

Е. В. Конева, С. Б. Корнилова

**УЧИТЕЛЮ О ДЕТЯХ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ**



Департамент образования
Администрации Ярославской области
Государственное образовательное учреждение Ярославской области
для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной по-
мощи: центр психолого-медико-социального сопровождения
«Центр помощи детям»

Е. В. Конева, С. Б. Корнилова

**УЧИТЕЛЮ О ДЕТЯХ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ**

«РЕМДЕР»

Ярославль

2003

УДК 376.4

ББК 74.35

К 64

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор А. В. Басов

доктор психологических наук, профессор Н. В. Ключева

Научное издание

Конева Е. В., Корнилова С. Б. Учителю о детях с задержкой психического развития — Ярославль, «Ремдер» 2003 — 134 с.

ISBN 5-94755-042-3

В книге рассмотрены проблемы психологии детей школьного возраста с задержкой психического развития: особенности познавательной сферы и учебной деятельности, специфика общения и личностного развития. В книге обобщаются данные исследований специалистов ГОУ ЯО «Центр помощи детям», приводятся методики диагностики уровня развития познавательной сферы, коррекционно-развивающей работы. Книга предназначена для педагогов и психологов образования, работающих с детьми с задержкой развития, родителей.

ISBN 5-94755-042-3

© «Ремдер»

© Е.В. Конева, С.Б. Корнилова

Оглавление

<u>Введение.....</u>	<u>6</u>
<u>Глава 1. Психологические особенности детей с задержкой психического развития.....</u>	<u>8</u>
<u>История вопроса.....</u>	<u>8</u>
<u>Общая характеристика детей с задержкой в развитии.....</u>	<u>10</u>
<u>Типология ЗПР.....</u>	<u>13</u>
<u>Социально — демографические особенности.....</u>	<u>19</u>
<u>Отношение к учебе, особенности учебной деятельности и познавательной сферы.....</u>	<u>19</u>
<u>Личностные особенности.....</u>	<u>29</u>
<u>Особенности общения.....</u>	<u>40</u>
<u>Задержка психического развития и умственная отсталость.....</u>	<u>45</u>
<u>Глава 2. Возможности и пути коррекции задержки психического развития.....</u>	<u>47</u>
<u>Основные формы и принципы коррекционной работы.....</u>	<u>47</u>
<u>Некоторые коррекционные программы.....</u>	<u>53</u>
<u>Программы развития отдельных сторон.....</u>	<u>53</u>
<u>личности учащегося.....</u>	<u>53</u>
<u>Программы комплексного развития познавательных процессов детей.....</u>	<u>55</u>
<u>Коррекционные программы для развития отдельных познавательных процессов.....</u>	<u>60</u>
<u>Программы формирования учебных навыков.....</u>	<u>64</u>
<u>Ребенок с задержкой психического развития и общество: проблема интеграции (вместо Заключения).....</u>	<u>66</u>
<u>Литература.....</u>	<u>69</u>
<u>Словарь терминов.....</u>	<u>71</u>
<u>ПРИЛОЖЕНИЕ 1 Фрагменты программы Л. Н. Лисенковой «Развитие и коррекция навыков чтения».....</u>	<u>73</u>
<u>ПРИЛОЖЕНИЕ 2 Фрагменты программы Е. Б. Балугеи «Развитие психологических основ учебной деятельности у младших школьников с ЗПР».....</u>	<u>80</u>
<u>ПРИЛОЖЕНИЕ 3 Диагностика уровня интеллектуального развития младших школьников при переходе в среднее звено.....</u>	<u>91</u>
<u>I Введение. Некоторые особенности развития 10-11 летних детей.....</u>	<u>91</u>
<u>II Описание набора методик.....</u>	<u>93</u>
<u>Проведение исследования.....</u>	<u>94</u>
<u>Обработка результатов.....</u>	<u>94</u>
<u>III. Психометрическое описание набора.....</u>	<u>95</u>
<u>IV. Возрастные нормы.....</u>	<u>99</u>
<u>Материалы для экспериментатора.....</u>	<u>101</u>
<u>Задания для учащихся (для предъявления испытуемому).....</u>	<u>105</u>

Введение.

Изучение причин неуспеваемости учащихся в массовой школе выявило большую группу детей, которые имеют особенности познавательной деятельности, не позволяющие им усваивать программу в отведенные сроки и в полном объеме. При использовании специальных приемов обучения эти дети вполне способны освоить основной объем знаний, умений и навыков, предлагаемых общеобразовательной школой. Предпринятые в 60-70-х годах исследования психологических особенностей этих детей позволили более тщательно описать специфическую форму психического дизонтогенеза: задержанное развитие. Около половины обследованных психологами и педагогами неуспевающих школьников как раз и составляют дети с задержкой психического развития [2].

Проблема задержки психического развития (ЗПР) сначала изучалась в основном в связи с учебной деятельностью. Это вызвано необходимостью коррекции особенностей познавательной деятельности таких детей. Проведенные психологические исследования других особенностей детей с ЗПР выявили и некоторые эмоционально-волевые черты, затрудняющие процесс социальной адаптации. Получившая широкое распространение в последние годы идея интеграции детей с ЗПР в общество и, прежде всего, в массовые школы, требует более широкого подхода. Не вызывает сомнения, в частности, что дети с ЗПР могут испытывать затруднения в общении с нормально развивающимися сверстниками, неоптимально разрешать сложные ситуации, возникающие во взаимодействии со взрослыми в школе и в других сферах официального общения. Для оказания помощи детям с ЗПР необходимо изучение и этой стороны их активности. Не меньший интерес и практическую важность представляют собой личностные особенности детей с ЗПР.

Книга, которая предлагается Вашему вниманию, написана по материалам государственного образовательного учреждения Ярославской области «Центр помощи детям» при активном участии его сотрудников.

«Центр помощи детям» создан в 1990 году для работы с детьми, нуждающимися в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

Целями деятельности Центра являются:

- оказание индивидуально-ориентированной педагогической, психологической, социальной, правовой и медицинской помощи детям и подросткам, имеющим проблемы обучения, развития и социальной адаптации,
- оказание консультативной помощи родителям, законным представителям, педагогам образовательных учреждений,
- методическая и организационная помощь образовательным учреждениям по вопросам реабилитационно-коррекционной деятельности.

В Центре работает ряд отделов: отдел диагностики и консультирования, отдел коррекционно-развивающего обучения, психотерапевтический блок, научно-исследовательская лаборатория специального (коррекционного) образования. Наличие этих структурных подразделений позволяет работать по широкому кругу направлений: коррекционно-развивающие программы для дошкольников и школьников, повышение квалификации специали-

стов, работающих с детьми, имеющими проблемы в развитии, индивидуальное обучение родителей, интегрированные программы развития личности для детей разного возраста.

Центр сотрудничает с факультетом психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова, Институтом коррекционной педагогики РАО, образовательными учреждениями города и области: Семibrатовским экспериментальным детским домом «Центр духовного возрождения», Константиновской общеобразовательной школой-интернатом, специальной (коррекционной) школой-интернатом №1 г. Ярославля, специальной (коррекционной) школой № 45 г. Ярославля, специальной (коррекционной) школой № 1 г. Ярославля.

За время существования в Центре получили помощь более 18 000 детей. Ежегодно более 100 детей посещают различные виды коррекционных занятий. Результативность проводимой коррекционно-развивающей работы подтверждается психологическим тестированием, которое проводится в начале посещения детьми ДКГ и по окончании, кроме того, наличием положительных отзывов родителей и учителей школ, с которыми Центр работает постоянно.

В результате длительной работы в Центре накоплены практические материалы и опыт диагностической и коррекционной работы с различными категориями детей, в том числе и отличающимися особым темпом развития, что и позволило создать эту книгу. Авторы благодарят сотрудников ГОУ ЯО «Центр помощи детям» Е.Б. Балуюеву, Т.А. Иванову, И.А. Корикову, И.В. Крупенникову, Л.Н. Лисенкову, А.В. Оразову, В. К. Солондаева за помощь в работе над книгой.

Глава 1. Психологические особенности детей с задержкой психического развития

История вопроса

Задержка психического развития относится к категории нарушений интеллектуальной сферы, а эта проблема в целом изучается давно. Долгое время ученые и практики оперировали при изучении данного вопроса понятием «ум», которое трактовалось очень широко. Понятия «безумный» и «слабоумный» были почти синонимами [37]. Так, немецкий психиатр конца XIX — начала XX века Э. Крепелин ранним слабоумием называл шизофрению (этот термин впоследствии был введен современником Крепелина Э. Блейлером). Крепелин исходил из того факта, что шизофрения начинается по преимуществу в детском и подростковом возрасте и практически неминуемо ведет к распаду интеллекта. Заболевшие дети обращают на себя внимание нелепым поведением, разнообразными странностями, парадоксальными реакциями на жизненные явления. Однако, как выяснилось позднее, при правильном лечении шизофрении слабоумие может полностью преодолеваться.

Первые попытки научного изучения и специального обучения детей с интеллектуальной недостаточностью были предприняты во Франции в начале XIX века французским врачом Ж.Итаром. Со второй половины XIX века в связи с развитием массового школьного образования усилилось внимание к проблемам недостатков интеллекта, в частности — в связи с вопросами пригодности к обучению тех или иных детей в массовых школах. Была осознана необходимость выделения детей, категорически не способных к обучению, в особую группу и обучения их особыми методами. Стали создаваться соответствующие (вспомогательные) учебные заведения. В России первый вспомогательный класс был организован в Москве в 1908 году.

Дифференцированный подход к интеллектуальной недостаточности оформлялся в педагогике и психиатрии постепенно. Первоначально привлекали внимание лишь самые грубые формы интеллектуальных отклонений, объединявшиеся понятием «слабоумие» или «идиотия». К идиотам также относили широкий круг лиц с самыми разнообразными нарушениями. Со временем сложилась трехступенчатая классификация умственной отсталости. К идиотам стали относить лишь глубоко отсталых детей, не способных к обучению и социальной адаптации. Менее выраженная степень олигофрении получила название имбецильности (от лат. *imbecillus* — немощный). Имбецилами называли детей, обладающих определенными возможностями в овладении речью, усвоении отдельных несложных трудовых навыков. Однако глубокие нарушения высших психических функций не оставляют возможности для их обучения даже по программе вспомогательной школы. Наиболее легкая степень олигофрении получила название дебильности (от лат. *debilis* — слабый). Дети-дебилы не способны обучаться в массовой школе, однако специально организованное обучение во вспомогательной школе им доступно.

Критерии этой классификации с течением времени все более уточнялись, однако терминология просуществовала довольно долго — вплоть до недавнего времени, когда Всемирная организация здравоохранения официально порекомендовала от нее отказаться. Причиной такой рекомендации послужило то, что слова «идиот», «имбецил» и «дебил» неблагозвучны и носят оскорбительный оттенок, поэтому требуют замены на более корректные. Все категории детей, прежде называвшиеся аномальными, а еще раньше — дефективными, в настоящее время обозначаются термином «дети с особыми образовательными потребностями», хотя по мнению С. Степанова [37], это манипулирование терминами бессмысленно, так как не способствует пониманию сути явления, а, наоборот, затрудняет его.

Поворотным пунктом в дифференциации умственной недостаточности стало создание в 1905 году выдающимся французским психологом А. Бине совместно с Т. Симоном метода количественной оценки интеллектуальных способностей. Шкала Бине — Симона первоначально была задумана как средство отбора неспособных детей для обучения во вспомогательной школе. При этом вопрос о природе неспособности отступал на второй план. С введением в процедуру понятия «коэффициент интеллекта» (IQ) стало возможно ранжировать детей по этому показателю. Л. Терман разработал наиболее дифференцированную градацию интеллектуальных уровней:

120-140 — очень высокая одаренность

110-120 — высокая одаренность

90-110- средняя одаренность, нормальный уровень

80-90 — медлительность ума

70-80 — пограничная зона умственной недостаточности (70 — нижняя граница нормы)

50 — 70 — умственная отсталость,

20 — 50 — слабоумие (имбецильность),

20 и ниже — идиотизм.

С введением этой системы утвердилось ранжирование интеллектуального уровня по количественному показателю. Такой подход сохраняется в мировой практике и по сей день. Это создает основу для дискуссий, особенно когда речь заходит о пограничной зоне. Разные дети могут оказаться в этой зоне по совершенно разным причинам. Анализ этих причин требует выхода далеко за пределы определения IQ. Вплоть до 30-х годов прошлого века в отечественной науке и практике господствовал именно количественный подход к оценке умственных способностей. Отбор детей во вспомогательные школы производился по результатам тестирования коэффициента интеллекта. В итоге к умственно отсталым было причислено немало детей с «пограничным» интеллектом. Всем известное постановление ЦК ВКП (б) 1936 года имело, среди прочих, и позитивные последствия. В нем было заявлено, что количественная оценка интеллекта не является достаточным основанием для вынесения решения об умственной отсталости. Действительно, было очевидно, что многие из направленных во вспомогательные школы умственно отсталыми не являлись. Это, во-первых, стимулировало исследование тех причин, по которым может возникать отставание в умствен-

ном развитии и, во-вторых, заставило сконцентрироваться именно на качественной стороне отставания. В результате была выявлена качественная специфика пограничных форм интеллектуальной недостаточности, что позволило выделить особую форму нарушения — задержку психического развития.

В качестве одной из важнейших задач психологической диагностики было выдвинуто отграничение умственной отсталости от сходных с ней состояний. Отсутствие до недавнего времени методов выявления ЗПР в дошкольном возрасте приводило к тому, что дети с ЗПР, как правило, попадали в массовую общеобразовательную школу, где они с первых дней обучения оказывались в числе неуспевающих, а из-за накапливающихся пробелов в знаниях они все в меньшей степени усваивали новый материал. Условный перевод в следующий класс только усиливал отставание и приводил к тому, что к неуспеваемости прибавлялась педагогическая запущенность. А необоснованное направление ребенка с ЗПР во вспомогательную школу приводило к тому, что в конечном счете он не получал полноценного образования. Его социальный статус в будущем ограничивался сравнительно узким кругом рабочих профессий. Большая заслуга в изучении специфики отставания в психическом развитии принадлежит отечественным ученым М. С. Певзнер, Т.А. Власовой, Г.М. Дульневу, А.Р. Лурии, Ж.И. Шиф. Задача разработки и совершенствования методов диагностики и критериев для выделения сходных с умственной отсталостью состояний актуальна и для современной науки. Суть проблемы в современной формулировке состоит в следующем. Как правило, поводом к тому, чтобы ставить под сомнение полноценность интеллекта ребенка школьного возраста, служит его неуспеваемость, обнаруживающаяся в процессе обучения. Однако отождествление неуспеваемости с умственной отсталостью является ошибкой. В работах З. И. Калмыковой, Н.А. Менчинской, А. М. Гельмонт, Л. С. Славиной и других отечественных ученых, посвященных изучению причин неуспеваемости, указывается, что в большинстве случаев успеваемость не обусловлена глубокими нарушениями интеллекта, а вызывается другими причинами.

Дети с ЗПР оказываются неуспевающими с самого начала обучения. Однако недостаточность их интеллекта правильнее определить не как отсталость, а как отставание. Являясь следствием временно и мягко действующих факторов (невнимание к ребенку в раннем возрасте, плохой уход и т. п.), ЗПР может иметь обратимый характер и соответственно отчетливо отличается от умственной отсталости. Сложнее всего это отграничение осуществляется в отношении ЗПР церебрально-органического происхождения. Однако исследования дефектологов В. И. Лубовского, К. С. Лебединской, М. С. Певзнер, Н. А. Цыпиной и др. содержат некоторые подходы к решению данного диагностического вопроса. Об этом подробнее речь пойдет во второй главе.

Общая характеристика детей с задержкой в развитии

ЗПР — это аномалия развития, которая чаще всего обнаруживается на начальных этапах обучения и проявляется в трудностях усвоения знаний, навыков и умений, адаптации к учебным требованиям [30].

Некоторые особенности детей с ЗПР проявляются еще до начала школьного обучения. Изучение особенностей игровой деятельности таких детей 6-7-летнего возраста показывает, что их игровые действия шаблонны и стереотипны. Если у нормально развивающихся дошкольников сюжетно-ролевая игра является важным средством накопления представлений об окружающем мире, то у детей с ЗПР она такой роли не играет. Сюжеты игр показывают, что круг представлений о трудовой деятельности взрослых у детей с отставанием в развитии значительно беднее, чем у их нормально развивающихся сверстников. Их знания о профессиях врача, продавца, воспитателя и т. п. поверхностны, в отдельных случаях ошибочны [42].

