и эмоционально-личностной сфер.

Хорошо известно, что к началу школьного обучения готовность ребенка определяется уровнем развития различных психических функций, среди которых главная роль принадлежит восприятию, памяти, словесно-логическому мышлению, речи, вниманию.

Известно также, что для детей, испытывающих стойкие трудности в усвоении знаний в 1-2 классах массовой школы, характерна недостаточная психологическая готовность. Для зарубежной и отечественной психологии эта проблема не новая. В зарубежных исследованиях (А. Керн, 1954; С. Штребель, 1957; Я. Йирасек, 1970, 1978, и др.) предлагаются тесты для определения школьной зрелости.

В отечественной психологии детальная проработка проблемы готовности к школьному обучению, истоки которой находятся в трудах Л.С.Выготского, представлена в работах Л.И.Божович (1968), Д. Б.Элькониной(1981, 1989), Н.Г. Салминой (1988), Е.Е.Кравцовой (1991), Н.И.Гуткиной (1993) и др.

Традиционно выделяют три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный и социальный. Под интеллектуальной зрелостью подразумевают дифференцированное восприятие; концентрацию внимания; аналитическое мышление, выражающееся в способности к постижению основных связей между явлениями; способность к логическому запоминанию; умение воспроизводить образец, а также достаточный уровень развития тонких движений руки, сенсомоторная координация. Интеллектуальная зрелость, по мнению нейропсихологов, в существенной мере отражает функциональное созревание структур головного мозга.

Эмоциональная зрелость в основном понимается как отсутствие импульсивных реакций и способность длительное время выполнять не очень привлекательное задание.

Социальная зрелость рассматривается как потребность ребенка в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп, а также способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения.

Основным критерием готовности к школе в трудах Л.И.Божович выступает новообразование «внутренняя позиция школьника», представляющее собой сплав познавательной потребности и потребности в общении на ином уровне.

Д.Б. Эльконин, обсуждая проблему готовности к школе, на первое место ставил сформированность предпосылок учебной деятельности. К наиболее важным предпосылкам он относил умение ребенка ориентироваться на систему правил в работе, умения слушать и выполнять инструкции взрослого, работать по образцу и некоторые другие. Все эти предпосылки вытекают из специфики психического развития детей в переходном периоде от дошкольного возраста к младшему школьному: потери непосредственности в социальных отношениях, обобщения переживаний, связанных с оценкой, особенностей самоконтроля.

Оценивая интеллектуальную готовность детей, испытывающих

стойкие трудности в обучении, исследователи отмечают основную характерную черту – низкую познавательную активность, которая проявляется хотя и неравномерно, но во всех видах психической деятельности. Этим обусловлены особенности восприятия, внимания, памяти, мышления и эмоционально-волевой сферы детей указанной категории.

Исследователи (Л.И.Переслени, У.В.Ульенкова, Н.Ю.Борякова) отмечают недостаточность процесса переработки сенсорной информации. Зачастую ребенок не может целостно воспринимать наблюдаемые объекты и выделяет лишь некоторые признаки. Такие дети порой не узнают даже знакомые объекты, если они изображены в непривычном ракурсе или плохо освещены. Процесс восприятия предметов занимает у них больше времени, чем у нормально развивающихся сверстников.

Таким образом, эффективность восприятия у детей с недостаточной психологической готовностью к школьному обучению снижена, а образы недостаточно дифференцированные и полные. Это ограничивает возможности наглядного мышления, что сказывается на результатах и способах выполнения заданий типа дорисовать предмет, составить целое из частей и др.

В психологических исследованиях подчеркивается, что эти дети в семилетнем возрасте не достигают необходимого для начала обучения уровня развития внимания, восприятия, памяти, мыслительной деятельности. Для них характерны низкая концентрация внимания, повышенная отвлекаемость в любой деятельности и фрагментарное выполнение учебных и внеучебных заданий.

Эти дети отстают во всех видах мыслительной деятельности. Такому ребенку в целом доступно решение на наглядно-практическом уровне соответствующих его возрасту мыслительных задач, однако он может затрудняться в установлении причинно-следственных связей.

Важное значение для понимания своеобразия мыслительной

деятельности детей с трудностями в обучении имеет анализ особенностей их словесно-логического мышления. Следует отметить недостаточно высокий уровень сформированности всех основных интеллектуальных операций: анализа, обобщения, абстракции, переноса. Недостаточная сформированность обобщающей функции слова отрицательно сказывается на освоении ребенком родовых понятий, формировании умения самостоятельно выделять существенные признаки однородной группы предметов. Дети обнаруживают недостаточную гибкость мышления, склонность к стереотипным решениям, к использованию неадекватных способов действия.

Несложные небольшие рассказы, сказки дети слушают с вниманием, пересказывают с помощью вопросов, но быстро забывают; общий смысл прочитанного понимают.

Негрубое недоразвитие речи может проявляться в недостатках звукопроизношения, в бедности и недостаточной дифференцированности словаря, в затруднениях, связанных с усвоением логико-грамматических конструкций. У значительной части детей наблюдаются недостаточность фонетико-фонематического восприятия, снижение слухо-речевой памяти. Даже при внешнем благополучии устной речи нередко отмечается многословность или, наоборот, резко недостаточная развернутость высказываний.

Дети седьмого года жизни владеют некоторыми математическими представлениями и умениями: правильно указывают большую или меньшую группу предметов, воспроизводят числовой ряд в пределах 5 (далее часто с ошибками). Однако они затрудняются в обратном счете; пересчитывая небольшое количество предметов (в пределах 5), нередко не могут назвать результат.

Пониженный уровень познавательной активности проявляется в ограниченности запаса знаний об окружающем мире и практических навыков, соответствующих возрасту и необходимых для начала обучения в школе. Малая дифференцированность движений кистей рук, трудности в

формировании сложных серийных движений и действий отрицательно сказываются на продуктивной деятельности — лепке, рисовании, конструировании.

Недостаточная готовность к школе проявляется в замедленном формировании соответствующих возрасту элементов учебной деятельности. Ребенок принимает и понимает задание, но нуждается в помощи взрослого для усвоения способа действия и осуществления переноса усвоенного на другие предметы и действия при выполнении последующих заданий. Способность детей принимать помощь, усваивать принцип действия и переносить его на аналогичные задания позволяет более высоко оценивать потенциальные возможности их психического развития.

Для игровой деятельности детей характерно отсутствие умений без помощи взрослого разворачивать совместную игру в соответствии с общим замыслом, в должной мере учитывать общие интересы, контролировать собственное поведение. Всем остальным видам игр они обычно предпочитают подвижную игру без правил. По данным Л.В.Кузнецовой (1984), к моменту поступления в школу игровые мотивы доминируют у одной трети от общего числа детей с ЗПР. Следует отметить, что преобладание у ребенка игрового мотива не обязательно вызывает трудности в обучении. Вместе с тем у всех детей с негативным отношением к школе игровые мотивы занимают главенствующее положение в структуре мотивационной сферы. Личность такого ребенка в силу своей незрелости еще не стала личностью школьника. Таким образом, уровень развития игры к моменту поступления ребенка в школу не обеспечивает плавного и естественного перехода к новому виду ведущей деятельности — учебной.