Однако в полной мере проблема задержки психического развития встает перед детьми и родителями в начале школьного обучения детей. «Всеобщее среднее образование, ориентировка школы на, по меньшей мере, средний уровень успеваемости и вознаграждение повышенной успеваемости обещанием социального подъема делают школу самым чувствительным и иногда самым беспощадным средством общественной диагностики для детей со средней и, прежде всего, слабой степенью умственной отсталости» [10]

Основное, что обращает на себя внимание при наблюдении за детьми с отставанием в психическом развитии — недостаточная познавательная активность этих детей [14]. Обычно учащиеся начальных классов характеризуются высокой любознательностью, повышенным интересом к явлениям окружающего мира. Они задают много вопросов, видят вокруг много ситуаций, которые воспринимаются ими как «проблемные» и требуют своего разрешения. Дети с задержкой развития заметно отличаются в этом отношении от своих ровесников. На уроках-экскурсиях при знакомстве, например, с сезонными явлениями природы некоторые из них медленно бредут вслед за учителем, равнодушно смотрят вокруг, неохотно отвечают на вопросы и сами не задают вопросов. На других детей из группы ЗПР выход в лес или парк действует возбуждающе: они начинают бегать, громко кричать, почти невозможно заставить их слушать, очень трудно привлечь их внимание к определенным явлениям. «Проблемной ситуации» ни те, ни другие дети не видят даже в том случае, если учитель специально организует условия, при которых у учащихся должен возникнуть вопрос.

Дети с ЗПР тем не менее иногда задают вопросы взрослым. Однако эти вопросы чаще всего относятся к внешним, несущественным сторонам объектов. Т. В. Егорова [14] приводит следующий пример. Однажды во время перемены младшие школьники с задержкой психического развития увидели в руках экспериментатора, развешивающего в классе таблицы для группового эксперимента, молоток небольших размеров с красной ручкой. Они окружили педагога, начали заинтересованно рассматривать молоток, задавая при этом много вопросов: «Где вы достали такой молоточек?», «Он ваш или не ваш?», «Сколько стоит такой молоточек?» и т. д. Всем хотелось подержать молоток в руках или хотя бы потрогать его. В обычном же классе массовой школы тот же предмет привлек внимание лишь нескольких учащихся, причем их вопросы были иными. Один из мальчиков спросил: «А разве таким маленьким молотком удобно забивать гвозди? Он совсем как игрушечный».

Несмотря на то, что и у обычных детей младшего школьного возраста интерес к окружающему носит в основном поверхностный характер и они не стремятся проникнуть в суть

явления, заметно их отличие от детей с ЗПР. Последних чаще привлекают какие-то новые свойства хорошо знакомых предметов, тогда как нормально развивающихся детей — именно незнакомые явления, необычные, ранее неизвестные им объекты.

Недостаточная познавательная активность детей с ЗПР отчетливо проявляется и в выполнении различных экспериментальных заданий. Это обнаруживается, прежде всего, в их специфическом отношении к предлагаемой им деятельности. У обычных детей в такой ситуации проявляется черта, которую Т. В. Егорова называет «готовность к решению познавательных задач». Имеется в виду, что задание вызывает у них интерес именно как определенная интеллектуальная задача. Многие школьники с ЗПР, казалось бы, также с интересом относятся к эксперименту. Например, они просят, чтобы их «почаще вызывали смотреть картинки и решать задачи». Они становятся очень оживленными, охотно отвечают на вопросы, сами задают много вопросов. Особенно охотно беседуют на посторонние темы, не относящиеся к эксперименту. Даже если их предварительно проинструктировать, стимулируя ответственное отношение к заданию, они не меняют своего поведения.

Наиболее важно однако другое. Обычные школьники, особенно хорошо успевающие, активно ищут наиболее адекватный способ выполнения задания. Заучивая материал, представляющийся им для запоминания, они успешно применяют мнемические приемы. Школьники с ЗПР удовлетворяются любым пришедшим в голову решением, не заботясь о поиске наиболее оптимального. При этом очевидно, что им безразличен результат своей работы, их интересует, как оценит их работу взрослый. Но они не пытаются самостоятельно дать оценку результатам своей деятельности, соотнести их с поставленной задачей, что обычно делают обычные школьники. Дети с ЗПР предпочитают обращаться к взрослому с вопросами: «Так?», «Правильно?», «Хорошо я сделал?»

Между детьми разного уровня психического развития заметны также отличия и в отношении к невыполненным заданиям. Если предлагаемая интеллектуальная задача слишком сложна для детей, они, разумеется, могут с ней не справиться. У хорошо успевающих школьников неправильно выполненное ими задание или задание, выполненное не полностью, сохраняется в сознании в виде нерешенного вопроса. Часто во время работы уже над другим заданием дети сами возвращались к нерешенной задаче: «А! Теперь я знаю. . . » или «Знаете, там надо было вот еще что сказать. . . ». У детей с ЗПР таких явлений не наблюдается.

Для выполнения любого задания, как учебного, так и экспериментального, важно правильное понимание инструкции. Различия между детьми разного уровня психического развития проявляются в том случае, если инструкция состоит из нескольких частей. Например, нужно выбрать картинку, объяснить, почему выбрана именно эта и перевернуть страницу альбома, чтобы перейти к следующей части задания. Дети с ЗПР часто выполняют лишь часть инструкции: одни забывают дать объяснение, другие перевернуть страницу. Если экспериментатор задает вопрос: «Ты все сделал, что было нужно?», большинство детей с ЗПР стараются исправить ошибку. Этим, кстати, они отличаются от школьников — олигофренов в стадии дебильности.

Правильного понимания инструкции и сохранения ее в сознании на протяжении опыта недостаточно, чтобы успешно выполнить задание. Очень большое значение имеет умение организовать свою деятельность, осуществлять контроль ее выполнения. Школьники с ЗПР в этом отношении существенно отличаются от своих сверстников, однако сами представляют собой разнородную группу. Среди них выделяются дети, которые действуют очень быстро, импульсивно, не задумываясь. Их движения порывисты, не всегда достаточно координированны, речь быстрая, часто неоправданно многословная. Речь сопровождается большим количеством мимики и жестов. Такая особенность поведения называется обычно «двигательная и речевая расторможенность». Есть также подгруппа медлительных, застенчивых, неразговорчивых детей. Они производят впечатление очень робких и нерешительных. В разговоре со взрослыми часто смущаются, легко краснеют. При выполнении заданий малейшие неудачи вызывают у них растерянность, болезненную реакцию, нарушают целенаправленность их деятельности, они надолго замолкают. При внешних различиях поведения и те, и другие не могут самостоятельно справиться с заданием, где требовалось в определенной последовательности выполнить несколько операций. Они могут правильно понять задание и помнить его, но помнят инструкцию именно в целом, а в каждый конкретный момент забывают, что должны действовать так, а не иначе.

Таким образом, младшие школьники с задержкой развития во многом отличаются от своих нормально развивающихся сверстников по уровню познавательной активности и по умению осуществлять самоконтроль и саморегуляцию при решении интеллектуальных задач. По ряду параметров — умению понять инструкцию и удержать ее в памяти — различия между этими группами детей невелики. В этом смысле школьники с ЗПР гораздо больше отличаются от детей — олигофренов.

Типология ЗПР

Существует 4 типа задержки психического развития, которые различаются по происхождению [2]. При этом, как отмечает Ю. Г. Демьянов [9], причины и механизмы ЗПР часто носят смешанный характер, и форм проявления этого дефекта развития может быть достаточно много. Ниже пойдет речь о самых распространенных формах.

1. ЗПР конституционального происхождения. Другое название этого типа — неосложненный (или гармонический) психический и психофизический инфантилизм. Данное название означает, что психика ребенка находится как бы на более раннем этапе развития. Главным образом это касается эмоционально — волевой сферы. Психически ребенок напоминает нормальных детей младшего возраста. Это проявляется в повышенном фоне настроения, непосредственности, яркости и поверхностности эмоций, легкой внушаемости. Затруднения в учебе у этих детей связаны с преобладанием у них игровых интересов. Другими словами, волевая и мотивационная сферы детей не готовы к обучению, которое требует достаточно высокой самоорганизации, умения соподчинять мотивы, в то время как дети данной группы предпочитают делать, то, что им хочется и нравится. Часто такие дети и внешне выглядят моложе своего возраста: они ниже ростом, чем большинство их сверстников, отличаются бо-

лее хрупким телосложением. Такая форма задержки психического развития чаще всего вызвана наследственной предрасположенностью к более позднему созреванию нервной системы в целом и эмоционально-личностных качеств в частности. Причинами этой формы отставания в развитии являются наследственные факторы и истощающие заболевания периода раннего детства. В дошкольном возрасте такие дети обычно не вызывают беспокойства у родителей и воспитателей детских садов. Они общительны, доброжелательны, приветливы, отличаются непосредственными, яркими и выразительными эмоциями. В играх со сверстниками дети достаточно активны и инициативны. Охотно общаются с более старшими ребятами и со взрослыми, так как любят ласку, покровительство, заботу и внимание со стороны окружающих. Обладая, как правило, довольно милостивой внешностью, привлекательностью, они пользуются расположением и детей, и взрослых. Движения их плавны и изящны, мимика яркая, выразительная, лицо подвижное. Речь правильно оформлена, имеется достаточный словарный запас, нередко в речи звучат «взрослые» словесные штампы. Однако в школе такие учащиеся отстают от сверстников, так как школьную ситуацию всерьез не воспринимают, обращая все в игру. Они наивны и непосредственны в своих суждениях и поступках. Во время урока они могут подойти к учительнице и приласкаться, как к близкому человеку, использовать учебные принадлежности как игрушки. На замечания учителя либо не обращают внимания, либо обижаются. Существенных нарушений внимания и памяти у этих детей не наблюдается. Они проявляют яркое воображение и фантазию, точно и быстро ориентируются в бытовых ситуациях. Способность к отвлеченному мышлению у них обычно развита достаточно.

2. ЗПР соматогенного происхождения. Этот тип связан с соматическими заболеваниями, которые перенес ребенок или которыми страдает и на момент начала школьного обучения: хронические инфекционные или аллергические болезни, пороки сердца. Как следствие этих заболеваний происходит замедление темпа созревания и развития мозговых систем. То есть в данном случае речь идет о негрубых повреждениях головного мозга на ранних стадиях развития. Главная причина затруднений в учебе детей этой группы — низкий физический и психический тонус. Проще говоря, эти дети быстрее других устают, с трудом переносят связанные со школьным обучением нагрузки. При утомлении обнаруживают либо повышенную переключаемость внимания, либо его патологическую инертность. Объем их кратковременной памяти и способность к длительному удержанию информации в памяти снижены. У них недоразвиты способности к анализу пространственных отношений, операциям последовательных действий разного уровня сложности. С операциями классификации, сравнения, анализа переносного смысла сказок басен, метафор такие дети справляются, как правило, с трудом и лишь с помощью взрослых. Как вторичное явление у них может отмечаться и задержка эмоционального развития. Ощущая свою болезненность и слабость, они становятся неуверенными, боязливыми, капризными. Иногда эти явления представляют собой следствие тех запретов и ограничений, которые накладываются на больного и ослабленного ребенка. Однако встречаются случаи другого рода, когда черты детской непосредственности, наивности в суждениях и поступках сочетаются с аффективной неустойчивостью, конфликтностью,

драчливостью. Они эгоистичны, жадны, лишены самокритичности, почти не имеют друзей. Динамика их развития и обучения не так благоприятна, как при гармоническом психофизическом инфантилизме.

3. ЗПР психогенного происхождения. Этот тип связан с неблагоприятными условиями воспитания, препятствующими правильному формированию личности ребенка. К таким условиям может относиться, например, безнадзорность ребенка, при которой у него не формируется чувство ответственности, умение регулировать свои эмоции и подчинять их требованиям школьной дисциплины. Дети нетерпеливы, непоседливы, стремятся к получению удовольствий, избегают ситуаций, выход из которых требует значительных волевых усилий. Знания их о мире отрывочны, бессистемны и часто неверны. При поступлении в школу перечисленные особенности быстро приводят детей к дезадаптации, к появлению школьной фобии. К семейно-бытовой запущенности постепенно прибавляется и педагогическая, что усугубляет проявления ЗПР в силу нарастания дефицита необходимой общей и учебной информации.

Чрезмерная забота о ребенке также может сыграть негативную роль в его развитии, так как ведет к слабому развитию у него самостоятельности и инициативности (воспитание по типу «кумир семьи»). 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. К патологическому развитию личности ведут и такие условия воспитания, при которых в семьях имеют место грубость, жестокость, деспотичность, агрессия по отношению к ребенку или другим членам семьи. В такой обстановке у ребенка формируются робость, боязливость, несамостоятельность, нерешительность, низкая активность и инициатива, то есть личность развивается по невротическому типу. Эти качества в свою очередь ведут к неэффективности познавательной деятельности.

4. ЗПР церебрально-органического происхождения. Данный тип встречается чаще других. Кроме того, он отличается большей стойкостью и большей выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой, так и в познавательной сферах. В происхождении этого вида играют роль патология беременности и родов, недоношенность, некоторые заболевания первых лет жизни.

Эмоционально-волевые нарушения при данном виде ЗПР представлены так называемым органическим инфантилизмом. Это означает, что у ребенка отсутствует типичная для детей живость и яркость эмоций. У детей отмечается слабая заинтересованность в оценке, низкий уровень притязаний, высокая внушаемость. Игры детей этой группы характеризуются монотонностью и однообразием, в игровой деятельности отсутствует воображение и творчество. Само стремление к игре проявляется как способ уйти от интеллектуальной деятельности, например, от приготовления уроков. Выделяется два вида органического инфантилизма в зависимости от преобладающего эмоционального фона. Первый вид — неустойчивый — отличается психомоторной расторможенностью, неадекватно приподнятым настроением и импульсивностью, напоминающими детскую жизнерадостность и непосредственность. Характерны малая способность к волевому усилию и систематической деятельности, отсут-

ствие стойких привязанностей и повышенная внушаемость. Тормозимый вид характеризуется пониженным настроением, нерешительностью, безинициативностью, часто боязливостью.

Затруднения в познавательной деятельности детей с ЗПР церебрально-органического происхождения связаны с недостаточностью памяти, внимания, инертностью психических процессов, их медлительностью и пониженной переключаемостью. Встречается слабое развитие фонематического слуха, зрительного и тактильного восприятия, моторной и сенсорной стороны речи, зрительно-моторной координации, автоматизации движений и действий. Нередко обнаруживается плохая ориентировка в «правом — левом», явления зеркальности в письме, затруднения в дифференцировке сходных графем. Надо отметить, что различные мозговые функции у детей нарушены неравномерно, поэтому одни из них испытывают преимущественно трудности в овладении чтением, другие — письмом, третьи — счетом и т. д.

Помимо этих основных форм ЗПР можно говорить о некоторых видах, обусловленных более частными причинами, например, соматическими проблемами или поражением отдельных органов чувств [9].

ЗПР при тяжелых соматических заболеваниях. Дети, длительно или часто болеющие в раннем возрасте соматическими заболеваниями, могут отставать в психическом развитии, так как у них обнаруживается ярко выраженный астенический синдром. Повышенная утомляемость при психических и физических нагрузках не дает таким ребятам возможности своевременно и в полном объеме овладеть необходимыми знаниями, умениями и навыками, соответствующими их возрасту. В то же время частые госпитализации еще больше ограничивают возможности детей получить все это в домашнем кругу и в дошкольных учреждениях. Щадящий режим стационаров способствует формированию инфантильных черт личности, несамостоятельности, повышенной внушаемости, установки на оказание им помощи. Кроме замедления темпа психического развития, у этих детей отмечаются повышенная истощаемость произвольного внимания, неравномерная скорость запоминания информации и затруднения при ее воспроизведении. Дети эмоционально неустойчивы, обидчивы, чувствительны, капризны. В конфликтных ситуациях легко проявляют разнообразные невротические реакции.

ЗПР при тяжелых дефектах зрения. В младенческом возрасте вследствие слепоты дети отстают в формировании общей моторики. Ограничение двигательной активности приводит к замедленному формированию пространственных представлений и конструктивного мышления, наблюдается своеобразие речи и вербального мышления. Дети могут обладать богатым словарным запасом, копируя стиль речи взрослых людей, но при этом слова часто лишены конкретного содержания, понятия употребляются неадекватно. Такая задержка психического развития часто осложняется характерологическими особенностями и невротическими реакциями. Гиперопека с раннего возраста приводит к повышенной внушаемости этих детей, зависимости от мнения окружающих. В то же время они часто обнаруживают обидчивость, повышенную чувствительность, замкнутость, чувство собственной ущербности, капризность. Эгоистичность, склонность к самоанализу, патологическое фантазирование, тревожную мнительность. Дети опасаются новых ситуаций, склонны к соблюдению жестко-

го порядка, доводя его до педантизма. Неудачи в школе или конфликты дома нередко вызывают у незрячих детей невротические реакции и провоцируют патологическое развитие личности.

ЗПР при тяжелых дефектах слуха. Задержка психического развития у глухих детей касается главным образом словесно-логического мышления, в то время как невербальные функции интеллекта развиваются, как правило, в обычные сроки. Первые усвоенные глухими детьми слова обладают чрезмерно широким смыслом (например, слово обозначает и предмет, и связанные с ним действия). Даже после начала обучения дети в течение длительного времени испытывают затруднения в адекватном использовании слов. К подростковому возрасту у таких детей нередко отмечаются реакции, обусловленные переживанием своего дефекта, ипохондрические жалобы, но могут проявляться и, наоборот, завышенная самооценка, черты инфантилизма, наивности, повышенной внушаемости и недостаточной самостоятельности.

Важным в практическом отношении является вопрос, в какой степени задержка психического развития обусловлена внешними, социальными обстоятельствами. Фактически это вопрос, насколько возможно влияние воспитания и обучения на профилактику и коррекцию ЗПР. Отвечая на этот вопрос, целесообразно учитывать известное положение отечественного педагога и психолога Л. С. Выготского о сенситивных периодах развития человека. Сенситивный период — это период повышенной восприимчивости психики человека к каким — либо воспитательным или обучающим воздействиям. Другими словами, это время, когда ребенка целесообразно и возможно чему-либо обучить. По мнению Л. С. Выготского, сензитивность объясняется временным повышением чувствительности психики к внешним воздействиям вследствие незавершенности процессов биологического созревания. Как только какая-либо функция достигает зрелости, она становится нечувствительной к социальному воздействию. Л.С. Выготский писал, что в этот период влияния оказывают глубокое воздействие на ход развития, вызывая в нем те или другие изменения. В другие периоды те же самые условия могут быть нейтральными или даже оказывать обратное действие на развитие. Социальные воздействия будут эффективными только в том случае, если существуют биологические предпосылки для них. Наступление сензитивного периода определяется функциональным созреванием мозговых структур, внутрикорковых связей, составляющих основу для реализации механизмов тех или иных функций. Например, сенситивный период для овладения речью — промежуток от 18-24 месяцев до начала полового созревания. Науке известны случаи, когда дети с большим трудом обучались говорить и не могли достигнуть нормального уровня речевого развития, если по каким-то причинам они вовремя не учились говорить. То же самое происходит и с другими интеллектуальными функциями. Детям, которые находились в условиях недостатка информации, ограничения самостоятельности в познании мира или отсутствия обучения в дошкольном и дошкольном детстве, труднее, чем их сверстникам, усваивать школьные знания. Однако при наличии правильного индивидуального обучения они могут в значительной степени преодолеть дефекты раннего развития.

Вышеперечисленные описания видов ЗПР свидетельствует, что в возникновении некоторых из них велика роль биологического фактора, особенно в ЗПР соматогенного и церебрально-органического происхождения. В семье, уделяющей ребенку должное внимание, такого рода задержка в развитии может быть частично или даже в значительной степени компенсирована систематической активизацией различных сторон его познавательной деятельности. Однако нередко на биологические дефекты накладываются неблагоприятные условия семейного воспитания. Более того, сама неполноценность мозга нередко является следствием неблагополучия в семье: алкоголизм и инфекционные заболевания матери, несвоевременное обращение к врачу, нерегулярное лечение. В неблагополучных семьях более высок процент детей с ЗПР, чем в благополучных. Из этого иногда делается вывод о исключительно социальной природе задержки в развитии. Однако, как только что было сказано, этот вывод необоснован. Если дефекты в развитии вызваны органическими причинами, коррекция их более сложна. Однако почти каждый случай задержки в развитии на органической почве поддается в той или иной степени воздействию правильно организованного обучения.

Вопрос о факторах, обуславливающих формирование ЗПР — это еще и вопрос предупреждения нарушения темпа развития. О. Н. Усанова [40] приводит данные НИИ педиатрии Российской академии педагогических наук, которые в определенной степени касаются и ЗПР и частично могут регулироваться в семье.

Факторы риска серьезных нарушений и патологий в физическом и психическом развитии детей

Факторы риска	Ранг значимости факторов риска
<u>Генетические</u>	
▪ отягощенная наследственность	1
▪ патология беременности или родов у матери	3
▪ выкидыш или мертворождения у матери	5
▪ хронические заболевания у родителей	5
▪ «нервные родители»	5
<u>Внешнесредовые</u>	
▪ неблагоприятная экологическая ситуация	4
▪ профессиональные вредности у родителей до рождения ребенка	3
▪ курение матери во время беременности	5
▪ алкоголизм родителей	4
▪ неполная семья	4
▪ неблагоприятный психологический микроклимат в семье или школе	5
▪ раннее искусственное или смешанное вскармливание	3

Социально — демографические особенности

Группа детей с проблемами в развитии по статистическим данным ряда стран составляет от 4, 5% до 11% в зависимости от того, какие нарушения учитывается. Число таких детей из года в год возрастает, так как нарастают факторы риска [40]. Как считает директор Института коррекционной педагогики Российской академии образования Н. Н. Малофеев, в коррекционных классах обучается в настоящее время как минимум 120 000 детей [31]. В г. Ярославле в 2003- 2004 учебном году в 129 специальных коррекционных классах для детей с ЗПР в 36 школах обучается 1083 ребенка. Причем не происходит сокращения количества специальных (коррекционных) классов при переходе детей из начальной в основную школу. Из 16 девятых классов в текущем учебном году будет выпущено в городе 136 детей.

По данным Центра помощи детям, почти 50% детей, обратившихся на консультацию в ПМПК, обнаруживают задержку психического развития той или иной этиологии (по МКБ-10 — смешанные специфические расстройства психологического развития). Это соотношение на протяжении последних пяти лет остается практически постоянным.

По данным Центра помощи детям, 26% детей с задержкой психического развития воспитываются либо в неполных семьях, либо в полных, но неблагополучных семьях. Из них 10% — это дети, находящиеся под опекой государства или физических лиц. В статистике Центра неблагополучными семьями считаются семьи, в которых удалось зафиксировать алкоголизм родителей, наличие психически больных в семье, психологическое неблагополучие. Следует отметить, что в целом в Центр на консультацию по поводу нарушений развития детей значительно чаще обращаются благополучные семьи, поэтому наши данные не имеют абсолютного характера.

По данным А. В. Острогиной [28], которая в своей дипломной работе проводила психологическое обследование учащихся X специальных (коррекционных) классов седьмого вида, 78, 9% детей воспитывалось в неблагополучных семьях. Имелась в виду либо неполная, либо алкоголизированная семья.

Приведенные данные говорят о том, что нет жесткой зависимости появления задержки психического развития у ребенка от социального статуса семьи. Однако в коррекционные классы чаще попадают дети из неблагополучных семей, потому что заинтересованные в будущем ребенка родители предпочитают использовать все возможные способы помощи (репетиторство, коррекционные занятия и т. п.), чтобы ребенок мог удержаться в обычном классе.

Отношение к учебе, особенности учебной деятельности и познавательной сферы

В литературе уделяется специальное внимание вопросу, как дети с отставанием в психическом развитии относятся к занятиям в школе. Необходимо отметить, что это психологическое явление отличается у разных детей некоторым индивидуальным своеобразием при наличии ряда общих черт. Типичная внешняя картина поведения таких детей на уроках примерно следующая [11]: у них отсутствует интерес к учебе, они не включаются в работу класса и не отвечают на вопросы учителя, как будто не слышат, о чем идет речь. Если все же они начинают работать, то останавливаются, как только встретят затруднения. Одни ведут себя

беспокойно, выделяются драчливостью, несобранностью, на уроках занимаются посторонними делами, мешают соседям по парте, встают с места. В ответ на замечания они легко дают обещание исправиться, но тут же об этом забывают. В беседе открыто высказывают отрицательное отношение к учебе, не смущаясь, говорят, что учиться неинтересно и трудно, что они хотели бы гулять или играть. Другие более дисциплинированы, но крайне пассивны, безынициативны, несамостоятельны. Они с трудом привыкают к школьному коллективу, тяжело переживают свою школьную несостоятельность. И те, и другие не усваивают программного материала и не могут сосредоточиться на задании. Обстановка класса действует на них возбуждающе, и вместе с тем они быстро утомляются. В условиях обычного класса с большим количеством учеников педагогам обычно удается формально поддерживать деятельность детей с ЗПР на уроке, но лишь внешне и на короткий срок. Они могут оставить игру и другие посторонние занятия, но при этом отвлекаются от задания, проявляют беспокойство, стремятся заниматься тем, что привлекает их в данный момент. Они не могут оценить выполненную ими работу, не обращают внимания на исправленные в тетрадях учителем ошибки. Некоторые дети, несмотря на плохую успеваемость, говорят про себя, что учатся хорошо. То есть у них не вырабатывается осознанное отношение к оценке учителя.

Педагоги отмечают, что многие дети с ЗПР в начале школьного обучения ходят в школу с удовольствием [14]. Позднее между этими детьми обнаруживаются различия. Некоторые дети (преимущественно девочки), несмотря на неудачи в учебе, сохраняют положительное отношение к ней. Они старательны и прилежны, систематически готовят домашние задания, тяжело переживают неудовлетворительные оценки, с удовольствием выполняют все поручения учителя. Однако многие дети с ЗПР все отчетливее проявляют отрицательное отношение к учебе и соответствуют описанной выше картине.

Школьное обучение любого ребенка сопровождается постоянным оцениванием его труда со стороны учителя. Педагогическая оценка оказывает немалое влияние на отношение школьника к обучению. Дети с ЗПР получают за свою работу чаще всего отрицательные оценки. В исследовании под руководством А. И. Липкиной [33] ставился вопрос, каким образом данное обстоятельство влияет на отношение учащегося к школе. В процессе исследования учащиеся выполняли обычные для них учебные задания. После того как работа заканчивалась, каждому из них предлагалось ее проверить и самому выставить за нее оценку. Слабоуспевающие учащиеся 1 и 2 классов оценивали себя неадекватно: вместо заслуженной двойки ставили себе тройку, а вместо тройки — четверку. Таким образом, на первоначальном этапе обучения отстающие школьники склонны переоценивать результаты своего учебного труда. Последующие беседы, проведенные с этими учениками, показали, что за этой неадекватностью самооценки скрыто состояние растерянности, дезориентации, в основе которой лежит расхождение между тем, что ребенком достигнуто и тем, чем он хотел бы обладать. Поставленная завышенная оценка выражала собой не столько достигнутое, сколько желаемое: «Надоело получать двойки. Я старался решить правильно. Хочу хотя бы тройку». Тенденция переоценивать свои возможности обнаружилась и во косвенном виде: испытуемые прогнозировали равным им по успеваемости учащимся более низкий уровень выполне-

ния задания, чем самим себе. При этом про других испытуемых говорилось, что они «двоечники», поэтому задание выполнить не сумеют. Интересно, что никто из слабоуспевающих учащихся не прогнозировал неуспех в выполнении задания лично себе. Результативность своей работы они связывали главным образом не со своими способностями, а с рядом внешних обстоятельств: «Сумею, если будет время»

У слабоуспевающих учащихся 3 и 4 классов резко падает процент повышенных самооценок и вместе с тем резко возрастает процент пониженных. Количество слабоуспевающих, считающих себя еще более слабыми, чем они есть в действительности, от 1 к 4 классу возрастает в три раза. Таким образом, в начале школьного обучения дети сопротивляются закрепляющемуся за ним статусу отстающих. К 4 классу у них возникает ощущение безнадежности и тщетности усилий.

Следовательно, негативное отношение к учебе у неуспевающих школьников нередко связано с ситуацией неудачи, которая для них достаточно обычна. Естественно, что детям крайне неприятно делать то, что систематически не получается. Поэтому по возможности желательно предотвращать ситуации неуспеха, применяя для этого специальные методы [1].

1. Целесообразно использовать на уроках различные формы групповой деятельности учащихся.

2. Реакция на ошибки учащегося должна быть формой помощи ему. Важно не порицание, а разъяснение ошибки с одновременным формированием отношения к ней как к явлению, закономерному для любого обучения.

3. Следует почаще давать школьнику те задания, которые он выполняет хорошо. При этом они не должны быть слишком легкими, не требующими преодоления трудностей.

4. Надо оценивать конкретную работу, а не самого ученика и его способности. Это важно не столько в поведенческом, сколько во внутреннем плане. Другими словами, если учитель будет «сдерживать себя» и не показывать своего негативного отношения к неуспевающему ребенку, учителю будет трудно объективно оценивать работу учащегося. Лишь искреннее уважение личности ребенка дает положительный эффект.

По-видимому, неправомерно вовсе отказываться от оценки знаний неуспевающих учащихся. Но не вызывает сомнения необходимость более дифференцированно использовать данную форму подкрепления по отношению к школьникам с задержкой психического развития.

Трудности школьного обучения заставляют родителей детей с ЗПР обращаться за помощью к специалисту. Многие дети приходят на диагностическое обследование после неудачного обучения в начальных классах общеобразовательной школы. Как правило, эти дети не усваивают программу первого класса. Они не умеют читать, причем чаще всего они «спотыкаются» на этапе слияния звуков в слоги. Если они благополучно минуют этот этап, то дальнейшие затруднения связаны с темпом чтения. Как правило, увеличения темпа не происходит. Ребенок и в восемь, и в десять лет читает медленно, почти по слогам, допуская различные ошибки. Характерно, что при этом дети с ЗПР, как правило, достаточно хорошо понимают смысл прочитанных простых текстов, что отличает их от умственно отсталых

детей. Они могут ответить на вопросы по содержанию прочитанного, хотя самостоятельный пересказ может быть значительно затруднен. Коррекционно-развивающие занятия по развитию навыка чтения, включающие специальные задания на формирование пространственного восприятия, фонематического восприятия, объема внимания оказываются достаточно эффективными и значительно улучшают навык чтения.

Затруднено и формирование навыка письма и письменной речи в целом. Дети плохо запоминают графический образ букв, при написании не дописывают или, наоборот, прибавляют лишние элементы букв, не усваивают особенности слияния букв на письме. Каллиграфия, как правило, очень плохая. Бывает затруднено письмо под диктовку. Учителя отмечают, что при индивидуальной диктовке в медленном темпе результаты значительно лучше, чем при письме в классе. Дети не умеют применять изученные правила орфографии, не видят своих ошибок. Как правило, затруднено деление предложения на слова, часто встречается слитное написание предлогов со словами, дети забывают начинать предложение с заглавной буквы, ставить точку в конце предложения. При этом довольно бойко могут воспроизвести нужное правило. Ученики 4 специального (коррекционного) класса для детей с ЗПР не могут написать короткое изложение, если предварительно текст не был проанализирован и пересказан под руководством учителя.

Как правило, у детей с ЗПР наблюдается общее отставание речевого развития. Их речь отличает бедность словаря, несформированность грамматического строя и лексики, нечеткость фонематического восприятия. Многие дети имеют такие речевые диагнозы, как общее недоразвитие речи третьего уровня, лексико-грамматическое недоразвитие речи, фонетико-фонематическое нарушение, дисграфия, дислексия. Эти речевые нарушения или просто низкий уровень речевого развития значительно осложняют освоение не только чтения и письма, но и других предметов.

Программа по математике тоже обычно бывает не усвоена. Дети затрудняются в устном счете в уме, многие из них продолжают считать с опорой на пальцы, на линейку и т. п. Они долго не усваивают состав числа. При выполнении действий сложения или вычитания они пользуются присчитыванием по единице. Детям бывает трудно выполнить отвлеченные действия с числами, хотя при решении простых бытовых задач типа «У тебя 5 конфет, тебе дали еще 3, сколько у тебя стало?» — дети дают правильный ответ, не прибегая к помощи пальцев. Другая особенность такова, что если ребенок усваивает алгоритм решения какого-либо типа задач, он стремится использовать его во всех случаях. Часто вместо анализа задачи ребенок манипулирует совершенно бессмысленно числами, производя нелепые вычисления. Анализ задачи может быть затруднен не только вследствие недостаточной сформированности логического мышления, но и вследствие непонимания сложных лексических конструкций. Ребенок не может пересказать текста задачи даже после неоднократного прочтения, не может самостоятельно использовать уже усвоенные приемы краткой записи условий задачи.

В основе этих трудностей лежат различные причины. Это и несформированность высших психических функций (восприятия, памяти, мышления), и недостаточность внима-

ния, и неумение планировать, организовывать и контролировать свою деятельность. Но очень важно отметить еще один момент. Как правило, к началу обучения в школе ребенок с ЗПР еще не достигает необходимого уровня физиологической, психологической и социальной зрелости. Обучающие воздействия педагогов падают на неподготовленную почву, поэтому он не способен понять даже самых, казалось бы, простых вещей.

Познавательные процессы детей с ЗПР (восприятие, внимание, память, мышление) по сравнению с обычными детьми обладают выраженным своеобразием. Многолетние исследования познавательной деятельности детей школьного возраста с ЗПР в Центре помощи детям, а также имеющиеся литературные данные позволяют описать некоторые ее особенности.