При значительной неоднородности клинико-психологической структуры задержки психического развития у всех этих дошкольников наряду с незрелыми психическими функциями имеются и сохранные, на которые можно опираться при планировании коррекционных мероприятий.

Литература

1. Астапов В.М. Хрестоматия. Дети с нарушениями развития/В.М.Астапов. Учеб.пособие для студ. и слушателей спец.факультетов.– М.– Международная педагогическая академия. – 1995. – 264с.
2. Выготский Л.С. Лекции по психологии. - СПб., 1999.
3. Заваденко Н.Н., Петрухина А.С., Суворин Н.Ю. и др. Лечение гиперактивности с дефицитом внимания у детей: оценка эффективности различных методов фармакотерапии //Московский медицинский журнал. 1998.- № 6. - С. 19-23.
4. Кучма В.Р., Платонова А.Г. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей России: распространенность, факторы риска и профилактика.- М., 1997.
5. Лапшин В.А., Пузанов В.П. Основы дефектологии: Учебное пособие для студентов педагогических институтов.- М.: Прсвещение, 1991.

Тема 2. Специфика образовательных потребностей детей с ЗПР младшего школьного возраста.

Коррекционная направленность обучения младших школьников с ЗПР. Индивидуально-групповая коррекционная работа.

Особенности усвоения учащимися с задержкой психического развития учебного материала.

Учебная деятельность является ведущей деятельностью младшего школьника, она определяет уровень его психического развития, а также становление личности в целом. Вопросы формирования учебной деятельности становятся еще более актуальными, когда речь идет о детях, испытывающих определенные трудности. Эти школьники отличаются рядом особенностей, которые негативно сказываются на становлении учебной деятельности. Существенное место занимают такие особенности, как неустойчивость внимания, пониженная работоспособность, импульсивность, недостаточная целенаправленность деятельности, слабость ее речевой

регуляции.

Остановимся на тех общих особенностях психической деятельности, которые в значительной мере определяют формирование и протекание познавательных процессов.

Установлено, что свойственные этим детям пониженная работоспособность и неустойчивость внимания имеют разные формы индивидуального проявления

У многих из таких детей наблюдаются трудности с восприятием. Об этом свидетельствует прежде всего недостаточность, ограниченность, фрагментарность знаний ребенка об окружающем мире. Это обусловлено тем, что его восприятие неполноценно и не обеспечивает достаточной информации.

Польский психолог Халина Спионек считает, что отставание в развитии зрительного восприятия является одной из причин трудностей в обучении. Зарубежные психологи как на важные особенности восприятия отстающих в развитии детей указывают на затруднения в построении целостного образа и выделении фигуры (объект) на фоне. Целостный образ из отдельных элементов формируется замедленно. При задержке психического развития формирование подобного единого образа требует большего времени. Эти недостатки восприятия обычно и приводят к тому, что ребенок не все замечает в окружающем его мире, «не видит» многое при демонстрации учителем наглядных пособий, картин.

Серьезный недостаток восприятия – значительная замедленность процесса переработки поступающей через органы чувств информации. В условиях кратковременного восприятия тех или иных объектов или явлений многие детали остаются «неохваченными», как бы невидимыми.

Остановимся еще на одной особенности младших школьников с трудностями в обучении. Если на ребенка одновременно действуют несколько факторов, затрудняющих восприятие, то результат оказывается значительно хуже, чем это можно было бы предположить исходя из их

независимого действия. Особо следует отметить недостатки пространственного восприятия, например направления или расположения отдельных элементов в сложном изображении. Недостатки данного вида восприятия затрудняют обучение чтению и письму, где очень важно различать расположение элементов.

У всех детей наблюдаются недостатки памяти, причем они касаются всех видов запоминания: произвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. В первую очередь ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Это распространяется на запоминание как наглядного, так и (особенно) словесного материала, что не может не сказываться на успеваемости.

Одна из основных причин недостаточного уровня развития произвольной памяти у детей с ЗПР — их низкая познавательная активность. Выявлено, что дети с ЗПР не только хуже воспроизводили словесный материал, но и затрачивали на его припоминание заметно больше времени, чем их нормально развивающиеся сверстники.

Развитие произвольной памяти не прекращается в младшем школьном возрасте. Она продолжает совершенствоваться на следующих этапах онтогенеза. Между тем по мере взросления ребенка на передний план все больше выступает произвольная память, реализующаяся как особая форма деятельности. Без достаточного уровня развития произвольной памяти невозможно полноценное обучение, поскольку учебный процесс, особенно в старших классах, опирается преимущественно на эту форму памяти.

Известно, что в младшем школьном возрасте наглядный материал усваивается лучше вербального. Оказалось, что форма предъявления материала особенно важна для отстающих детей. Преобладание наглядной памяти над словесной у таких детей гораздо выше, чем у их сверстников с нормальным развитием. Однако главный упор на этот вид памяти делать нецелесообразно, так как иначе затормозится развитие вербальной памяти, которая в перспективе должна играть центральную роль. Необходимо при

ознакомлении детей с новым материалом широко применять наглядные средства, а при закреплении знаний постепенно переходить к словесным методам.

Значительное отставание и своеобразие обнаруживаются в развитии у детей мыслительной деятельности. Это выражается в несформированности таких операций, как анализ, синтез, в неумении выделять существенные признаки и делать обобщение, в низком уровне развития абстрактного мышления. Для этих школьников характерны неумение организовывать свою умственную деятельность, отсутствие навыков самоконтроля. Выполнение задания, как правило, осложняется еще и тем, что дети плохо читают, не могут вникнуть в смысл прочитанного. Серьезные проблемы возникают при изучении математики. Содержание учебного материала, темп обучения, как правило, оказываются непосильными для детей. Низкий уровень общего развития, серьезные пробелы в математической подготовке за курс начальной школы не позволяют ребенку овладеть даже на минимальном уровне содержанием курса 5 класса. А это исключает возможность нормального изучения математики в последующих классах.

В исследованиях В.И. Лубовского, Г.И. Жаренковой указывается на недостаточность (слабость) речевой регуляции действий, что в значительной мере объясняет характерные для деятельности этих учащихся неорганизованность, отсутствие целенаправленности. Дети испытывают затруднения в планировании предстоящих действий, в речевом их оформлении, не всегда подчиняются требованиям словесной инструкции, не учитывают ее в целом и руководствуются при выполнении задания каким-либо одним из требований.

Многим детям трудно осознавать свои действия и облекать их в словесную форму: выполняя задание, ребенок проговаривает его вслух, но при этом говорит много лишнего, не имеющего отношения к работе. Вербальные отчеты детей характеризуются недостаточной точностью, недифференцированностью словесных определений. Перечисленные особенности связаны с любым учебным предметом, однако в зависимости от

его специфики (русский язык, математика, ручной труд и т. д.) они проявляются по-разному.