Согласно литературным источникам, у детей с ЗПР замедлена передача информации из одного полушария в другое, снижена скорость приема и переработки сигналов, поставляемых в мозг органами чувств. Это проявляется в более медленном по сравнению с нормой реагировании на внешние стимулы, особенно при усложнении сигналов или нарастании темпа предъявления стимулов. Ребенок испытывает затруднения в опознании предметов, звуков, ритмов. Эти трудности нарастают при коротком времени предъявления сигнала, при необычном ракурсе показывания предмета, например, при его контурном или схематическом изображении. В связи с недостаточностью процесса переработки информации страдает целостное восприятие объектов и ситуаций, многое воспринимается фрагментарно, не полностью и поэтому не осмысливается, не усваивается, не включается в интеллектуальный актив [13].

Многие дети, имеющие задержку психического развития, не дифференцируют при восприятии основные и промежуточные цвета. Так, они путают оранжевый цвет с красным или желтым, фиолетовый с синим и коричневым, коричневый с серым, розовый с голубым. Дети не могут определить форму предмета, его величину, материал, из которого он сделан. Они затрудняются сравнить предметы по величине, даже если правильно воспринимают размер отдельных предметов [42].

Внимание ребенка, отстающего в развитии, отличается более узким полем, что приводит к неполному выполнению заданий.

При запоминании, если речь идет об эмоционально-образном материале, дети с ЗПР мало отличаются от своих сверстников с нормальным темпом развития. То же самое касается механического запоминания. Различия отчетливо проявляются на материале абстрактно-логическом. Это, например, доказательство теоремы. При воспроизведении такого материала школьники с отставанием в развитии пропускают некоторые необходимые с точки зрения логики звенья доказательства. Именно у школьников с задержкой развития велика разница между продуктивностью запоминания эмоционально — образных и абстрактно — логических стимулов. У обычных детей различия в продуктивности менее заметны [14].

В период обучения в начальной школе дети обычно овладевают мнемическими приемами, т. е. средствами, позволяющими эффективно запоминать предложенный материал. Одним из простейших приемов является смысловая разбивка текста. Дети с ЗПР дольше, чем обычные школьники, задерживаются на этапе формирования этого мнемического приема как

самостоятельной интеллектуальной операции. Различия между отстающими в развитии и нормально успевающими школьниками обнаруживается также в активности припоминания заученного материала. Обычные дети используют в ходе этого процесса мышление, прилагая значительное количество интеллектуальных усилий. Это заметно даже внешне: дети сдвигают брови, морщат лоб, их взгляд неподвижен, позы напряжены, движения ограничены. Иначе ведут себя школьники с ЗПР. У одних проявляется повышенная двигательная активность, у других, наоборот, заторможенность, медлительность, вялость. Общим является отсутствие стремления воспроизвести как можно большее количество материала, слабость волевых усилий при организации этого процесса.

В том, что продуктивность запоминания у детей с отставанием в развитии относительно низка, немалую роль играет утомление, которому они подвержены больше, чем обычные дети.

Надо отметить, что, помимо уровня продуктивности эмоционально-образного и механического запоминания, есть еще некоторые аспекты, по которым различия между учащимися с ЗПР и их нормально развивающимися сверстниками невелики или практически отсутствуют. Это, в частности, сохранение последовательности изложения воспроизводимого текста. Другими словами, дети с ЗПР могут сохранять правильную последовательность рассказа, не переставлять его отдельные части, выдерживая логичность изложения.

В мышлении отличия детей с ЗПР от их нормально развивающихся сверстников обнаруживаются уже при выполнении заданий на наглядно-действенное мышление, например, при составлении целого изображения из частей [42]. Большинство детей с ЗПР сразу же приступают к практическому выполнению задания, они берут со стола отдельные детали, беспорядочно их перебирают или перекаладывают с места на место. Иногда, взяв со стола две детали, пытаются соединить их в воздухе. Вновь кладут детали на стол, передвигают их, повторяя одни и те же способы решения, хотя они и не приводят к положительному результату. Дети долго не могут найти место одной, а то и двум частям. Нередко они считают задание выполненным, хотя целой картинке у них не получилось. Причина неуспешной работы — отсутствие этапа обдумывания хода практических действий, планирования предстоящей деятельности. Это и является глубинным отличием наглядно-действенного мышления детей с ЗПР от их нормально развивающихся сверстников.

Важнейшей стороной мышления и познания в целом является умение анализировать предметы и явления. Уровень сформированности анализа обычно определяется по умению ребенка выделять в зрительно воспринимаемом предмете его части и свойства: цвет, форму, отдельные детали, их взаимное расположение, величину и т. д. В экспериментальной практике можно использовать цветной рисунок какого-либо хорошо известного детям предмета. Например, Т. В. Егорова [14] описывает исследование, в котором применялся рисунок ветки вишни с плодами. Дети с ЗПР в подобном эксперименте выделяют примерно вдвое меньше признаков объекта, чем обычные школьники. Это касается, кроме всего прочего, и оттенков цветов, использованных в рисунке, хотя в целом анализ цветовой гаммы является наиболее легким для детей любого уровня развития. Более затруднительным является анализ формы

воспринимаемого объекта и его частей (например, круглые вишни, продолговатые листья, их зубчатые края). Разница в количестве выделяемых признаков такого рода между детьми с ЗПР и их сверстниками превышает 2 раза.

Процессы обобщения у младших школьников с задержкой развития также отличаются от результатов этой интеллектуальной деятельности у нормально развивающихся детей. Наилучшим образом эффективность процесса обобщения выявляется в заданиях, в которых необходимо назвать общим словом (родовым понятием) несколько однородных предметов, например, словом «одежда» — рубашку, платье и пальто, представленные на отдельных карточках. Более сложный вариант аналогичного задания — исключение «лишнего» предмета из четырех, изображенных на рисунке. Например, на рисунке, где имеются изображения будильника, часов, весов и календаря, таким предметом являются весы. Дети с ЗПР нередко интуитивно правильно выполняют это задание, но не могут объяснить своего решения. Обнаруживается, что эта трудность может быть вызвана не столько мыслительными, сколько речевыми затруднениями или дефектами памяти. Дети с задержкой в развитии не знают или не могут вспомнить некоторых слов, которые необходимо использовать, чтобы обосновать решение. Это подтверждается тем, что они не всегда могут правильно назвать даже отдельные предметы. Т. В. Егорова [14] приводит такой пример: рыбу ерша дети с ЗПР называли щукой или даже акулой. А про ягоды крыжовника одна девочка говорила следующее «Он такой зеленый, вкусный очень. В нем зернышки внутри. У некоторых ягодки бывают такие . . . как лохматые». При этом она не могла припомнить название ягоды. В результате правильно названных родовых понятий у учащихся с ЗПР примерно втрое меньше, чем у обычных детей. Довольно типичными для детей с ЗПР являются так называемые функциональные решения, когда родовое понятие, которое необходимо назвать, заменяется описанием изображенных предметов, например, в задании, где необходимо объединить в одну группу водоплавающих птиц, решение звучит так: «эти все плавают, а эта летает».

На успешности освоения детьми с ЗПР родовых понятий сказывается их неумение выделить существенные признаки предметов и явлений. Так, предметы мебели они могут назвать словом «комната». Часто в качестве обобщающего слова используется наименование одного из представителей группы, употребленное во множественном числе (вместо слова «обувь» говорят «ботинки»). Анализ ответов детей с ЗПР показывает, что знание обобщающего слова еще недостаточно для его правильного использования. Например, многие школьники, отстающие в развитии, знают слова «посуда», «мебель», но оперируют ими неправильно, называя словом «мебель» посуду, убранство комнаты, бытовую технику [42].

Дети, имеющие задержку психического развития, отличаются от нормально развивающихся сверстников и запасом видовых понятий. Так, дети с ЗПР в среднем могут назвать 5-7 предметов, относящихся к одной группе, нормально развивающиеся дети — 9-13 ее представителей [42]. В некоторых случаях дети с ЗПР, правильно называя изображенных зверей или птиц, не могут рассказать о тех признаках, опираясь на которые они их узнали. Не имея отчетливых представлений о существенных признаках предметов, они часто расширяют значение слов. Например, словом «мак» ребенок называет и розу, и георгин, и ромашку, и астру.

Операция сравнения осуществляется учащимися с ЗПР обычно с трудом. Сравнивая два объекта, они рассказывают только об одном из сравниваемых предметов, выделяя яркие или хорошо знакомые его признаки, а затем переходят к описанию второго предмета. Установление сходных и отличительных признаков сравниваемых предметов или явлений вызывает большие трудности у учащихся даже после тщательного анализа каждого из них. Назвав отличительные признаки изучаемых объектов, дети зачастую не могут рассказать, в чем их сходство, и наоборот, определив у сравниваемых объектов общие признаки, не видят их различий.

Характер выполнения многих заданий на словесно-логическое мышление также отличен у детей разного уровня развития. Для учащихся с ЗПР характерна определенная неравномерность («толчкообразность») деятельности. Например, если их просят назвать предметы, относящиеся к какой-то группе, вначале они обычно быстро и правильно называют 3-4 предмета, затем следует длительная пауза, после которой правильно называются еще 2-3 предмета или перечисляются предметы, не относящиеся к указанному родовому понятию. Часто во время перечисления эти дети несколько раз повторяют название одного и того же предмета. Подобных явлений у нормально развивающихся детей этого же возраста не наблюдается. Они более сосредоточенно и целенаправленно вспоминают известные им предметы и достигают большей продуктивности в выполнении задания.

В литературе приводятся данные, касающиеся темпов освоения школьниками разного уровня развития приемов решения задач, требующих мышления [33]. Детям с ЗПР необходимо около 20 повторений однотипных задач, чтобы понять, как такие задачи решаются, тогда как обычным детям иногда достаточно двух повторений. Сниженная способность планирования своей деятельности, неумение предвидеть результат и соотносить с ним произведенные действия, недостаточная предварительная ориентировка в условиях познавательных задач приводят к тому, что ребенок при решении задачи часто действует «на авось». «Что? Разделить? Умножить? — спрашивает он у учителя, надеясь отгадать правильный способ выполнения задания, но не осмысляя его [13].

В течение пяти лет в Центре проводилось исследование особенностей мыслительной деятельности детей, обучающихся в 4 классе для детей с ЗПР. Методика позволяет оценить уровень развития таких психических функций как словесно-логическое мышление, логическое запоминание, способность к усвоению новых способов действий, особенности произвольного внимания и умственной работоспособности и др. (приложение 3). Всего по этой методике было обследовано более 1000 человек, учащихся школ г.Ярославля и Ярославской области.

Остановимся на качественной характеристике полученных результатов. В целом они совпадают с данными, имеющимися в литературе. Дети с ЗПР, как правило, имеют очень низкий уровень осведомленности об окружающем. Они затрудняются при ответе практически на все задаваемые вопросы: не могут назвать реку, на которой расположен город, в котором они живут, четыре времени года, где садится солнце, что празднуют 9 мая. На последний вопрос они дают ответы в зависимости от того, какой праздник был недавно: Рождество,

Пасха, Новый год и т. п. Хотя темы, предлагаемые в задании „Общая осведомленность“, несомненно, не раз обсуждались в классе, дома и т. п., они, не будучи включенными в непосредственную практику ребенка, не запоминаются, остаются на периферии их сознания и не актуализируются в ситуации опроса. Знания детей оказываются трудно доступными для них самих, они могут быть несистематизированными, нечеткими.

Способность не только запоминать, но и систематизировать и актуализировать получаемую информацию проявилась и в результатах выполнения задания „Воспроизведение рассказа“. Особенность этого задания заключается в том, что предлагаемый рассказ насыщен конкретными фактами, не связанными развитием действия. Ребенку предлагают после прослушивания записать основное содержание рассказа, т.е. воспроизвести как можно больше запомнившихся фактов. При выполнении этого задания дети крайне теряются. Однократное прочтение рассказа для многих оказывается совершенно недостаточным. В памяти остается только то, что произошло какое-то стихийное бедствие, и вместо пожара появляется наводнение, дети вводят персонажи, которых нет в рассказе („мужик по имени Юра“), стараются передать скорее свое эмоциональное отношение к тексту, нежели конкретные факты. Ученики обычных классов, по сравнению с детьми с ЗПР, воспроизводили значительно больше фактов.

Интересно, что результаты выполнения задания, в котором детям предлагалось запомнить пары слов, связанные по смыслу, незначительно отличались от результатов, показанных детьми с нормальным интеллектом. Это задание является более простым по структуре, его выполнение требует значительно меньше активной переработки и структурирования информации.

Недостаточная интеллектуальная активность детей с ЗПР и низкий уровень овладения речью проявился и в выполнении заданий на составление фраз из трех и четырех заданных слов. Как правило, дети не укладывались в отведенные временные границы (1 минута на фразу), составляли грамматически неправильные фразы, бессмысленные или очень длинные предложения, не могли включить все слова.

Детям также предлагались задания, в которых требовалось выделить существенные признаки понятий и выполнить сравнение, классификацию, сделать умозаключение по аналогии. Эти задания оказались также очень сложными для детей. Характерно, что многие ученики не могли понять инструкцию, им требовались дополнительные объяснения, и они постоянно обращались за поддержкой к экспериментатору. Под руководством взрослого в индивидуальной работе дети способны выполнить эти задания. Это свидетельствует о том, что способность к формальному логическому мышлению у учеников 4 классов для детей с ЗПР только начинает складываться и находится в зоне ближайшего развития.

Можно также говорить о некоторых особенностях речи рассматриваемой категории детей. Устная речь детей с ЗПР удовлетворяет потребности повседневного общения. В ней нет грубых нарушений произношения, лексики, грамматического строя. Однако речь в целом, как правило, смазанная, недостаточно отчетливая, что связано с малой подвижностью артикуляторного аппарата. Недостатки произношения, а иногда и восприятия у некоторых

детей связаны с какой-либо одной парой звуков, при хорошем произнесении и различении всех остальных. Высказывания детей с ЗПР в основном состоят из простых предложений. У них бедный словарный запас. Особенно это касается активной речи. Имеющиеся у детей в словаре понятия зачастую неполноценны — сужены, неточны, а иногда и просто ошибочны. Затруднения в овладении грамматическими обобщениями приводит к наличию в речи неправильных грамматических конструкций [21]. С. Г. Шевченко [42] отмечает, что многие учащиеся с задержкой развития независимо от формы вопроса, который задает им учитель, начинают ответ со слов „потому что“.

У детей с ЗПР часто не полностью сформировано умение самостоятельно с помощью интонаций делить речевой поток на предложения. Их предложения порой состоят из 17-23 слов, и бывает трудно определить границы составных частей высказывания. В речи встречаются побочные ассоциации, многочисленные повторы, возвращения к уже сказанному.

Описанные выше особенности познавательной деятельности детей с ЗПР в значительной степени затрудняют их обучение. Ребенок с нормальным интеллектом способен компенсировать некоторые недостатки практически без специального коррекционного воздействия в ходе систематического обучения. Дети с задержанным развитием нуждаются в постоянной помощи педагога, достигаемые ими результаты часто оказываются нестойкими.

Обучение должно строиться с учетом *сензитивных периодов* развития тех или иных психических функций, о которых уже упоминалось выше. По мнению Л. С. Выготского, сензитивность объясняется временным повышением чувствительности психики к внешним воздействиям вследствие незавершенности процессов биологического созревания. Как только какая-либо функция достигает зрелости, она становится нечувствительной к социальному воздействию. Л.С. Выготский писал: „В этот период влияния оказывают воздействие на весь ход развития, вызывая в нем те или другие глубокие изменения. В другие периоды те же самые условия могут быть нейтральными или даже оказывать обратное действие на ход развития“ (). Социальные воздействия будут эффективными только в том случае, если существуют биологические предпосылки для них. Наступление сензитивного периода определяется функциональным созреванием мозговых структур, внутрикорковых связей, составляющих основу для реализации механизмов тех или иных функций. () Таким образом, преждевременное или запаздывающее по отношению к сензитивному периоду обучение может оказаться недостаточно эффективным и неблагоприятно сказываться на развитии психики. Следует иметь в виду, что при нарушениях развития сензитивные периоды могут сдвигаться во времени. Как показала М. Б. Калашникова [16], индивидуальные особенности возрастной сензитивности могут наблюдаться у следующих категорий детей:

- у детей с нарушением биологической составляющей: соматически ослабленных, имеющих минимальные повреждения головного мозга, у детей с ЗПР,

- у детей с нарушением социальной составляющей: у педагогически запущенных детей с нормальным интеллектом.

Показателем границ возрастной сензитивности, по мнению исследователя, может служить мотивационная готовность, которую она определяет как наличие у субъекта внутренней неосознаваемой установки на принятие внешнего воздействия, положительного отношения к данному воздействию и наличие при этом потребности в достижениях.

При выстраивании тактики коррекционно-развивающей работы не менее важно учитывать и такое ключевое явление как *зона ближайшего развития*. Это понятие можно определить как различие между уровнем сложности задач, доступным ребенку при самостоятельном решении, и тем, которого он способен достичь с помощью взрослых или в группе сверстников. Выготский высказал и экспериментально доказал идею, что знания ребенка усваиваются через опыт взрослого, ведущего ребенка к решению более сложных задач. Социальные взаимодействия обеспечивают ребенку первоначальный контакт с интеллектуальными процессами и ту среду, в которой он интериоризирует эти процессы. Таким образом, зона ближайшего развития оценивает „верхнюю границу“ процессов развития, в рамках которой обучение, инструкции и помощь группы сверстников создают наибольший эффект [5].

Личностные особенности

По данным А. В. Острогиной [28], изучавшей интересы школьников младших и средних классов (классы выравнивания), желание учиться у младших испытуемых (10-12 лет) связано главным образом не с познавательными, а с практическими интересами: „Чтобы получить хорошую работу“, „Чтобы зарабатывать деньги“. У старших участников экспериментальной группы (14-16 лет) желание учиться выражено слабо. Надо отметить также, что старшие дети с ЗПР довольно реалистично выбирают будущую профессию, соизмеряя ее со своими возможностями.

Результаты личностного опросника, проведенного А. В. Острогиной, показывают, что школьники с ЗПР младшей возрастной группы, по сравнению со своими нормально развивающимися сверстниками, более уверены в себе, ощущают более высокую приспособленность, но это сочетается с повышенной возбудимостью и неумением владеть собой. По незначительному поводу у них могут возникать бурные эмоциональные реакции. Поведение этих детей существенно зависит от текущего функционального состояния. В спокойном состоянии они могут быть приятными в общении, а будучи утомленными — сильно раздражать окружающих своим поведением.

В старшей возрастной группе подростки с ЗПР, в отличие от нормально развивающихся сверстников, отличаются более высоким негативизмом, отсутствием интуиции в межличностных отношениях, упрямством, более острой реакцией на любую угрозу, считают себя неуверенными в своих силах, проявляют отчужденность в общении со взрослыми.

Несмотря на данные этого автора о большей уверенности в себе детей с ЗПР по сравнению с обычными школьниками, большинство ученых, наоборот, отмечают их заниженную самооценку и низкий уровень притязаний. Ссылаясь на исследования Н. Л. Белопольской, В. В. Лебединский [22] отмечает, что заниженный уровень притязаний проявляется не только в отношении к учебе, но и в любой другой деятельности, содержащей оценочные моменты.

При наличии некоторых общих черт личности детей с ЗПР у них проявляются индивидуальные характерологические и личностные особенности. Они могут приобретать форму *акцентуаций* — гипертрофированных или заостренных черт. Различаются акцентуации личности и акцентуации характера. Первые отличаются от вторых большей глубиной и стойкостью. При этом акцентуации представляют собой непатологическое развитие личности. Различается несколько типов акцентуаций (по-другому — психотипов), знание которых может способствовать более эффективному общению с ребенком. В полной мере акцентуации проявляются у человека начиная с подросткового возраста, однако отдельные черты типов акцентуаций характерны и для детей младшего школьного возраста. Рассмотрим некоторые типы, характерные для школьников с ЗПР [32].

Неустойчивый тип. Такие дети с раннего возраста непослушны и непоседливы, но при этом трусливы, боятся наказаний, легко подчиняются другим детям. Такой тип акцентуации нередко формируется у детей с ЗПР церебрально-органического происхождения. Доминирующей чертой характера является выраженное непостоянство. Поведение может зависеть от влияния любого человека, который в данный момент находится рядом. Контакты в целом беспорядочны и бесцельны. Дети, принадлежащие к этому психотипу, могут входить в состав нескольких групп, легко перенимая правила и стиль поведения каждой из них, зачастую становясь подручными лидеров этих групп.

Можно отметить некоторые привлекательные черты данного психотипа. Это общительность, открытость, услужливость, доброжелательность, хорошая переключаемость внимания в делах и общении. Часто внешне такие дети послушны, готовы искренне выполнить просьбу взрослых, но их желания быстро пропадают, и через некоторое время (иногда очень непродолжительное) они или забывают о том, что обещали, или ленятся и придумывают массу причин, объясняющих невозможность выполнить обещанное.

Главные негативные черты характера — безволие, тяга к пустому времяпровождению и развлечениям, болтливость, хвастовство, соглашательство, лицемерие, трусость и безответственность. Дети склонны жить сегодняшним днем, часами могут смотреть телевизор или видеомагнитофон, слушать музыку, ничего не делая при этом. Их в принципе не интересуют развлечения, которые требуют хотя бы минимальных интеллектуальных усилий. Если такие дети находятся в условиях безнадзорности и бесконтрольности, они легко попадают под влияние криминальных элементов, приобретают склонность к употреблению алкоголя и наркотиков.

Под влиянием очередного увлечения дети данного типа могут какое-то время старательно учиться, но чаще, напротив, бросают занятия. В последнем случае появляются большие пробелы в знаниях и даже если впоследствии появляется желание вернуться к учебе, это становится затруднительно. На уроках внимание неустойчивое, дети часто и надолго отвлекаются от работы. Домашние задания они выполняют неохотно и нерегулярно. Оказание педагогической помощи таким детям требует от учителей и родителей значительных усилий, так как школьники, принадлежащие к данному типу, объективно нуждаются в постоянном внимании со стороны взрослых, хотя всеми силами стремятся избежать какого-либо

контроля. Нередко дети этого типа воспитываются в неблагополучных семьях, что затрудняет необходимое в данном случае взаимодействие педагогов и родителей. На детей неустойчивого типа положительное влияние оказывает хорошо организованный физический труд, который дисциплинирует их и в какой-то степени дает возможность эмоциональной разрядки.

Астенический тип. С раннего детства дети данного типа отличаются плохим сном и аппетитом, часто капризничают, много пугаются. Они чувствительны к громким звукам, яркому свету, их быстро утомляет даже небольшое количество людей, поэтому они стремятся к уединению. Круг друзей ограничен, помимо этого, из-за внезапной раздражительности и частых капризов детей астеничного типа.

К привлекательным чертам характера относятся аккуратность, дисциплинированность, скромность, покладистость, исполнительность, дружелюбие, незлопамятность. Вместе с тем затрудняют общение с детьми данного типа такие черты их характера как капризность, плаксивость, неуверенность в себе, вялость, забывчивость. Дети астеничного типа робки, стеснительны, с явно заниженной самооценкой, не могут при необходимости постоять за себя. Они испытывают большую тревогу в случае изменения внешних обстоятельств, ломки стереотипов, так как одним из механизмов их психологической защиты является привыкание к одним и тем же вещам, укладу жизни. Возможны внезапные аффективные вспышки из-за сильной утомляемости и раздражительности.

В учебе астенику часто мешает заниженная самооценка, тем более, если педагог предъявляет завышенные требования, зная, что этот ребенок может учиться лучше. Постоянные сомнения, чувство тревоги и страха перед возможной ошибкой мешают ребенку нормально работать на уроке, например, отвечать у доски, даже если он знает материал. Особенно пугают внезапные вызовы к доске, поскольку ребенку нужно довольно много времени, чтобы сосредоточиться. Дети, относящиеся к данному психотипу, особенно нуждаются в периодическом отдыхе или чередовании разных видов деятельности. Но в любом случае деятельность должна быть минимально физически и психически напряженной. Тяжелая работа вызывает у ребенка раздражение, он может заплакать от чувства бессилия.

Основная цель психологической помощи ребенку данного психотипа — создание ситуаций, в которых он может проявить уверенность. Малейшие успехи следует поддерживать и закреплять. Иногда может быть полезной и немного завышенная оценка в целях повышения уверенности в себе, изменения самооценки. Необходимо избегать соревновательных ситуаций, которые наиболее часто провоцируют у астеника сильные аффективные реакции, когда он понимает, что не в состоянии стать победителем. Все вышесказанное касается не только школы, но и семейной ситуации.

Эпилептоидный тип. С дошкольного возраста у детей, предрасположенных к данному типу, замечается недетская бережливость одежды, своих игрушек, всего „своего“, резкая, даже злобная реакция на тех, кто посягает на их собственность, а с первых школьных лет проявляется мелочная скрупулезность и повышенная аккуратность. Дети стремятся поддерживать уже установленный порядок, проявляют консервативность, не признают нового, осо-

бенно если это новое еще не принято другими. Представители данного психотипа полны энергии, они охотно занимаются физкультурой, бегают, громко говорят, своей активностью зачастую мешают окружающим. В экстремальной ситуации бывают храбрыми и даже безрассудными, а в обыденной жизни проявляют гневливость, взрывчатость, придирчивость. Детям данного типа свойственны периоды тоскливо-злобного настроения с поиском объекта, на котором можно сорвать зло. Выраженными чертами также являются злопамятность и мстительность.

К привлекательным чертам характера эпилептоидов относится тщательность, аккуратность, бережливость, надежность (например, они всегда выполняют свои обещания), пунктуальность, внимательное отношение к своему здоровью. Негативными чертами характера являются жестокость, нечувствительность к другим, чрезмерная требовательность. Дети трудно переносят неподчинение им со стороны других, их раздражает неаккуратность других, невыполнение ими определенных правил.

В школе эпилептоиды выполняют все задания, не пропускают уроков. Тем не менее сложности в отношениях с окружающими обуславливают необходимость педагогической помощи представителям данного типа. Воздействия на ребенка затруднены, поскольку он обычно не воспринимает советы и просьбы. Контакт с эпилептоидным ребенком более эффективен вне периодов эмоционального напряжения. Целесообразно побуждать ребенка в начале беседы „выговориться“ на интересующую его тему. Очень важно такому ребенку найти подходящее дело, которое отвлекло бы его от отрицательных эмоций. Хорошо вслух прогнозировать его будущие успехи, отмечать реальные достижения. Семейные конфликты эпилептоидных детей трудно поддаются коррекции. Обусловлено это его претензиями на роль главного члена семьи и крайней неуступчивостью.

Гипертимный тип. Такие дети отличаются шумливостью, общительностью, смелостью, склонны к озорству. У них нет ни застенчивости, ни робости перед незнакомыми людьми, однако им недостает чувства дистанции в отношении со взрослыми. Дети отличаются постоянно повышенным настроением, открытостью для общения с людьми.

Привлекательными чертами характера являются энергичность, оптимизм, щедрость, инициативность, разговорчивость, жизнерадостность, причем настроение почти не зависит от того, что происходит вокруг. Дети готовы оказать помощь другим, добры и незлопамятны. Затрудняют адаптацию такие черты характера как поверхностность, неспособность сосредотачиваться в течение сколько-нибудь продолжительного времени на каком-либо деле, неорганизованность, фамильярность, легкомысленность, готовность идти на безудержный риск. Можно отметить также грубость и склонность к аморальным поступкам, хотя и то, и другое делается неумышленно, и гипертим обычно в этом раскаивается. Обидев кого-то, он быстро забывает об этом и при следующей встрече может искренне обрадоваться возможности общения.

Школьники такого типа могли бы добиваться успехов, но они ленивы, не могут сосредоточиться на одном предмете. Они имеют склонность опаздывать на уроки и прогуливать их. Основной целью педагогической помощи детям данного психотипа является создание та-

ких условий, в которых проявляется инициатива, энергия и лидерство, в которой возможно свободное широкое общение. В роли такой деятельности могут выступать занятия спортом. Протест таких детей вызывает кропотливая, однообразная работа, требующая усидчивости и ограничивающая его связи с людьми. Установление контакта с этими детьми не является проблемой в силу их открытости и готовности идти навстречу. Они обычно адекватно реагируют на доброжелательное отношение и искренний интерес к их делам. В общении с ними лучше избегать директивности, властности, безапелляционности. В беседе нецелесообразно долго задерживаться на одной теме, полезно почаще передавать инициативу самому ребенку, при этом не забывая однако о дистанции, которую сами дети легко нарушают. Гипертимам противопоказан мелочный контроль, который вызывает у них реакцию протеста. Но недопустим и недостаток контроля, безнадзорность, а главное — отсутствие живого интереса к его делам и увлечениям. Такое отношение провоцирует асоциальное поведение.

Гипотимный тип. В детстве такой ребенок почти всегда вялый, живет без особых радостей, обижен на всех, и прежде всего на своих родителей. На лице часто выражение недовольства, расстройства из-за того, что не сделали так, как он хотел. Настроение такого ребенка почти всегда понижено, имеется склонность к депрессиям. Настроение гипотима так же постоянно меняется, как и у гипертима, но эти изменения сознаком минус. Поэтому настроение почти всегда плохое.

В характере гипотима привлекает его совестливость и неспешность. Он стремится чаще быть дома, создавая в нем уют и теплоту. Тем самым он избегает лишних волнений. Затрудняют его социальную адаптацию такие черты как обидчивость, ранимость, постоянное уныние, склонность искать у себя проявления недомоганий, различных заболеваний, полное отсутствие интересов и увлечений. Низкий энергетический потенциал гипотима выражается в быстрой утомляемости, он часто впадает в апатию, у него появляются унылые мысли. Из-за этого гипотима действительно могут преследовать неудачи, он к этому привыкает, жалуясь окружающим на судьбу, на несправедливое отношение к себе. Представители данного психотипа с трудом переносят ситуации, в которых его взгляд на действительность открыто оспаривается. Они часто и подолгу обижаются на окружающих и своих друзей. Но при этом они остро нуждаются в общении, чтобы можно было жаловаться на действительные или мнимые неудачи.

В школе гипотимы могут неплохо проявить себя, хорошо заучивая материал, тщательно выполняя задания, но делают это в основном из-за страха плохой оценки. Имеют обыкновение жаловаться на недомогание и по этой причине пропускать занятия, особенно по физкультуре и трудовому обучению, а также уроки тех учителей, которые игнорируют их плохое настроение и не делают им никаких скидок.

Оказывая ребенку такого типа психолога — педагогическую помощь, важно создавать ситуации успеха, исключить давление и жесткую критику, а также частые указания на его ошибки. Одной из основных задач в работе с этим ребенком является переориентация его внутренней установки „Все кругом плохие, и я тоже слабый“ на другое мироощущение — хороших людей значительно больше, и я тоже хороший». В семье представитель данного

типа тоже нуждается в тактичном и бережном отношении. Желательно стараться не обижаться на него, а помогать увидеть мир более светлым.

Циклоидный тип. В детстве такой ребенок мало отличается от сверстников, но иногда производит впечатление гипертима, то есть периодами может быть необычайно шумливым, озорным, постоянно стремящимся к бурной активности. А затем опять становится спокойным и управляемым. С началом полового созревания возникают периодические фазы смены настроения, длительность которых может быть от нескольких дней до недели и более. Отношения с людьми также носят циклический характер: тяга к общению, новым знакомствам сменяются замкнутостью, нежеланием общаться даже с самыми близкими людьми («вы все мне надоели»). По-настоящему дружить предпочитает с теми, кто хорошо понимает неизбежность перемены в отношениях на какое-то время и прощает вспышки раздражительности и обидчивости.

В характере представителя данного типа привлекают инициативность, жизнерадостность, общительность (в периоды приподнятого настроения, когда он похож на гипертима). К негативным, «трудным» чертам характера относятся непоследовательность, безразличие, вспышки раздражительности, чрезмерной обидчивости и придирчивости к окружающим. Во время спада ребенку становится труднее и учиться, и общаться. Компании начинают раздражать, развлечения теряют свою прежнюю привлекательность. Ребенок на время становится «домоседом». Ошибки, мелкие неприятности, которые случаются в этот период из-за плохого самочувствия, переживаются им очень тяжело, тем более что он сам не может объяснить себе причину внезапного изменения отношения к жизни. На реплики и замечания он отвечает с недовольством и грубостью, но чувства безысходности не испытывает, так как понимает, что через определенное время период спада сменится благополучным периодом.

Ситуация в учебе совпадает с общей тенденцией периоды активной работы на уроках и дома сменяются этапами, когда у ребенка наступает полное безразличие к учебе. В качестве психологической помощи целесообразно предупреждение повышенных нагрузок, особенно в стадии спада. Для этого желательно использовать такие задания, которые наиболее соответствуют состоянию ребенка на данный момент. Хорошо помогают поручения и задания отвлекающие от отрицательных эмоций и состояний, например, не очень тяжелая физическая работа в компании сверстников.

Истероидный (демонстративный) тип. Этот тип хорошо заметен с раннего детства. Главная черта истероида — потребность в постоянном внимании и восхищении окружающих. Если у него есть соответствующие способности, он привлекает к себе внимание исполнением несложных танцев и песенок, любит показывать свои наряды, в крайнем случае делает что-то недозволенное (например, бросает на пол посуду со стола). Ребенок очень любит внимание взрослых, так как других детей в дошкольном возрасте его поведение, как правило, не интересует. Позднее «зрителями» становятся ровесники. «Жизнь на людях» превращается в основную форму жизни истероида. В качестве партнеров по общению он предпочитает тех, кто явно или неявно выражает свое восхищение им, его способностями. Дружить такой ребенок стремится с теми, кто известен своими успехами в той или иной области, чтобы часть их

славы досталась и ему или с теми, кто ему в чем-то проигрывает и тем самым оттеняет его достоинства.