Наблюдения за учебной деятельностью детей в классах КРО показывают, что у них отсутствует потребность в самопроверке, связанной с выполняемой работой. Кроме того, следует отметить низкий уровень развития навыков самоконтроля — как в процессе деятельности, так и по ее окончании.

У ребенка быстро угасает непосредственный интерес к заданию, он не проявляет достаточной активности в работе, не стремится улучшить свой результат, преодолеть возникающие трудности. К допущенным ошибкам дети относятся более или менее безразлично, часто не замечают их, не проявляют активного желания понять их причину. В процессе деятельности выявляются индивидуальные различия детей по личностным качествам, обусловленные разными вариантами ЗПР. Эти индивидуальные различия необходимо учитывать при коррекционном обучении.

Становление планирующей функции речи, возникновение наряду с ситуативной формой таких форм речи, как монологическая, контекстная, происходит в игровой деятельности, которая является ведущей в дошкольном возрасте. Последняя характеризуется незрелостью, неполноценностью, что задерживает развитие новых, более совершенных форм речи (монологическая, контекстная).

Значительно отстают по уровню развития лексическая, грамматическая и семантическая стороны речи. Существенно запаздывает внутренняя речь. Омечается примитивизм содержания речи детей, элементарность и шаблонность синтаксических структур. Наблюдаются ошибки в построении синтаксических конструкций: пропуск в пассивных и сравнительных предложениях сказуемого, сравнительного наречия или местоимения. Наблюдается неправильное употребление категории рода, что приводит к возникновению таких ошибок, как смешение падежных окончаний существительных по типам склонений, неверное изменение прилагательных по родам.

Недостаточный уровень развития всех сторон речи детей, и особенно словаря, приводит к дополнительным сложностям при обучении чтению. Школьники с большим трудом осваивают процесс чтения, допускают много ошибок: смешение букв, для различения которых требуется тонкий анализ пространственных элементов, перестановки и пропуск букв, а иногда и целых слогов. В целом чтение детей характеризуется монотонностью, невыразительностью, замедленным темпом.

Плохая техника чтения, сочетающаяся с малым запасом представлений об окружающем мире, бедность словаря и ограниченность общего речевого развития приводят к недостаточному осмыслению лексического значения отдельных слов и текстов в целом.

Итак, низкий уровень познавательной деятельности детей с ЗПР приводит к запаздыванию формирования речи, что проявляется в низком уровне речевой активности, неполноценности планирующей функции речи, недостаточном уровне сформированности фонетических и морфологических обобщений, ограниченности словаря.

Литература

1. Выготский Л.С. Лекции по психологии. - СПб., 1999.
2. Готовимся к школе. Программно-методическое оснащение коррекционно-развивающего воспитания и обучения дошкольников с ЗПР /И.К.Белова, Р.В.Боглич, С.Г.Шевченко, И.А.Кузнецова и др.- М.: Ника-Пресс, 1997.
3. Заваденко Н.Н., Петрухина А.С., Суворин Н.Ю. и др. Лечение гиперактивности с дефицитом внимания у детей: оценка эффективности различных методов фармакотерапии //Московский медицинский журнал. 1998.- № 6. - С. 19-23.

Тема 3. Организация обучения и воспитания детей с задержкой психического развития в диагностико-коррекционных группах ДОУ.

Диагностико-коррекционные группы ДОУ, необходимость их создания; организация коррекционно-педагогического воздействия.

Цели, задачи, методы в структуре деятельности диагностико – коррекционных групп, блоки решаемых проблем: диагностический, коррекционно – развивающий, образовательный, воспитательный, лечебно-профилактический.

Вся деятельность специального дошкольного учреждения базируется на соблюдении основополагающих принципов и подходов к вопросам изучения, воспитания и обучения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

При разработке образовательных программ учитываются принципы как общей, так и специальной дошкольной педагогики.

Основными принципами дошкольной педагогики являются:

- единство воспитательного и образовательного процессов,
- научность содержания обучения,
- учет возрастных возможностей ребенка,
- доступность материала,
- повторяемость материала,
- концентричность материала.

Основными принципами коррекционной дошкольной педагогики являются:

- принцип развивающего обучения, основывающийся на положении о ведущей роли обучения в развитии ребенка и формировании «зоны ближайшего развития»;
- принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии;
- принцип учета соотношения первичного нарушения и вторичных отклонений в развитии ребенка;
- принцип генетический, учитывающий общие закономерности развития применительно к воспитанию и обучению детей с отклонениями;

- принцип коррекции и компенсации, требующий гибкого соответствия коррекционно-педагогических технологий и индивидуально-дифференцированного подхода к характеру нарушений у ребенка, их структуре и выраженности;
- деятельностный принцип, определяющий подходы к содержанию и построению обучения с учетом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, в которой «вызревают» психологические новообразования, определяющие личностное развитие ребенка;
- принцип раннего начала коррекционно-педагогического воздействия.

Построение коррекционно-развивающих программ в соответствии с указанными принципами должно обеспечивать социальную направленность педагогических воздействий и социализацию ребенка, так как важнейшим компонентом общеразвивающей и коррекционной работы должно быть преодоление социальной недостаточности ребенка. Л. С. Выготский считал, что «специальное воспитание должно быть подчинено социальному развитию...». Социализацию ребенка он рассматривал как процесс его «вращения» в цивилизацию, связывая это с овладением способностью к знаковому опосредованию, что происходит, главным образом, в практической и символично-моделирующих видах деятельности и речи.

Исходя из общности основных закономерностей развития в норме и патологии, в программах определяются базовые направления педагогической работы, обеспечивающие максимально возможную целостность, гармоничность личностного развития ребенка. Это осуществляется в процессе социального развития, физического воспитания, познавательного развития, формирования механизмов ведущей деятельности, свойственной определенному периоду детства, продуктивных видов деятельности (рисования, лепки, аппликации, конструирования, элементарного труда), эстетического воспитания. В совокупности эти направления работы обеспечивают решение общеразвивающих задач.

Специализированные детские сады компенсирующего вида решают комплексные социально значимые задачи, нацеленные на создание условий для интеграции ребенка с ЗПР в общество, формирование у него адекватных способов вхождения в социум и обеспечение ребенка объемом представлений, знаний, умений и навыков, необходимых для дальнейшего воспитания и обучения.

Основной целью дошкольного коррекционного воспитания является создание условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала ребенка, формирование его позитивных личностных качеств, компенсация первичных нарушений и коррекция вторичных отклонений в развитии.

В специализированном дошкольном учреждении решаются следующие блоки задач: диагностические, воспитательные, коррекционно-развивающие, оздоровительные и образовательные.

В диагностическом блоке задач ведущей является организация комплексного медико-психолого-педагогического изучения ребенка в целях уточнения диагноза и для разработки индивидуально-ориентированной программы развития ребенка. При этом изучение проводится как в ходе диагностического обследования, так и при динамическом наблюдении за развитием дошкольника, осуществляемом в ходе коррекционно-воспитательного процесса.