К привлекательным чертам характера ребенка данного типа относятся упорство, инициативность, коммуникабельность, целеустремленность, активность, энергичность, часто художественная одаренность. Затрудняют общение с представителем этого психотипа его способность к интригам и демагогии, лживость и лицемерие, задиристость и бесшабашность, необдуманый риск (но только в присутствии зрителей), похвальба несуществующими успехами, эгоизм, явно завышенная самооценка, обидчивость. Истероид способен на острые аффективные реакции, в том числе на демонстрацию самоубийства, если, например, разоблачают его вымыслы.

Учеба для истероида часто лишь повод для общения, возможность проявить себя среди людей. Если он не может хорошо учиться, он стремится привлечь внимание к себе вызывающим поведением или мнимыми болезнями. Задача педагогической помощи такому ребенку — постепенно преодолеть его стремление быть в центре внимания окружающих. Целесообразно, в ходе бесед пробуждать интерес к друзьям, одноклассникам и близким. Полезно направление энергии истероида в социально приемлемое русло, используя его организаторские и сценические способности.

Шизоидный тип. Применительно к детскому возрасту особенности личности, образующие шизоидный тип, называют также аутизмом. В дошкольном детстве у представителей данного типа нередко отмечается моторная неловкость, отставание в развитии тонких движений. Дети слабо реагируют на ласку и присутствие близких людей, не ласкаются к ним. Речь формируется с запаздыванием или своевременно, но дети мало используют ее для общения. Заметно пристрастие детей к употреблению определенных слов и оборотов речи. Мимические реакции однообразны и бедны. Дошкольники не играют со сверстниками, предпочитают избирательный контакт с немногими взрослыми. Им свойственны односторонние увлечения и однообразные, вычурные игры [9]. Когда дети подрастают, становится заметной их фиксация на явлениях внутреннего мира в ущерб общению с окружающими.

Привлекательные черты характера ребенка, относящегося к данному психотипу — серьезность, несуетливость, немногословность, постоянство занятий. Вместе с тем вызывают проблемы в общении с ним такие черты как замкнутость. Холодность, излишняя рассудочность. Шизоид малоэнергичен, малоактивен, что особенно заметно при интенсивной работе, как физической, так и интеллектуальной. Он эмоционально холоден, почти не выражает эмоций: не печалится, не радуется, не сердится и не смеется. Он равнодушен к чужой беде, может быть даже жестоким. При этом его эгоизм не сознательный, он просто не замечает чужого горя. В то же время шизоид может быть и сам легкоранимым, так как самолюбив. Ему с трудом удается устанавливать неформальные эмоциональные контакты. Очень тяжело переносится вторжение посторонних людей в эмоциональный мир. Поэтому круг людей, с которыми общается такой ребенок, ограничен. Как правило, это люди старше его. Другом шизоида может стать человек, хорошо понимающий его особенности, не обращающий внимание на его странности и отрицательные черты характера. Но если такой ребенок кого-то

считает своим другом, то часто становится назойливым, прилипчивым, надоедливым, требующим особого внимания к себе.

Детей, относящихся к этому типу, трудно увлечь деятельностью, которая им неинтересна, поэтому обучение в школе вызывает у них значительные трудности. При достаточно развитом вербальном мышлении они обнаруживают отставание в развитии невербальных функций интеллекта, особенно конструктивной деятельности и анализа пространственных отношений [9]. В силу названных особенностей при выполнении школьных заданий эти дети допускают много ошибок из-за пробелов в знаниях, недостаточной сосредоточенности, недостаточной целенаправленности деятельности.

Установление контакта с ребенком такого типа с целью оказания педагогической помощи представляет значительную трудность. Многие из них крайне негативно относятся к попыткам «залезть в душу». Поэтому следует избегать излишней настойчивости, напористости, которая лишь заставляет ребенка глубже погружаться в свой внутренний мир. Основным признаком психологического контакта, преодоление общенческого барьера и перехода к неформальному общению служит момент, когда шизоид начинает говорить сам. Чем больше он говорит, тем легче направить дальнейший разговор в нужное русло. Для развития коммуникативных способностей шизоидов желательно включать в различные групповые и коллективные формы деятельности, например, в командные спортивные игры.

Психастенический тип. В детстве дети данного типа характеризуются робостью и пугливостью. Кроме того, у них возникают различные фобии — боязнь незнакомых людей, новых предметов, темноты, страх остаться одному дома или за закрытой дверью и т. п. Критическим периодом, когда психастенические черты начинают проявляться с особой силой, является начало обучения в школе. Это связано с необходимостью отвечать за себя, что представляет одну из самых трудных задач для психастеника. Поэтому доминирующей чертой школьника — психастеноида является неуверенность и тревожная мнительность, опасение за будущее свое и своих близких. В общении такой ребенок стеснителен, застенчив, боится устанавливать новые контакты. К друзьям, круг которых у него резко ограничен, психастеноид сильно привязан, в дружбе ценит именно личностный контакт, искренне признателен за внимание к себе.

Привлекательными чертами характера являются аккуратность, серьезность, добросовестность, самокритичность, ровное настроение, верность данным обещаниям, надежность. Мешают адаптации нерешительность, безынициативность, наличие навязчивых идей, опасений. Причем опасения адресуются в основном к возможному событию, даже маловероятному в будущем, по принципу «как бы чего не случилось». Поэтому психастеноид так верит в приметы, «дурные знаки», а также талисманы «обереги» и т. п.

Школьник, относящийся к данному психотипу, учится старательно, насколько позволяют возможности. Прежде всего, это связано с боязнью осуждения со стороны окружающих и с нежеланием огорчать родителей и учителей. Выполненное задание тщательно проверяет и перепроверяет.

Педагогическая помощь этому психотипу направлена на преодоление чувства нерешительности, сомнений и опасений, которые значительно осложняют его жизнь. Желательно не напоминать ребенку о его обязанностях, так как его чувство ответственности и без того обострено. Полезно поддерживать любой положительный почин, инициативу такого школьника, его готовность самостоятельно принимать решения и действовать в соответствии с ними.

Сензитивный тип. С первых детских лет ребенок боязлив, боится одиночества, темноты, животных, особенно собак. Избегает активных и шумливых сверстников. Но он достаточно общителен с теми, к кому уже привык, любит играть с малышами, чувствуя себя с ними уверенно и спокойно. К родным и близким очень привязан, это «домашний ребенок»: старается поменьше выходить из дома, не любит ходить в гости, а тем более ездить куда-то далеко, например, в другой город, даже если там живет любимая бабушка. Сензитивы робки и застенчивы, особенно среди посторонних людей и в незнакомой для них обстановке. В себе они видят большое количество недостатков. От предыдущего типа сензитивный тип отличается отсутствием большого количества дурных предчувствий и умением сопереживать людям, разделяя чужие беды и искренне радуясь чужим успехам.

К привлекательным чертам характера относятся доброта, спокойствие, внимательность к людям, высокая дисциплинированность, ответственность, добросовестность, самокритичность, стремление преодолеть свои слабые стороны. Общение с ним затрудняют такие его черты как мнительность, пугливость, повышенная обидчивость и конфликтность на этой почве, растерянность в трудных ситуациях.

В школе сензитивы боятся отвечать у доски. Кроме того, школа часто пугает их своим шумом, суетой и активностью ребят во время перемены, им хочется в это время уединиться. Привыкнув к одному классу, они страдают, если приходится переходить в другой коллектив, а тем более в другую школу. При условии доброжелательного отношения к ним со стороны педагогов они могут показывать неплохие результаты.

Педагогическая помощь несколько затруднена тем, что сензитивы нелегки для установления контакта. Однако потребность поделиться своими переживаниями бывает у них достаточно сильна. Поэтому беседы с ребенком могут оказать положительное влияние на его личностное развитие. Важно создавать ситуации самоутверждения в тех сферах деятельности. В которых они могут проявить себя наиболее полно и естественно. Но вместе с тем желательно помогать утверждаться в тех сферах, где ребенок чувствует себя наиболее слабым. И в семье, и в школе необходимо создавать ситуации, стимулирующие убежденность ребенка, что он нужен другим. В семье при общении с детьми этого психотипа противопоказаны чрезмерная опека, мелочный контроль за каждым шагом. Нежелательны многочисленные запрещения, неверие в возможность ребенка самому принимать какие-либо решения, а тем более насмешки со стороны близких людей.

Конформный тип. Этот тип характера встречается довольно часто. Ребенок соглашается со всем, что ему предлагает ближайшее окружение, но стоит ему попасть под влияние другой группы, он изменяет отношение к тем же вещам на противоположное. У представите-

ля этого психотипа не формируется личностное отношение к миру, он почти полностью зависит от малой группы (семьи, компании), в которую он входит в данный момент. Подверженность мнению группы распространяется на стиль одежды, на манеру поведения, на вкусы и пристрастия. Более того, ближайшее будущее представителя конформного типа во многом определяется характером и направленностью группы, в которую он входит в данный момент.

Среди комплекса черт, составляющих данный психотип, привлекают дружелюбие, исполнительность, дисциплинированность, покладистость. В группе они не являются источником конфликтов или раздоров, так как принимают стиль жизни группы без всякого критического осмысления, ими удобно командовать. Они охотно участвуют в авантюрах, предлагаемых лидерами группы, хотя потом могут и раскаиваться. Собственной смелости и решительности что-то предложить у них, как правило, не хватает, но если в данной группе принято быть храбрым, они могут проявлять соответствующие качества. Негативными чертами характера являются несамостоятельность, безволие, почти полное отсутствие критичности как в отношении себя, так и своего ближайшего окружения, что может быть причиной аморальных поступков. Но если группа, которая является для ребенка значимой в данный момент, имеет положительную направленность, то и он может достичь серьезных успехов, например, занимаясь в какой-либо спортивной секции. Дружеские отношения представителя конформного типа очень непостоянны, зависят от складывающейся ситуации. Самой группой они воспринимаются как бесцветные, малоинтересные ребята, которые готовы слушаться других и мало что способны предложить сами.

В учебе конформный тип проявляет себя так же, как и во всем остальном. Если его окружение, группа, в которую он входит, учится хорошо, то и он будет прикладывать усилия, чтобы не отстать от своих друзей. Если же группа пренебрегает учебой, прогуливает уроки, то и он будет вести себя так же. Это не дает ему полностью реализовать свои возможности, даже если они достаточно скромные.

Педагогическая помощь такому школьнику может заключаться в том, чтобы создавать условия, в которых ему приходится проявлять самостоятельность, принимать какие-то решения. Каждое проявление самостоятельности необходимо поощрять. И педагогам, и родителям следует быть внимательным к окружению представителя конформного типа, поскольку, попав в дурную компанию, он быстро усваивает ее привычки и обычаи, манеру поведения и стиль общения. Но насильственное отлучение от такой группы не дает положительного эффекта. Более целесообразно создавать вокруг ребенка среду с позитивной направленностью, которая была бы для него привлекательной.

Лабильный тип. В детстве представители этого типа обычно не отличаются от сверстников, но часто простужаются, болеют ангинами и другими инфекционными заболеваниями. Способны погрузиться в мрачное настроение из-за нелестного слова, неприветливого взгляда, сломанной игрушки. Приятные слова, новая вещь или хорошая новость способны поднять настроение, но только до тех пор, пока очередная «неприятность» вновь его не испортит. И в более старшем возрасте доминирующей чертой характера является крайняя изменчивость настроения, которое меняется слишком часто и резко от ничтожных (незаметных для

окружающих) причин. От душевного состояния в данный момент зависит практически все: и аппетит, и сон, и общее самочувствие, и желание общаться, и работоспособность, и желание учиться и т. п. Лабильный ребенок очень чутко реагирует на знаки внимания, благодарность, похвалу и поощрения, которым он искренне рад, но это не переходит в заносчивость и самодовольство.

В характере представителя данного типа привлекают общительность, добродушие, чуткость и привязанность, искренность и отзывчивость (в периоды приподнятого настроения). Лабильного ребенка отличают глубокие чувства, искренняя привязанность к тем, с кем он находится в хороших отношениях, кого любит и о ком заботится, способность к преданной дружбе. Причем это привязанность сохраняется независимо от колебаний настроения. Ребенок обладает хорошей интуицией, может легко определить «хороший» человек его партнер по общению или нет. Предпочитает дружить с теми, кто способен в периоды спада настроения отвлечь, утешить, улучшить эмоциональный настрой, рассказать что-то интересное, при нападках других — защитить, а в минуты эмоционального подъема разделить радость. Вместе с тем затрудняют общение раздражительность, вспыльчивость, драчливость, ослабленный самоконтроль, склонность к конфликтам (в периоды подавленного настроения). Во время обычного разговора ребенок может вспыхнуть, его глаза наполняются слезами, он готов сказать собеседнику что-то дерзкое, обидное. Настроение представителя данного типа может измениться от самой незначительной реплики. Простое замечание в его адрес вызывает депрессию, привести даже к разрыву дружеских отношений. И, напротив, высказывания значимых людей могут значительно улучшить настроение, вызвать бурный прилив энергии, желание сделать для собеседника что-то хорошее. Такой ребенок тяжело переносит эмоциональное отвержение со стороны значимых людей, утрату близких или разлуку с теми, к кому привязан.

В отношении к учебе для таких детей характерна крайняя изменчивость, непредсказуемость поведения и реакций на реплики и просьбы педагога или родителей. В ответ на замечание может рассмеяться и радостно взяться за исправление указанной ошибки, но вполне возможны и слезы, и раздражение, и нежелание подчиняться обоснованным требованиям педагога. Знания школьника, принадлежащего к данному типу, поверхностны и бессистемны, так как он плохо может управлять сам собой и не поддается управлению со стороны педагогов и родителей. Регулировать свое настроение ему также трудно. Работая, лабильный ребенок в состоянии переключаться, забывать о своем плохом настроении, но это происходит лишь в том случае, если работа его интересует, не надоедает, увлекает. Это является одним из условий профилактики его плохого настроения.

Оказание психолого-педагогической помощи предполагает установление тесного, доверительного контакта с ребенком. Это возможно, если он видит доброжелательное отношение к себе, находит сочувствие. На основе достигнутого взаимопонимания возможно оказание ребенку эмоциональной поддержки. Лабильный ребенок легко выходит из подавленного состояния при ободрении, утешении и появлении приятной перспективы, даже не очень реальной.

Особенности общения

Задержка психического развития — феномен, касающийся не только школьного обучения. Несмотря на то, что явления задержки развития начинают фиксироваться обычно при поступлении ребенка в школу, особенности таких детей накладывают отпечаток на более широкую сферу функционирования. Учитывая специфические черты мотивационной, эмоциональной и когнитивной систем детей с ЗПР, можно с высокой долей вероятности ожидать от них недостаточно эффективного общения с окружающими. Успешное общение в данном случае важно не столько само по себе, сколько как основа для адаптации детей с особым темпом развития к школьной и более широкой социальной среде.

В исследовании, проведенном О. О. Бексултановой, А. В. Колесниковой и Е. В. Коневой изучались так называемые трудные ситуации в общении детей с ЗПР и обычных детей со сверстниками и взрослыми. Ситуации затруднения в общении (или трудные ситуации) относились к трем видам.

Проблемная ситуация характеризуется наличием небольшой межличностной напряженности. Угроза со стороны другого рассматривается как потенциальная.

Предконфликтная ситуация отличается от проблемной более высокой степенью психической напряженности. Одной из сторон допущены действия, которые рассматриваются оппонентом как нанесение морального или физического ущерба. Характеризуется началом формирования негативного отношения к другому. Высока вероятность перерастания в конфликт. Для *конфликтной ситуации* свойственно противодействие в виде общения или поведения, направленных на защиту своих интересов путем ограничения активности оппонента, нанесения ему морального или материального ущерба, а также негативное отношение друг к другу (негативные эмоции и формирование «образа врага»). В результате стресса все ресурсы индивида мобилизуются для достижения победы над оппонентом [3].

Оказалось, что некоторые причины возникновения проблемных ситуаций во взаимодействии детей со сверстниками являются общими для экспериментальной и контрольной выборок. Это следующие причины:

- вероятность причинения сверстником физического вреда;
- вероятность причинения сверстником материального вреда;
- действия сверстника, вызывающие неприятие, осуждение;
- отказ сверстника в просьбе со стороны испытуемого.

Наиболее часто встречающимися описаниями проблемных ситуаций в обеих группах были описания проблемных ситуаций, причинами которых являются действия сверстника, вызывающие осуждение у испытуемых. На втором месте по частоте встречаемости в обеих группах оказались описания проблемных ситуаций, возникающих вследствие вероятности причинения сверстником физического вреда.

Также были выявлены специфические для каждой из выборок причины возникновения проблемных ситуаций. В экспериментальной выборке такой причиной оказалась «опасность

приобщения к социально порицаемым формам поведения»; в контрольной выборке — «вероятность получения оскорбления со стороны сверстника» и «расхождение в намерениях».