Блок воспитательных задач направлен на решение вопросов социализации, повышения самостоятельности и автономии ребенка и его семьи, становления нравственных ориентиров в деятельности и поведении дошкольника, а также воспитание у него положительных личностных качеств.

Следующим блоком задач является коррекционный. Содержание и организация коррекционной работы направлена, во-первых, на развитие компенсаторных механизмов становления психики и деятельности проблемного ребенка, а во-вторых, на преодоление и предупреждение у

воспитанников детского сада вторичных отклонений в развитии их познавательной сферы, поведения и личностных ориентиров. Коррекционная работа осуществляется не только на специальных — групповых и индивидуальных — занятиях. Вся система организации жизнедеятельности детей в дошкольном учреждении должна быть направлена на решение задач этого блока. Организация работы специалистов в этом блоке предполагает также обучение родителей отдельным психолого-педагогическим приемам, повышающим эффективность взаимодействия с ребенком, стимулирующим его активность в повседневной жизни, укрепляющим его веру в собственные возможности. Данная работа осуществляется всеми специалистами дошкольного учреждения в тесной взаимосвязи, на основе распределенной, по согласованию, профессиональной деятельности.

Блок оздоровительных задач определяет условия, необходимые для защиты, сохранения и укрепления здоровья каждого воспитанника дошкольного учреждения. В нем определяются задачи формирования у детей представлений о здоровом образе жизни и конкретных способах укрепления своего здоровья. В рамках данного блока планируются все возможные воспитательные и образовательные мероприятия, направленные на обучение детей приемам и навыкам, значимым для их жизнедеятельности и здоровья как важнейшего условия жизненного благополучия. В этом же блоке осуществляется также весь комплекс лечебно-профилактических мероприятий, необходимых для детей с ЗПР.

Блок образовательных задач направлен на обучение детей способам усвоения общественного опыта, развитие их познавательной активности, формирование всех видов детской деятельности, характерных для каждого возрастного периода. Важной задачей образовательного блока является подготовка детей к школьному обучению, которая должна вестись с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка.

Все задачи этих блоков решаются на занятиях у специалистов дошкольного учреждения.

Воспитатель специализированного дошкольного учреждения проводит следующие виды групповых и подгрупповых занятий:

- уроки здоровья;
- лепка;
- аппликация;
- рисование;
- конструирование;
- ручной труд;
- физическое воспитание;
- трудовое воспитание;
- обучение игре;
- социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.

Учитель-дефектолог проводит следующие занятия:

- социальное развитие;
- познавательное развитие;
- ознакомление с окружающим миром;
- обучение игре;
- математика;
- развитие речи;
- развитие тонкой ручной моторики;
- подготовка к обучению грамоте.

Учитель-дефектолог ежедневно проводит подгрупповые и индивидуальные занятия с детьми своей группы по указанным выше видам деятельности. При этом каждый ребенок должен посетить не менее трех индивидуальных занятий в неделю у учителя-дефектолога.

Задачи обучения в ходе всех вышеперечисленных видов занятий существенно изменяются в разных возрастных группах. Так, например, обучение игре на первом году пребывания ребенка в диагностической группе (возраст от 3 до 4 лет) проводится в целях формирования у него предметно-

игровых действий; для ребенка в возрасте от 4 до 5 лет эти занятия направлены на формирование сюжетной игры; от 5 до 6 лет идет формирование сюжетно-ролевой игры, а в подготовительной группе (с детьми от 6 до 7 лет) в процессе занятий по обучению игре у детей формируются воображение и основы творческого мышления. При этом игра трансформируется в театрализованные виды деятельности.

Отдельные занятия (из тех, что перечислены) вводятся в процесс воспитания не сразу, а по ходу взросления ребенка, с учетом психологических новообразований возраста и психических процессов, складывающихся в рамках ведущей деятельности и служащих предпосылками для формирования нового типа ведущей деятельности. Естественно, что для старшего дошкольника этим новым типом является учебная деятельность.

Все вышеперечисленные виды занятий тесно связаны с такими направлениями деятельности детей в дошкольном учреждении, как:

- 1) общение и коммуникативное взаимодействие,
- 2) физическое воспитание,
- 3) развитие тонкой ручной моторики и зрительно-пространственной координации,
- 4) сенсорное развитие,
- 5) музыкальное воспитание,
- 6) предметная деятельность и игра,
- 7) познавательное развитие,
- 8) социальное воспитание,
- 9) развитие продуктивной деятельности,
- 10) подготовка к школьному обучению.

Литература

1. Лапшин В.А., Пузанов В.П. Основы дефектологии: Учебное пособие для студентов педагогических институтов.- М.: Прсвещение, 1991.

2. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. Пособие для студентов пединститутов. /Под ред. Г.А.Урунтаевой М.: Просвещение, 1995.

3. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты: Метод. Пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. – М, 1999.

Тема 4. Программа ранней диагностики и психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии

С позиций современного понимания закономерностей аномального развития психики ребенка клиническая характеристика отдельных вариантов задержки психического развития и их прогноз определяются в первую очередь преимущественным нарушением тех или иных интеллектуальных функций, степенью выраженности этого нарушения, а также особенностями его сочетания с другими энцефалопатическими и невротическими расстройствами и их тяжестью.

Подводя итоги исследованиям за определенный период, в частности в аспекте клинической классификации ЗПР, Т.А.Власова отмечает ее разнообразие и прогностическую неоднородность. Она подчеркивает при этом, что стойкость ЗПР «различна в зависимости от того, лежат ли в ее основе эмоциональная незрелость (психический инфантилизм), низкий психический тонус (длительная астения), либо нарушения познавательной деятельности, связанные со слабостью памяти, внимания, подвижности психических процессов, дефицитностью отдельных корковых функций». Эти данные имеют большое значение для дифференциации педагогического подхода: выбора типа школы, в которой должен обучаться ребенок, разработки программы обучения и воспитания, адекватных характеру психологического недоразвития (

Располагая определенными научными сведениями о клинических особенностях детей с ЗПР, исследователи выделяют ряд вариаций этого

состояния. Психический инфантилизм (эмоционально незрелые дети), астенические состояния (длительно текущие) представляют собой наиболее легкие формы. Дети с ЗПР этих форм могут иметь первичное нарушение (или снижение в ранние сроки постнатального развития) прежде всего темпа формирования эмоционально-волевой регуляции, а на этой основе — малую работоспособность, быструю истощаемость, аритмию памяти, внимания. Эти особенности психики не могут не влиять негативным образом на обучаемость детей. Прогнозы дефектологов относительно выравнивания психического развития этих детей в обычных условиях массовой школы, но при индивидуальной педагогической помощи оптимистичны.

ЗПР, характеризующаяся первичным нарушением познавательной деятельности, связанным с дефицитностью отдельных корковых функций (эти дети, как правило, имеют дефектную первооснову для развития и интеллектуальной, и эмоционально-волевой сферы, а также для нейрофизиологического и часто соматического развития), представляет наиболее тяжелую ее форму. По сути своей эта форма нередко выражает состояние, пограничное с дебильностью (разумеется, и здесь возможна вариабельность состояния по степени его тяжести). Обучаемость этих детей, безусловно, снижена первично в более значительной степени. Им дефектологи рекомендуют обучение в специальных классах и школах для детей с ЗПР.