Проведенное сопоставление показывает, что дети с ЗПР, вероятно, чаще подвергаются опасности быть втянутыми в асоциальные формы поведения. Будучи личностно незащищенными, они опасаются «асоциально провокационных» ситуаций больше, чем нормально развивающиеся дети. О личностной незащищенности детей с ЗПР, помимо многочисленных литературных данных, говорят и только что приведенные данные. У детей экспериментальной группы не возникает проблемных ситуаций, связанных с угрозой целостности личности (ситуации оскорбления, несовпадения во мнениях). Между тем действия именно в такого рода проблемных ситуациях помогает взрослому человеку формировать черты, способствующие сопротивлению в ситуациях асоциальной провокации. Поэтому дети с ЗПР оказываются в подобных ситуациях менее защищенными.

Отсутствие у детей с ЗПР проблемных ситуаций, связанных с расхождением в намерениях, по-видимому, связано с тем, что они плохо осознают свои собственные намерения, соответственно с трудом сопоставляют их с аналогичным психологическими образованиями окружающих.

Общими для экспериментальной и контрольной выборок являются следующие причины возникновения предконфликтных ситуаций (ПКС) во взаимодействии детей со сверстниками:

- открытое оскорбление, угроза со стороны сверстника;
- причинение сверстником физического вреда;
- причинение материального вреда;
- насмешки над внешностью;
- насмешки над умственными способностями;
- действия сверстника, вызывающие неудобство;
- отвержение со стороны сверстника.

Существуют специфические для каждой из выборок причины возникновения ПКС.

Для экспериментальной выборки таковыми являются:

- 1) принуждение к чему-либо со стороны сверстника;
- 2) клевета, обман со стороны сверстника.

Для контрольной выборки:

- 1) насмешки над неловкостями в поведении;
- 2) предательство со стороны сверстника.

Наиболее часто встречающимися в обеих выборках описаниями ПКС являются описания ПКС, возникших по причине открытого оскорбления, угрозы со стороны сверстника. На втором месте по частоте встречаемости в обеих группах оказались описания ПКС, возникающих вследствие причинения сверстником физического вреда. Таким образом, агрессивное поведение детей по отношению друг к другу является обычным независимо от психологического статуса взаимодействующих лиц. Однако по отношению к детям с ЗПР чаще осу-

ществляется физическое и особенно психологическое принуждение, что объясняется недостатком их психических ресурсов для противостояния такого рода воздействиям.

Общими для экспериментальной и контрольной выборок оказались следующие причины возникновения конфликтных ситуаций (КС):

- открытое оскорбление со стороны сверстника;
- причинение сверстником физического вреда;
- причинение сверстником материального вреда;
- невыполнение требований сверстника.

Были выявлены специфические для каждой из выборок причины возникновения КС. Для экспериментальной выборки таковыми являются «защита чьих-либо интересов» и «конкуренция мальчиков в межполовом вопросе»; для контрольной — «разногласия мнений и намерений».

По частоте встречаемости в обеих выборках описаний КС, возникающих вследствие открытого оскорбления со стороны сверстника, занимают первое место. На втором месте в экспериментальной выборке — описания конфликтных ситуаций, возникающих вследствие защиты детьми с ЗПР чьих-либо интересов. Описания КС, возникающих вследствие причинения сверстником физического вреда, по частоте встречаемости занимают в группе детей с ЗПР третье, а группе нормально развивающихся детей — второе место. Описания конфликтных ситуаций, возникающих вследствие невыполнения требований сверстника, также занимают второе место в контрольной группе и четвертое — в экспериментальной. Описания КС, возникающих вследствие причинения сверстником материального вреда, также занимают четвертое место в экспериментальной группе и третье — в контрольной.

Наиболее симптоматичной является специфическая для экспериментальной группы причина возникновения конфликтных ситуаций, обозначенная как защита чьих-либо интересов. Казалось бы, она говорит о большей альтруистичности детей с ЗПР, их большей способности к взаимопомощи и взаимоподдержке по сравнению с нормально развивающимися детьми. Однако более вероятное объяснение этого явления состоит в том, что дети с ЗПР, по-видимому, с трудом формируют представление о своем личностном пространстве, плохо проводят грань между своими и чужими переживаниями, что выступает как один из дефектов личностного развития. Кроме того, внешне альтруистическое поведение имеет нежелательные последствия для дальнейшей социальной адаптации человека. Защита чужих интересов нередко воспринимается окружающими как попытка «лезть не в свое дело» и встречает в лучшем случае осуждение. В крайнем варианте человек с такой установкой имеет больше шансов стать жертвой чужой агрессии.

Сопоставляя причины конфликтных ситуаций, мы еще раз столкнулись с отсутствием у детей с ЗПР рассогласований мнений и намерений со сверстниками.

Основные причины возникновения и типы трудных ситуаций (ТС), возникающих во взаимодействии детей с учителями, оказались общими для детей с ЗПР и нормально развивающихся детей. Но частота встречаемости описаний ТС некоторых типов различна в группах детей. Так, у детей с ЗПР гораздо чаще, чем у нормально развивающихся детей, ТС

во взаимодействии с учителем возникают вследствие порицания, наказания ребенка учителем за нарушение школьной дисциплины. Описания ТС этого типа составляют половину всех описаний ТС взаимодействия с учителями, полученных от детей с ЗПР и занимают первое место по частоте встречаемости в группе детей с ЗПР, тогда как в группе нормально развивающихся детей доля этих описаний составляет лишь 21,9 %. Полученные результаты согласуются с имеющимися в литературе сведениями о том, что основной трудностью, с которой сталкивается учитель инфантильного ребенка, является неумение ребенка с ЗПР включиться в общую работу в классе [12]. Несмотря на свое хорошее отношение к учителю, на искреннее желание соответствовать собственным представлениям о «хорошем ученике» дети с ЗПР гораздо чаще, чем их нормально развивающиеся сверстники, нарушают школьные правила. При использовании в данном исследовании личностного опросника Р. Кеттелла не были выявлены различия в выраженности у детей с ЗПР и нормально развивающихся детей таких личностных характеристик, как эмоциональная устойчивость, ответственность и самоконтроль. Но это не противоречит данным о более частых дисциплинарных нарушениях у детей с ЗПР. В литературе имеются сведения о том, что моральное поведение детей с ЗПР характеризуется наличием так называемого феномена рассогласования вербального поведения с реальным поведением ребенка. Младшие школьники с ЗПР владеют знаниями об основных нормах поведения в обществе, используют эти знания в своем вербальном поведении, но в реальном поведении часто нарушают социальные нормы. Основной причиной подобного рассогласования вербального поведения детей с ЗПР с их реальным поведением является такая особенность мотивации этих детей, как ее изменение при переходе инфантильного ребенка от вербального поведения к реальному и наоборот. В вербальной ситуации (например, в ситуации взаимодействия с экспериментатором при заполнении личностного опросника) мотив нормативного поведения ребенка с ЗПР (мотив выполнения им школьных требований) достаточно силен. В реальной ситуации (например, в ситуации работы в классе) сила мотива нормативного поведения уменьшается [6].

ТС во взаимодействии детей с ЗПР и нормально развивающихся детей с учителями часто возникают вследствие порицания, наказания ребенка учителем за недобросовестное отношение к учебе, вследствие непредоставления ребенку учителем возможности ответить, вследствие несправедливого замечания в адрес поведения ребенка со стороны учителя. Дети с ЗПР реже, чем нормально развивающиеся дети, давали описания ТС взаимодействия ребенка с учителем как следствие несправедливо поставленной ребенку оценки. Последний факт может быть объяснен тем, что дети с ЗПР, как правило, обнаруживают в учебной ситуации большую зависимость от мнения педагога, чем их нормально развивающиеся сверстники [12].

Описанное исследование общения детей с ЗПР позволяет в качестве основных результатов отметить следующее.

1. Обнаружено гораздо больше различий между детьми с ЗПР и их нормально развивающимися сверстниками при сравнении взаимоотношения детей друг с другом, чем при сравнении их общения со взрослыми. Это, вероятно,

означает, что в адаптации детей с ЗПР к социальному окружению большую роль играет «взаимное движение» партнеров по общению на пути приспособления друг к другу. Можно предположить, что взрослые прилагают больше усилий для установления контакта с детьми с ЗПР, чем их сверстники. Тем самым, благодаря усилиям взрослых, их общение с детьми с ЗПР более продуктивно, чем общение с этими детьми в детской среде. Следовательно, есть некоторые ресурсы повышения социальной адаптированности детей с задержкой развития за счет повышения мотивации сверстников на эффективное общение с ними. Решение задачи интеграции детей с особым темпом развития в «нормальное» детское сообщество предполагает взаимное приспособление двух сторон общения друг к другу. Центральным моментом этого приспособления со стороны детей с нормальным темпом развития является повышение их толерантности к детям с ЗПР.

2. Пространство общения для детей с ЗПР выступает в ином виде по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Дети с ЗПР, во-первых, фиксируются как трудные некоторые ситуации, несущественные для обычных детей (например, ситуации защиты чужих интересов). Во-вторых, некоторые лично значимые для детей с нормальным темпом развития ситуации остаются незамеченными детьми с ЗПР. Это прежде всего ситуации защиты собственного мнения и отношения к окружающему, а также защиты личного достоинства. Такие ситуации отмечаются детьми только если посягательство на личностную целостность принимает характер открытого оскорбления. Отмеченные особенности видения проблемных ситуаций связаны, во-первых, с тем, что дети с ЗПР плохо различают свое и чужое психологическое поле, не проводят грань между своими и чужими интересами, мнениями, оценками, с трудом формируют собственное отношение к окружающему.
3. Поведение детей с ЗПР в конфликте часто неэффективно по причине неумения адекватно выражать эмоции. Высказывание своего отношения к происходящему могло бы сгладить остроту конфликтной ситуации, предотвратить прямую агрессию.
4. Некоторые проблемные ситуации во взаимоотношениях со взрослыми возникают из-за непонимания детьми с ЗПР действий взрослых, в частности, предпринимаемых ими воспитательных воздействий (порицание, наказание).
5. Дети с ЗПР больше, чем их сверстники с нормальным темпом развития, подвержены психологическому насилию. Оно выражается в давлении на ребенка, принуждении его производить действия, выгодные воздействующему лицу.

Полученные результаты позволяют сформулировать некоторые **практические рекомендации** по оптимизации общения детей с ЗПР.

1. Как уже отмечалось, адаптация детей с ЗПР к социальному окружению может осуществляться двумя путями: повышение по возможности личностного потенциала самих детей с ЗПР и работа с окружающими их людьми (главным образом, сверстниками) в направлении повышения их толерантности к детям, отличающимся от них по темпу психического развития. И то, и другое осуществимо с помощью тренингов личностного развития и тренингов общения.

2. В личностно развивающем тренинге с детьми с ЗПР важно обратить особое внимание на выработку умения говорить «нет» в ответ на психологическое давление и провокационные воздействия.

3. В отличие от нормально развивающихся детей, дети с ЗПР нуждаются в более подробном обосновании применяемых по отношению к ним со стороны взрослых санкций и дисциплинарных воздействий. Эта рекомендация легко осуществляется при условии соответствующей просветительской работы с учителями.

Задержка психического развития и умственная отсталость

В некоторых случаях дифференциация задержки психического развития и легкой формы умственной отсталости представляет значительную трудность. Только длительное наблюдение, пробное обучение, обследование детского врача-психиатра, а затем и обследование детей на психолого-медико-педагогической комиссии, в состав которой входят такие специалисты как учитель-дефектолог, педагог-психолог, врач-психиатр, логопед и др. позволяет сделать правильное заключение о состоянии ребенка. Приведем лишь основные признаки, позволяющие различить эти два феномена [21,29].

У детей этих двух групп много сходного в поведении. На первоначальных этапах обучения они не понимают школьных требований, не подчиняются правилам школьной жизни, не проявляют заинтересованности в учебных занятиях. Однако школьники с нарушенным темпом развития не могут организовать своего поведения только в условиях обучения, но в противоположность своим ровесникам — умственно отсталым детям они достаточно организованны и инициативны в игровой деятельности, при самостоятельных занятиях рисованием, слушании и воспроизведении сказок и рассказов.

В отличие от умственно отсталых детей, у детей с ЗПР выше обучаемость, они лучше используют помощь учителя или старших и способны осуществлять перенос показанного способа действия на аналогичное задание или выбирать адекватный стереотип поведения в аналогичной ситуации.

При овладении чтением, письмом, счетом они часто делают ошибки такого же типа, что и умственно отсталые дети, но тем не менее у них имеются качественные отличия. Так, при слабой технике чтения дети с ЗПР всегда пытаются понять прочитанное, прибегая, если

надо, к повторному чтению, даже без указания учителя. Умственно отсталые дети не могут понять прочитанное, поэтому их пересказ непоследователен и нелогичен. В письме у обеих групп детей обращает на себя внимание неудовлетворительный навык каллиграфии, небрежность, что может быть связано с недоразвитием моторики, пространственного восприятия. Вызывает затруднения фонетический анализ. У умственно отсталых детей эти недостатки выражены грубее. При изучении математики и у тех, и у других детей имеются трудности в овладении составом числа, счетом с переходом через десятков, в решении задач с косвенными формулировками условия и т. д. Но помощь учителя детям с ЗПР более эффективна, чем в случае умственной отсталости.

У детей с ЗПР позже, чем в норме, в ходе развития речи возникает период детского «словотворчества», затягивается период использования в речи «неологизмов». У умственно отсталых детей этот период отсутствует вообще.

Отчетливые различия у двух групп детей обнаруживаются и в моторике [29]. У умственно отсталых детей даже при отсутствии грубых моторных расстройств отмечается недоразвитие наиболее сложных движений, преимущественно рук. Этим детям трудно выполнять движения по словесной инструкции или в воображаемой ситуации. Например, при выполнении задания, в котором ребенку предлагается ловить воображаемую бабочку или «срывать цветы» в комнате, представив, что это сад, умственно отсталые дети двигаются однообразно, инертно, невыразительно, с трудом происходит переключение с одного движения на другое. У детей с ЗПР движения свободны, координированны, целенаправленны. Лишь в небольшом проценте случаев наблюдается отставание в темпах развития моторики.

Таким образом, психический статус детей с ЗПР позволяет говорить о наличии у них определенного потенциала развития. Это создает основу коррекционной работы, которая в настоящее время оснащена достаточно сильной методологической и методической базой.

Глава 2. Возможности и пути коррекции задержки психического развития

Основные формы и принципы коррекционной работы.

К моменту начала школьного обучения дети с ЗПР не располагают теми знаниями, умениями и навыками, которыми самостоятельно овладевают нормально развивающиеся дошкольники. У них недостаточно сформированы представления о предметах и явлениях окружающей действительности, элементарные математические и языковые обобщения, составляющие необходимую предпосылку и основу последующего школьного обучения.

Дети с ЗПР плохо осведомлены даже в отношении тех явлений, которые им не раз приходилось наблюдать в своей повседневной жизни. Они не могут правильно рассказать о составе своей семьи, о трудовой деятельности ее взрослых членов. Дети часто не в состоянии ответить на вопросы, касающиеся их самих (назвать свой возраст, день рождения, сообщить свой адрес). Они значительно хуже, чем их нормально развивающиеся сверстники, ориентируются в назначении, названии, расположении общественных и бытовых предприятий, находящихся около их дома. В своих ответах они используют неточные словесные обозначения: «там», «тут», «далеко».

В то же время ЗПР относится к негрубым отставаниям в психическом развитии, которое, с одной стороны, требует специального коррекционного подхода к обучению ребенка, с другой — дает (как правило, при наличии этого специального подхода) возможность обучения ребенка по общей программе, усвоения им государственного стандарта школьных знаний. Дети с ЗПР имеют потенциально сохранные возможности интеллектуального развития. Очень важно своевременное выявление ЗПР: чем раньше начата работа с ребенком, тем выше вероятность полной компенсации недостатков его развития и выше гарантия, что он не будет травмирован, осознав свою несостоятельность [13].

Целенаправленное воздействие на познавательные процессы школьников как в нашей стране, так и за рубежом началось несколько десятилетий назад. В соответствии с приказом Министерства просвещения СССР N 103 от 3. 07. 81 г. в нашей стране действует сеть специальных (коррекционных) образовательных учреждений для детей с задержкой психического развития. В 1997 году постановлением Правительства Российской Федерации от 12 марта за № 288 было утверждено типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии. В методическом письме министерства общего и профессионального образования РФ от 4 сентября 1997 года №48 определены требования к специальному (коррекционному) образовательному учреждению VII вида. Эти учреждения создаются для обучения детей с задержкой психического развития. Они осуществляют образовательный процесс в соответствии с уровнями общеобразовательных программ двух ступеней общего образования:

1 ступень — начальное образование (нормативный срок освоения — 3-5 лет)

2 ступень — основное общее образование (нормативный срок освоения — 5 лет).