Педагогически запущенных детей (имеется в виду «чистая» педагогическая запущенность, при которой отставание в развитии обусловлено только причинами социального характера) к категории детей с ЗПР отечественные дефектологи не относят, хотя признают, что длительный дефицит информации, отсутствие психической стимуляции в сензитивные периоды может привести ребенка к снижению потенциальных возможностей психического развития. В адрес этих детей высказывается самый оптимистический прогноз относительно компенсации дефектов психического развития в обычных условиях массовой школы. При необходимом ин-

дивидуальном подходе, достаточной интенсификации обучения эти дети сравнительно легко могут восполнить пробелы в своих знаниях и оказаться способными догнать своих сверстников.

Лейтмотивом выводов отечественных дефектологов является положение: задержка психического развития детей во всех формах может поддаваться педагогической коррекции в таких педагогических условиях, которые соответствуют состоянию ребенка. В то же время комплексное и многоплановое изучение детей с ЗПР в этих условиях должно способствовать уточнению и дальнейшему развитию имеющихся научных сведений о них. В настоящее время такая работа развертывается во вновь созданных школах для детей с ЗПР под непосредственным руководством и контролем со стороны НИИ дефектологии АПН России. Одновременно с изучением детей в них ведется разработка принципов, системы, содержания и методов их обучения.

Исследования показали, что дети 7—9 лет с ЗПР, обучающиеся в массовой школе, не усваивают знаний, предусмотренных программой. У них не формируется учебная мотивация (не хотят учиться), низка работоспособность, недостаточна саморегуляция, отстают в развитии все виды мышления, особенно вербально-логическое, встречаются существенные дефекты в развитии речи, значительно снижена интеллектуальная активность. Следовательно, со всей остротой встает проблема более ранней коррекции ЗПР.

Идея ранней коррекции любого, дефекта развития у ребенка (принцип «чем раньше, тем лучше») давно находится на вооружении отечественной дефектологии. Что же касается проблемы ранней коррекции ЗПР, то ее острота стала очевидной сравнительно недавно, во-первых, потому, что само это состояние, как уже говорилось, комплексно изучается недавно, а во-вторых, педагогическая коррекция в специальных условиях стала осуществляться в основном лишь в середине 70-х гг. При этом даже многие ведущие дефектологи долго придерживались позиции, что задержка

психического развития трудно распознаваема в дошкольном возрасте, она обнаруживается только в процессе школьного обучения, т. е. когда ребенок начинает заниматься серьезной деятельностью. В этой связи в нашей стране разворачивается экспериментальная работа по восполнению пробелов развития детей с ЗПР через выравнивание в общеобразовательной школе. Специальные классы для детей с различного рода затруднениями в обучении открыты в ГДР, Польше, Чехословакии. Создаются специальные программы обучения детей младшего школьного возраста с минимальной церебральной недостаточностью в США, Канаде, Франции.

Это движение в защиту детей, обнаруживающих отставание в психическом развитии от своих полноценно развивающихся сверстников, безусловно, надо рассматривать как положительное явление. Принцип «лучше раньше, чем позже разделяется всеми исследователями, но реализуется в основном все же применительно к возрасту младшего школьника. Ни в нашей стране, ни за рубежом пока еще не организовано систематическое, научно обоснованное психолого-педагогическое изучение детей дошкольного возраста с ЗПР в различных возможных формах, а также не создана система педагогической коррекции этих состояний средствами дошкольного воспитания.

Т.А. Власова считает, что разработка проблемы ранней коррекции психического развития и в связи с ней развертывание дифференцированной сети дошкольных учреждений для всех категорий аномальных детей дошкольного возраста, организация комплексных экспериментальных исследований с целью создания коррекционных систем воспитания начиная с первых лет жизни — это одна из новых тенденций советской дефектологии, которая закономерно сформировалась в процессе поиска путей преодоления недостатков развития аномальных детей: Она предлагает наметку программы коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, отмечая при этом, что разрабатываемая программа должна способствовать формированию не только тех или иных навыков и умений, но и необходимых ребенку новых

для него средств познания, нивелирования ущербности функций, коррекции общей аномалии развития, преодолению и предупреждению вторичных нарушений. Вся коррекционная работа должна быть направлена на формирование полноценной будущей личности, на подготовку к трудовой жизни в обществе.

Если, по предварительным данным, помощь, оказываемая детям с ЗПР в классах выравнивания, дает хорошие плоды, то нетрудно предположить, насколько результативнее могла бы быть квалифицированная помощь, полученная детьми в дошкольном возрасте. Не исключено, что если такая работа проводилась бы с ними в определенной системе, то в начальных классах массовой школы, было бы меньше не готовых к школе детей, а в специализированных классах и школах для детей с ЗПР работа могла бы быть организована с более точно отобранным детским контингентом. Для создания подобной системы в будущем потребуются большая исследовательская работа многих научных коллективов, включающих и специалистов смежных с дефектологией научных областей.

В настоящем специальная психология располагает пока еще очень небольшим количеством исследований, посвященных к тому же главным образом изучению специфики отдельных психических функций детей дошкольного возраста с ЗПР. Делаются первые шаги по организации коррекционно-педагогической работы, тоже в плане коррекции отдельных психических функций.

Психолого-педагогический аспект многих проблем задержки психического развития дошкольников, в том числе готовящихся к школе, продолжает оставаться малоразработанным. Психология и педагогика не вооружены ни теоретически обоснованной и практически целесообразной системой диагностики ЗПР у дошкольников, ни достаточно конкретной ее классификацией с учетом взаимодействия биологических и социальных факторов, ни знанием специфических особенностей психики детей различных форм задержки в сравнении с нормой и олигофренией, а также

возможностей психического продвижения в различных педагогических условиях, ни научно обоснованными программами педагогической коррекции разных форм задержки. Следовательно, дошкольное воспитание пока еще не в состоянии обеспечить каждому ребенку с ЗПР такие условия, в которых он нуждается для полноценного психического развития.

Литература

1. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей//Учебно-методическое пособие.- М.: "Гном-Пресс", 1999.
2. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А.Власовой, В.И.Лубовского, Н.А.Цыпиной. – М.,1984. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания. - М., 1995.
3. Лубовский В.И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития // Дефектология, 1994. №1. – С.15-18.
4. Малофеев Н.Н., Шевченко С.Г. Методические рекомендации по организации и содержанию коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений //Первое сентября.- 1997. - № 29.
5. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты: Метод. Пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. – М, 1999.

Тема 5. Психолого-педагогические особенности коррекционно-развивающего обучения

Оптимальное сочетание идей интегрированного и дифференцированного обучения в сложившейся традиционной системе образования.

Построение коррекционно-развивающего педагогического процесса. Преодоление негативных проявлений в развитии ребенка с ЗПР путем комплексного подхода к проблеме.

Интеграционная теория говорит о том, что воспитание и обучение — это не только усвоение полезных общечеловеческих знаний, но и социальный процесс, который основывается на принятии ребенка с ограниченными возможностями обществом и на принятии общества, с его системой социальных ориентиров и ценностей, ребенком.

Интегрированное воспитание и обучение детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии стало значимой проблемой педагогической науки и практики у нас в стране в последнее десятилетие. Этот процесс изначально был инициирован родителями проблемных детей. С их точки зрения, все дети, без исключения, могут обучаться в ситуации общеобразовательного учреждения, где для них должны быть созданы специальные условия, удовлетворяющие их витальным и образовательным потребностям.

С точки зрения педагогической науки, процесс интеграции позитивен еще и потому, что он ориентирует профессионалов на смещение акцентов в коррекционно-педагогической работе с детьми. Объектом педагогического воздействия становится личность ребенка, а не имеющееся у него нарушение.

Многолетние наблюдения и исследования проблем, связанных с коррекционной поддержкой детей-дошкольников с пограничными формами отклонения в условиях общеобразовательных учреждений, позволяют сформулировать некоторые суждения об особенностях интеграционного процесса.

Первое и основное — для успешной интеграции ребенка в общество необходимо отладить механизм раннего выявления имеющихся у детей отклонений. Только выявляя проблемы ребенка и имеющийся у него потенциал развития, можно определить пути его психолого-педагогической и медико-социальной поддержки.

Второе — это наличие возможности решать проблемы ребенка вариативными способами. Обе системы — и дифференцированного, и интегрированного обучения — имеют право на равноправное существование, как и ряд переходных и промежуточных форм.

Третье — предпочтение того или иного вида обучения должно базироваться на сознательном выборе конкретного учреждения, учитывающем образовательную концепцию учреждения, квалификацию персонала, материальные условия и качество работы учреждения.

Внедряя интегрированные модели в практику работы дошкольных учреждений, нужно помнить, что наличие проблемных детей в группе смещает акценты с развития познавательной деятельности на личностное развитие ребенка. Воспитатели и педагоги, работающие в такой группе, должны быть готовы к тому, что им будет нужно формировать личностно значимые навыки как у проблемного ребенка, так и у его нормально развивающихся сверстников. К таким навыкам могут быть отнесены: способности ребенка воспринимать и оценивать себя как личность, умение осознавать и выражать собственные чувства и желания, навыки сотрудничества, умение принимать конструктивные решения, сопереживать и сорадоваться, испытывать чувство общности с группой, соблюдать правила бесконфликтного поведения и воспитывать умение идти на компромисс.

Индивидуализация обучения означает, что оно ориентировано на индивидуально-психологические особенности ребенка и построено с их учетом.

В традиционной дидактике признано, что учитель должен знать индивидуальные особенности мыслительной деятельности учеников, а также некоторые черты личности каждого ребенка: отношение к учению вообще, к своим достижениям и неудачам, к данному учебному предмету; следить за интересами, характерными проявлениями эмоционально-личностной сферы и др. Известно, что успешность обучения и высокий уровень знаний, умений и навыков обеспечиваются содержанием образования, обоснованностью методики обучения, мастерством учителя. Но не следует думать, что этого достаточно. Успех зависит и от внутренних факторов — индивидуально-психологических особенностей ученика. Всякий раз, когда при прочих равных условиях (одинаковые упражнения, одинаковая методика обучения)

дети дают существенно различные результаты, можно говорить о разных психологических особенностях учащихся.

В этой связи психологами (Б.Г. Ананьев, Н.А. Менчинская, Д.Н. Богоявленский и др.) разработано специальное понятие обучаемости как восприимчивости к обучению. Обучаемость — это ансамбль интеллектуальных свойств человека, от которых при всех прочих равных условиях зависит успешность обучения, те особенности мыслительной деятельности, которые играют определенную роль в успеваемости.

На основе детального анализа психологических особенностей школьников с пониженной обучаемостью (с замедленным темпом развития) — специфики их познавательной деятельности, интеллектуальной сферы, а также ряда личностных особенностей — были психологически обоснованы и определены некоторые пути предупреждения и преодоления стойкой неуспеваемости, а также оптимальные пути их обучения (С.Ф. Жуйков, В.И. Зыкова, З.И. Калмыкова). При определении содержания и методик обучения, разрабатываемых для специальных школ (школы-интернаты для детей с ЗПР), особое внимание было уделено повышению уровня интеллектуального развития учащихся. В работах ведущих педагогов и психологов этого направления (Н.А. Никашина, В.И. Лубовский, Т.В. Егорова, Р.Д. Тригер, Г.М. Капустина и др.) подчеркивалось, что характерной особенностью учебно-воспитательного процесса должно быть не пассивное приспособление к слабым сторонам психики детей, а принцип активного воздействия на их умственное развитие в целях максимального использования потенциальных возможностей каждого.

Поэтому в программу был введен курс «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи», специально направленный на активизацию познавательной деятельности учащихся, формирование общеинтеллектуальных умений (операции анализа, сравнения, обобщения, логические операции). Интеллектуальное развитие детей, опирающееся на сенсомоторное развитие, осуществлялось в процессе наблюдений за

предметами и явлениями окружающей действительности.

В начале 30-х гг. Л.С. Выготский обосновал возможность и целесообразность обучения, преследующего как основную и важнейшую цель развитие ребенка. В системе КРО развитие общих способностей к учению является основной целью коррекционно-развивающей работы с детьми. На начальных этапах содержание и методика обучения подстраиваются под индивидуальные типологические особенности детей. Когда успешность обучения в классах КРО помогает школьникам избавиться от сложившихся представлений о собственной посредственности, неспособности и даже неполноценности, усложняют содержание обучения и ускоряют темп преподавания учебного материала. Таким образом, не столько обучение приспособляют к индивидуальным особенностям ученика, сколько он сам подстраивается под постепенно убыстряющийся и усложняющийся процесс обучения.

Согласно теории возрастной периодизации Л.С. Выготского, в каждом возрастном периоде выделяется один главный вид деятельности, который наряду с другими видами, способствующими психическому развитию ребенка, оказывает решающее и определяющее влияние на это развитие.

Для любой деятельности характерна определенная структура. Элементами последней являются побудительно-мотивационная часть (потребность, мотивы, цели), предмет деятельности, соответствие предмета и мотива деятельности, средства осуществления (действия и операции), продукт или результат деятельности (А.Н. Леонтьев, 1975).

С точки зрения структуры деятельности, как показывают исследования психологов, особое внимание педагогов должно быть привлечено к периоду жизни ребенка от 6 до 7 лет. Так, в исследованиях Л.И. Божович (1968) в качестве одного из уровней психического развития ребенка выявлено новообразование, названное «внутренней позицией школьника». Оно определяет готовность ребенка к школе. Данное психологическое новообразование возникает на рубеже дошкольного и младшего школьного

возраста и представляет собой сплав двух мотивов: познавательной потребности и потребности в общении со взрослыми на этом новом для ребенка уровне.

Семилетние дети более готовы к школе, чем шестилетние, не только по показателю «внутренняя позиция школьника», но и по уровню развития речевой деятельности, связанной с изменением задач общения, развитием фонетико-фонематических представлений, словарного запаса, а также по показателям развития интеллектуальной сферы (способность к обобщениям, логическое мышление) и др.

Период от 6 до 7 лет считается в возрастной психологии необычайно важным в плане появления психологических новообразований, позволяющих ребенку перейти на новый этап возрастного развития, т. е. стать младшим школьником.

Общепринятым является положение, что для детей младшего школьного возраста ведущая деятельность учебная, а для дошкольников — игровая.

Психические особенности детей с трудностями в обучении обуславливают специфику в подходе к отбору содержания учебного материала для уроков грамоты, письма, математики, естествознания, труда, музыки. На первый план выдвигается то содержание, которое обеспечивает формирование положительной мотивации учебной деятельности, яркие эмоциональные проявления, расширение кругозора детей, дополнительную подготовку к освоению родного языка и математики, знакомство с явлениями природы. В процессе обучения на уроках детям необходимо предоставлять возможность для предметно-практической деятельности, усвоения теоретических знаний посредством обогащения чувственного опыта, наблюдений за природными явлениями, изучения родного слова, математических отношений и др.

Учет психологических особенностей детей с ЗПР не позволяет ограничиться простым перераспределением учебного материала. Новые

программы ориентированы на общее развитие школьников (развитие познавательных, эмоционально-волевых, нравственных и эстетических возможностей), на целостный подход к ребенку, на пробуждение у него интереса к познанию окружающего мира, на достижение хороших результатов на основе учета индивидуальных возможностей детей.

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

- в качестве равнозначных по отношению к остальным дисциплинам выступают предметы эстетического цикла (ритмика, музыка, изобразительное искусство, уроки трудового обучения, физического воспитания);

- повышается удельный вес знаний, которые приобретаются из окружающей действительности, т.е. роль наблюдений за природными и социальными явлениями, экскурсий к объектам окружающей действительности;

- большое значение придается знаниям, которые школьники получают на основе практического опыта; эти знания привносятся в процесс обучения, обогащая его содержание непосредственными наблюдениями детей;

- в соответствии с принципом осознания школьниками процесса обучения дети осмысливают себя как личности, т. е. в состав содержания образования входят знания ребенка о его собственном «Я»;

- особая роль отводится общеучебным и общепознавательным способам деятельности, как важнейшим компонентам учебного содержания, а именно: умениям наблюдать, анализировать, сравнивать, абстрагировать, обобщать, доказывать, классифицировать. Эти умения формируются на материале всех учебных дисциплин;

- учебная деятельность должна быть богатой по содержанию,

требовать от школьников интеллектуального напряжения. В то же время учебные задания должны быть безусловно доступны каждому ученику как по темпу, так и по характеру деятельности. Важно, чтобы школьники поверили в свои возможности, испытали успех. Именно успех должен стать сильнейшим мотивом, вызывающим желание учиться;

- важнейшее условие эффективного и доступного построения учебного процесса заключается в том, чтобы в каждой теме выделять главный базовый материал, подлежащий многократному закреплению, а также дифференцировать учебные задания в зависимости от коррекционных задач;

- особая роль отводится обогащению и систематизации словаря и развитию речи средствами всех учебных дисциплин.

Литература

1. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей//Учебно-методическое пособие.- М.: "Гном-Пресс", 1999.

2. Готовимся к школе. Программно-методическое оснащение коррекционно-развивающего воспитания и обучения дошкольников с ЗПР /И.К.Белова, Р.В.Боглич, С.Г.Шевченко, И.А.Кузнецова и др.- М.: Ника-Пресс, 1997.

3. Малофеев Н.Н., Шевченко С.Г. Методические рекомендации по организации и содержанию коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений //Первое сентября.- 1997. - № 29.

4. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты: Метод. Пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. – М, 1999.

Тема 6. Концепция коррекционно-развивающего обучения.

Психолого-дидактические принципы коррекционно-развивающего обучения

В 1993 г. Институтом коррекционной педагогики была разработана единая концепция, которая получила название «Концепция коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательной школы».

В концепции реализуются следующие основные положения:

1. комплексность в диагностико-консультативной и коррекционно-развивающей работе, обеспечивающая своевременное выявление и квалификацию трудностей в обучении, а также определение комплекса мер, лечебных, профилактических, коррекционных и развивающих, способствующих преодолению, компенсации недостатков;
2. вариативность учебных планов, образовательных и коррекционных программ, в том числе разноуровневых по содержанию и срокам обучения;
3. своевременное выявление и квалификация тех или иных неблагоприятных вариантов развития - «предвестников» школьных трудностей, организация коррекционно-развивающего воспитания и обучения в дошкольных учреждениях;
4. активная интеграция учащихся в общеобразовательные классы массового типа из коррекционно-развивающих дошкольных групп или классов после одного-двух лет обучения, а также по окончании начальной ступени обучения;
5. максимальная социально-трудовая адаптация учащихся классов коррекционно-развивающего обучения в подростковом возрасте к современным социальным условиям (в том числе к условиям рынка труда).

Реализация этой концепции предполагает прежде всего создание блока консультативно-диагностической службы (городская, окружная, служба в общеобразовательном учреждении).

Система коррекционно-развивающего обучения (КРО) — это форма

дифференциации образования, позволяющая решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении и адаптации к школе. Данная форма дифференциации возможна при обычной традиционной организации учебно-воспитательного процесса, но более эффективна при создании специальных классов (КРО), которые позволяют обеспечить оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении и проблемами соматического и нервно-психического здоровья. Именно в таких классах возможно последовательное взаимодействие диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического и социально-трудового направлений работы с детьми.

Важным фактором в системе коррекционно-развивающего обучения является динамическое наблюдение специалистами школьного психолого-медико-педагогического консилиума за продвижением каждого ребенка. Обсуждение результатов наблюдений проводится не менее одного раза в четверть на малых педсоветах или консилиумах.

Особая роль принадлежит охране и укреплению соматического и психоневрологического здоровья учащихся. Поэтому организуются профилактическое лечение детей и физическое закаливание в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями каждого.

При успешной коррекции и сформированной готовности к школьному обучению дети поступают в обычные классы, функционирующие по традиционной системе обучения, или при необходимости продолжения коррекционной работы — в классы коррекционно-развивающего обучения.

Коррекционная направленность обучения реализуется с помощью набора базовых учебных предметов, которые составляют инвариантную часть учебного плана. К числу таких предметов, кроме математики и русского языка, относятся ознакомление с окружающим миром и развитие речи, ритмика, трудовое обучение. Введение специально разработанных указанных учебных курсов позволяет обеспечивать максимальное погружение ребенка в активную речевую среду, обогащать его двигательную

деятельность, корректировать эмоциональный тонус; дает возможность формировать основные этапы учебной деятельности, в том числе ориентировочный этап и этап самоконтроля и самооценки, повышать мотивацию учебно-познавательной деятельности. Фронтальное коррекционно-развивающее обучение, осуществляемое учителем на всех уроках, дает детям возможность усваивать программный материал на уровне образовательного стандарта начальной школы. Проверка и оценка работы учащихся классов коррекционно-развивающего обучения проводится в соответствии с требованиями, изложенными в вариативных программах.

Существенной чертой коррекционно-развивающего педагогического процесса является индивидуально-групповая коррекционная работа, направленная на коррекцию индивидуальных недостатков развития. Такие занятия могут иметь общеразвивающие цели, например: повышение уровня общего, сенсорного, интеллектуального развития, памяти, внимания; коррекция зрительно-моторных и оптико-пространственных нарушений, общей и мелкой моторики. Вместе с тем подобные занятия могут иметь и предметную направленность (подготовка к восприятию трудных тем учебной программы, восполнение пробелов предшествующего обучения и др.). Значительное место занимают также логопедические занятия для детей с нарушениями речи.

Организация учебно-воспитательного процесса в системе коррекционно-развивающего обучения осуществляется на основе принципов коррекционной педагогики. Она предполагает также глубокое понимание со стороны специалистов основных причин и особенностей отклонений в развитии психической деятельности ребенка, умение определять условия для интеллектуального развития и обеспечивать личностно-развивающую среду, которая позволяла бы реализовывать познавательные резервы школьников.

Развитие системы коррекционно-развивающего обучения требует реализации новых подходов к решению проблемы подготовки и переподготовки кадров. Для работы с детьми нужны специалисты,

владеющие основами знаний в области смежных наук, хорошо ориентирующиеся в вопросах коррекционной педагогики, психологии, логопедии. Особенно важно умение специалистов взаимодействовать друг с другом в работе. Использование широкого спектра психологических и педагогических мероприятий повышает эффективность всего комплекса учебно-воспитательных технологий.

Реализация системы коррекционно-развивающего обучения в дифференцированных условиях общеобразовательных учреждений предполагает комплексную работу по ряду направлений. Рассмотрим эти направления:

I. Обеспечение взаимодействия дошкольных и школьных образовательных учреждений общего и специального (коррекционного) типов и параллельных консультативно-диагностических служб на основе комплексного подхода к решению задач предупреждения и преодоления трудностей в обучении у детей дошкольного и школьного возраста. Решение этой задачи, на наш взгляд, обеспечивается развитием следующих служб:

1. Межведомственные постоянно действующие ПМПК.
2. Окружные психолого-медико-педагогические консультации на базе образовательных учреждений общего и коррекционного типа.
3. Психолого-медико-педагогические консилиумы образовательных учреждений.

II. Построение модели общего и индивидуализированного коррекционно-развивающего педагогического процесса для детей с трудностями в обучении на основе принципа единства диагностики и коррекции:

1. Обеспечение ранней коррекции неблагоприятных вариантов развития у детей в коррекционно-развивающих группах дошкольных учреждений комбинированного и компенсирующего вида с целью профилактики (предупреждения) трудностей в обучении и школьной дезадаптации.

2. Обеспечение преемственности дошкольного и школьного обучения в условиях учебно-воспитательного комплекса (УВК) «начальная школа — детский сад», «детский сад — начальная школа».

3. Преодоление трудностей в обучении и в школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста в условиях коррекционно-развивающих классов, которые должны обеспечивать реализацию задач коррекционно-развивающего обучения и воспитания.

III. Обеспечение непрерывности реабилитационного процесса в среднем звене (на второй ступени обучения) на основе разработки разноуровневого содержания обучения детей.

IV. Внедрение модели социальной профилактики в условиях школы. Обеспечение сотрудничества триады «педагог — ребенок с трудностями обучения — семья», направленного на формирование адекватной позиции родителей по отношению к своим детям и их недостаткам.

V. Интеграция детей в общество путем усиления трудовой и профессионально-трудовой подготовки на второй ступени обучения (создание профклассов, профшкол, продолжение обучения в сменных вечерних школах, реабилитационных центрах).

VI. Подготовка (вузовская) специалистов (психологи, дефектологи, логопеды, воспитатели-дефектологи) для коррекционно-развивающей работы с детьми в дифференцированных условиях обучения в общеобразовательной школе.

VII. Повышение квалификации учителей общеобразовательных учреждений и их переподготовка через систему кабинетов дефектологии институтов повышения квалификации учителей посредством курса «Коррекция отставания в развитии учащихся начальных классов общеобразовательной школы».

Рассмотрим организацию и конкретные задачи работы этой системы по следующим направлениям: диагностико-консультативному, коррекционно-развивающему, лечебно-профилактическому, социально-трудовому.

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

Психолого-дидактические принципы коррекционно-развивающего обучения:

1. введение в содержание обучения разделов, которые предусматривают восполнение пробелов предшествующего развития, формирование готовности к восприятию наиболее сложного программного материала;

2. использование методов и приемов обучения с ориентацией на «зону ближайшего развития» ребенка, создание оптимальных условий для реализации его потенциальных возможностей;

3. коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего решение задач общего развития, воспитания и коррекции познавательной деятельности и речи ребенка, преодоление индивидуальных недостатков развития;

4. определение оптимального содержания учебного материала и его отбор в соответствии с поставленными задачами.

Среди коррекционных задач особо выделяются и имеют методическую обеспеченность следующие:

- развивать познавательную активность детей (достигается реализацией принципа доступности учебного материала, обеспечением «эффекта новизны» при решении учебных задач);

- развивать общеинтеллектуальные умения: приемы анализа,

сравнения, обобщения, навыки группировки и классификации;

- осуществлять нормализацию учебной деятельности, формировать умение ориентироваться в задании, воспитывать навыки самоконтроля, самооценки;

- развивать словарь, устную монологическую речь детей в единстве с обогащением ребенка знаниями и представлениями об окружающей действительности;

- осуществлять логопедическую коррекцию нарушений речи;

- осуществлять психокоррекцию поведения ребенка;

- проводить социальную профилактику, формировать навыки общения, правильного поведения.

Коррекционную направленность обучения обеспечивает набор базовых дисциплин, которые составляют инвариантную часть учебного плана. К ним, кроме математики и русского языка, относятся ознакомление с окружающим миром и развитие речи, ритмика, трудовое обучение. Введение специально разработанных вышеуказанных учебных курсов позволяет обеспечивать максимальное погружение ребенка в активную речевую среду, повышать его двигательную деятельность, корригировать эмоциональный тонус, дает возможность формировать основные этапы учебной деятельности, в том числе ориентировочный этап и этап самоконтроля и самооценки, улучшать мотивацию учебно-познавательной деятельности

Литература

1. Готовимся к школе. Программно-методическое оснащение коррекционно-развивающего воспитания и обучения дошкольников с ЗПР /И.К.Белова, Р.В.Боглич, С.Г.Шевченко, И.А.Кузнецова и др.- М.: Ника-Пресс, 1997.

2. Малофеев Н.Н., Шевченко С.Г. Методические рекомендации по организации и содержанию коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений //Первое сентября.- 1997. - № 29.

3. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты: Метод. Пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. – М, 1999.