Дети, ранее не обучавшиеся в школе и показавшие недостаточную готовность к освоению общеобразовательных программ, принимаются с 7-летнего возраста в 1 класс коррекционного учреждения и учатся 4 года., с 6-летнего возраста — в подготовительный класс и учатся 5 лет. Если ребенок уже обучался в школе, то он принимается в 1 (если начал учиться с 6 лет) или во 2 (если начал учиться с 7 лет) специальный (коррекционный) класс VII вида.. Направление детей в специальные (коррекционные) классы органами управления образованием только с согласия родителей и по заключению психолого-медико-педагогической комиссии. По окончании начальной школы педагогический совет при участии медицинских работников рассматривает вопрос либо о переводе учащихся, успешно закончивших начальное обучение, в массовую школу, либо — в случае глубоких, стойких форм ЗПР — о продолжении обучения в специальной школе.

По мнению С. Степанова [37], в современных условиях практические трудности обучения детей с ЗПР реально проявляются в том, что специальных школ для них не так много, существуют они не везде, и зачастую отсутствует возможность направления ребенка в соответствующих тип образовательного учреждения. Специальные (коррекционные) классы седьмого вида в ряде случаев придерживаются не столько коррекционной, сколько попросту облегченной стратегии обучения, что фактически не приводит к компенсации и даже напротив — закрепляет отставание. Кроме того, нередко родители относятся к факту обучения ребенка в специальных образовательных учреждениях и классах негативно. Многие предпочитают, чтобы ребенок был двоечником в «нормальном» классе. Поэтому перед педагогами и психологами часто встает задача корректно обосновать необходимость для ребенка особой формы обучения.

Методики коррекционного воздействия опираются на достижения научной психологии и педагогики. В частности, не вызывает сомнения, что психическое развитие человека во многом зависит от социальных, экономических, культурных условий его жизни. Следовательно, можно повлиять на уровень психического развития детей с ЗПР, если формировать окружающую среду, нейтрализовать ее неблагоприятные факторы. Более того, такое вмешательство необходимо, так как западные психологи установили, что низкий коэффициент интеллектуальности с возрастом становится еще ниже, а высокий, напротив, увеличивается [1]. То есть характеристики познавательной сферы (в первую очередь, мышления) ребенка с низким интеллектом все меньше соответствует его возрастной норме, а отставание от сверстников возрастает. Это объясняется следующим. Достаточный уровень сформированности необходимых мыслительных навыков, интеллектуальных и речевых умений позволяет человеку усваивать новую информацию, что влечет за собой развитие и тренировку его мыслительных возможностей. Но низкий его уровень препятствует восприятию и пониманию нового, в том числе и того, что преподносится в школе, следовательно, не происходит и развития.

Коррекционная работа в отношении детей с ЗПР строится таким образом, чтобы восполнить пробелы предшествующего развития ребенка, активизировать внимание, память, мышление, расширить словарь и развить речь. При организации учебно-воспитательного процесса предусматривается использование методов и приемов, обеспечивающих смягчение

факторов, отрицательно влияющих на успешность обучения. Большое внимание уделяется формированию познавательных интересов, оптимальному сочетанию умственной и практической деятельности, чередованию интенсивной работы и разрядки.

Данные научной психологии позволяют разработать ряд принципов, которыми следует руководствоваться, осуществляя коррекционную работу с детьми [18].

Принципы (от латинского *principium* — начало, основа) — исходные положения, определяющие построение программы работы и мировоззрение специалистов. Основными для коррекционно-развивающего обучения можно считать следующие принципы: **гуманизма, системности, реалистичности, деятельностного подхода, индивидуально-дифференцированного подхода.**

Принцип гуманизма, развитый в ряде гуманистических теорий (А. Маслоу, Э. Эриксон, К. Роджерс, К. Ясперс, Р.Мей, В.Франкл) означает веру в возможности ребенка, субъектный, позитивный подход к взаимодействию с ним.

Применение принципа гуманизма неизбежно требует разворачивания в практике работы творческого подхода. Если мы действительно признаем уникальность и неповторимость каждой личности, значит, не может быть универсальных форм и способов работы по ее развитию и коррекции. Уникальное позитивное начало может быть скрыто в результате защиты, сопротивления, выработанных стереотипов и т. п. Реализация гуманистического подхода в этом случае будет предполагать поиск позитивного созидющего начала — ресурсов для преодоления возникших трудностей и проблем, сохранения веры в положительные качества и силы человека.

Говоря о реализации принципа гуманизма в работе с детьми, имеющими проблемы в развитии, уместно вспомнить слова Л. С. Выготского, который со свойственной ему образностью писал: «В традиционном воспитании детей с дефектами психики нет ни грани стоицизма, оно расслаблено тенденциями жалости и филантропии, оно отравлено ядом болезненности и слабости. Наше воспитание пресное, оно не задевает за живое, в нем нет соли. Нам нужны закаливающие и мужественные идеи. Наш идеал — не обкладывать больное место ватой и беречь его всеми силами от ушибов, а открывать преодолению дефекта, его сверхкомпенсации широчайший путь» [8, с.49]. И далее: «Мы останавливаемся на золотинках болезни и не замечаем пудов здоровья. Мы подмечаем крупички дефектов и не замечаем колоссальных, богатых жизнью областей, которыми обладают дети...» [8, с. 53].

Итак, гуманизм, основанный на вере в силы и возможности человека, предполагает не простое сочувствие, тем более жалость к ребенку, отличающемуся от основной массы школьников, а творческий, активный подход при проведении коррекционно-развивающей работы.

Чрезвычайно важной для эффективности коррекционно-развивающей работы является реализация **принципа системного подхода**, требующего рассмотрения ребенка как целостного, качественно своеобразного, динамично развивающегося субъекта, являющегося частью более широкой системы «человек-мир». Другими словами, данный принцип предполагает понимание человека как целостной системы. Данный принцип особенно эффективен

при анализе изменений в поведении и развитии человека, так как требует изучения всех его подсистем и их взаимосвязей, взаимообусловленности и взаиморазвития.

Целостное реагирование человека на препятствия в развитии задает качественное своеобразие данному процессу. Отклонения в развитии не могут носить изолированный характер, например, затрагивать только зрительную функцию у слабовидящего ребенка. Дигногенетическое развитие протекает по своим особым законам. Согласно теории Л. С. Выготского, любой первичный дефект порождает вторичные и третичные дефекты, проявляющиеся на личностном и социальном уровнях. Тяжесть первичного дефекта обуславливает и тяжесть дефектов более высокого уровня.

В соответствии с принципом системности организация коррекционно-развивающей работы с детьми и подростками, имеющими трудности в развитии, должна опираться на компенсаторные силы и возможности ребенка. «Построить воспитательный процесс по линии естественных тенденций к сверхкомпенсации — значит не смягчать тех трудностей, которые возникают из дефекта, а напрягать все силы для его компенсации, выдвигать только те задачи и в том порядке, какие отвечают постепенности становления всей личности под новым углом» [8, с.40].

Целостный подход к человеку предполагает анализ связей и отношений не только внутри системы (внутреннего мира человека), но и вне ее. Целостность человека как личности может быть понята лишь во взаимосвязи с более широкими социальными системами — семьей, обществом, непосредственным социальным окружением. Нарушение хотя бы одной из этих связей приводит к изменению включенного в эту систему субъекта — растущего ребенка. В связи с этим любое воздействие на ребенка должно строиться с учетом его возможных (положительных и отрицательных) влияний на целостную систему «ребенок — окружающая среда».

Комплексный характер коррекционно-развивающей работы с детьми и подростками, основанный на системном подходе, определяет также требования к подбору специалистов для проведения данной работы: психологов, логопедов, педагогов и т. д. Зачастую психологические проблемы ребенка невозможно решить без оценки и укрепления его соматического здоровья, преодоления пробелов в знаниях, исправления речевых дефектов и т. п. В связи с этим коррекционно-развивающие программы оказываются более действенными в том случае, когда они носят комплексный характер, осуществляются командой специалистов и направлены на улучшение соматического, эмоционального состояния, формирование необходимых психологических функций и качеств.

Реализация **принципа реалистичности** в практике проведения коррекционно-развивающей работы предполагает прежде всего учет реальных возможностей ребенка и ситуации, единство диагностики и коррекционно-развивающей работы. А это значит, что коррекционно-развивающая работа должна опираться на комплексное, всестороннее и глубокое изучение личности ребенка.

Следует специально отметить, что реалистичность — не самоцель, а условие успешной адаптации и развития. Фантазии, являясь важной ресурсной основой жизни ребенка

и подростка, не должны становиться основными механизмами планирования и оценки собственных перспектив. Специалисту, проводящему коррекционно-развивающую работу, важно помочь ребенку принять себя таким, какой он есть, отделить реальные возможности от «фантазийных», идеальных установок.

Принцип деятельностного подхода предполагает прежде всего опору коррекционно-развивающей работы на ведущий вид деятельности, свойственный возрасту, а также его целенаправленное формирование, так как только в деятельности происходит развитие и формирование ребенка. При нарушениях развития деятельность, свойственная тому или иному возрасту, может формироваться с опозданием и не в полном объеме, ограничивая тем самым возрастное развитие ребенка. Например, бедность игры детей с интеллектуальными отклонениями с одной стороны обусловлена интеллектуальной недостаточностью ребенка, а с другой — не создает условий для формирования многих важных психологических новообразований дошкольника. В то же время использование игры в качестве ведущего метода коррекционно-развивающей работы в дошкольном возрасте обеспечивает ее высокую эффективность.

Принцип индивидуально-дифференцированного подхода предполагает изменение содержания, форм и способов коррекционно-развивающей работы в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, целей работы, позиции и возможностей специалистов. Даже при использовании групповых форм работы коррекционно-развивающие воздействия должны быть направлены на каждого отдельного ребенка, учитывать его состояние в каждый данный момент, проводиться в соответствии с его индивидуальным темпом развития.

Зарубежные ученые обнаружили, что достижения коррекционных программ в некоторых случаях утрачиваются через несколько лет. Это прежде всего относится к детям из низших слоев общества. Поэтому был сделан вывод о необходимости одновременного воздействия на систему воспитания и обучения в семье. В противном случае после окончания специального обучения дети продолжают подвергаться неблагоприятным воздействиям окружающей среды, которые сводят на нет положительные результаты обучения. Американские ученые в рамках специальной программы обучали матерей играть с детьми таким образом, чтобы стимулировать их умственное развитие [1]. В экспериментальных исследованиях российских ученых получены данные, также свидетельствующие о нестойкости результатов коррекционных воздействий, когда они не подкрепляются специальными мероприятиями. В группе детей с признаками психофизического инфантилизма в эксперименте пытались изменить их игровые установки на учебные: знакомя с результатами выполненного задания, показывали, на что способен обследуемый, сознательно завышали некоторые оценки, вследствие чего степень его активности в ходе опыта повышалась, увеличивался также уровень притязаний. Однако вне ситуации эксперимента данные позитивные характеристики не получали дальнейшего развития. Дети по-прежнему испытывали боязнь, неуверенность в себе, когда необходимо было на равных со своими сверстниками отстаивать, например, какое-либо решение, проявить самостоятельность и организовать других [41]. Если не удастся организовать специальные занятия родителей с детьми, позитивную роль может сыграть педа-

гогическое взаимодействие с семьей. Важно, чтобы родители поверили в возможности своего ребенка и в положительный результат коррекционно-развивающего обучения, не рассматривали определение ребенка в группу или специальный коррекционный класс (если это становится необходимым) как перемещение в менее качественную образовательную среду. Необходимо распространение среди родителей специальных педагогических и психологических знаний, разъяснение достоинств и преимуществ специально организованного обучения детей с ЗПР [35].

Коррекционная работа с детьми, отстающими в развитии, будучи многоплановой и сложноорганизованной, включает в себя ряд направлений.

- **Оздоровительное направление.** Полноценное развитие ребенка возможно лишь при условии физического благополучия. Воздействие неблагоприятных факторов, таких, как, например, недоедание, наличие хронических и текущих соматических заболеваний ослабляет нервную систему ребенка, приводит к астенизации. Это сказывается на темпах психического развития, снижает познавательную активность ребенка. К этому же направлению можно отнести задачи упорядочения жизни ребенка: создание нормальных жизненных условий (особенно для детей из социально-неблагополучных семей), введение рационального режима дня, создание оптимального двигательного режима и т. д.

- **Коррекция и компенсация нарушений развития высших психических функций методами нейропсихологии.** Уровень развития современной детской нейропсихологии позволяет достигать высоких результатов в коррекции познавательной деятельности, школьных навыков (счет, письмо, чтение), нарушений поведения (целенаправленность, контроль) при своевременной диагностике и раннем начале коррекционных занятий.

- **Развитие и коррекция сенсорной и моторной сферы.** Особенно важно это направление при работе с детьми, имеющими сенсорные дефекты и нарушения опорно-двигательного аппарата. Но не менее существенно оно и по отношению к здоровым детям, имеющим парциальные недостатки в развитии этих функций. Стимуляция сенсорного развития очень важна и в целях формирования творческих способностей детей.

- **Развитие и коррекция познавательной деятельности.** Система психологического и педагогического содействия полноценному развитию, коррекции и компенсации нарушений развития всех психических процессов (внимания, памяти, восприятия, мышления, речи) является наиболее разработанной и широко используется в практике психологов и педагогов.

- **Развитие и коррекция эмоциональной сферы.** Развитие эмоциональности детей, коррекция невротических проявлений (страхов, капризности и т. п.) — традиционное направление работы психологов и психотерапевтов. Повышение эмоциональной компетентности, предполагающее умение понимать эмоции другого человека, адекватно проявлять и контролировать свои эмоции и чувства, важно для всех категорий детей.

- **Содействие личностному росту и коррекция отклонений личностного развития.** Работа в этом направлении предполагает воздействие на формирование системы мотивов ребенка или подростка, формирование адекватной самооценки, исправление недостатков характера, мешающих адаптации субъекта (например, застенчивости) и т. п.

- **Формирование видов деятельности,** свойственных тому или иному возрастному этапу: игровой, продуктивных видов (рисование, конструирование), учебной, общения, подготовки к трудовой деятельности. Особенно следует выделить специальную работу по формированию учебной деятельности у детей, испытывающих трудности при обучении. Эта работа предполагает комплексное психолого-педагогическое воздействие, направленное на коррекцию и формирование всех элементов учебной деятельности от формирования мотивов до конкретных операций, умений и навыков.

Некоторые коррекционные программы

Перечисленные направления в той или иной форме, в различных пропорциях прослеживаются в методиках коррекционного воздействия. Собственно же программы, используемые в настоящее время для работы с детьми, отстающими в развитии, можно условно разделить на четыре группы.

1. Программы развития личности учащегося, что рассматривается как предпосылка и необходимое условие успешной учебной деятельности.
2. Коррекционные программы для комплексного развития познавательных процессов ребенка.
3. Коррекционные программы для развития отдельных познавательных процессов или отдельных свойств какого-либо познавательного процесса (например, внимания или гибкости мышления).
4. Программы формирования учебных навыков (например, чтения).

Данное деление в некоторой степени условно, так как многие программы по формированию навыков включают в себя некоторые упражнения по развитию психических функций, необходимых для выработки данных навыков. Тем не менее приведенная схема помогает приблизительно сориентироваться в широком круге имеющихся коррекционных программ. В следующей части главы приводятся примеры программ перечисленных типов. Практикующий учитель сможет отобрать из предложенных коррекционных программ и их фрагментов те элементы, которые кажутся ему наиболее приемлемыми.

Программы развития отдельных сторон личности учащегося.

В задачах, касающихся личностного развития детей с ЗПР, центральное место занимает формирование у ребенка учебной мотивации. Соответствующие рекомендации предлагаются

Р. В. Овчаровой [26] в связи с коррекцией учебной деятельности так называемых социально и педагогически запущенных детей. Во многом особенности данной категории детей аналогичны детям с ЗПР, тем более что нередко это одни и те же дети. Так же, как и у детей с ЗПР, у того контингента, который описывает Р. В. Овчарова, школьная неуспеваемость является, кроме всего прочего, результатом выбора мотивов, неадекватных учению (игровых мотивов). Структура учебной мотивации младшего школьника зависит также от статуса ребенка в классном коллективе. Дети с неразвитой структурой мотивации имеют и низкий статус в классе. А он, в свою очередь, оказывает обратное негативное влияние на учебную деятельность. Следовательно, чтобы развивать мотивацию запущенного ученика в процессе учебы, учителю необходимо повышать его социальный статус — поощрять успехи, пусть даже незначительные, а ошибки и неудачи лучше обсуждать наедине.

Все младшие школьники чувствительны к тому, как оцениваются их знания, умения. Для многих неуспевающих детей характерно обостренное чувство справедливости, они хотят быть социально независимыми и более успешными, для них важна адекватная реалистическая оценка. Обычно оценка выставляется учителем на основе сравнения достижений одних детей с достижениями других, причем используются некие нормативы. Реалистическая оценка, с точки зрения Р. В. Овчаровой, должна основываться на сравнении сегодняшних собственных результатов ребенка с предыдущими. При таком сравнении исчезает критерий оценки с позиций совершенства. Это избавляет ребенка от отрицательных эмоций, возникающих при его сравнении с более успешными сверстниками. Развивая у школьника чувство компетентности в любой деятельности, учителю необходимо как можно чаще подчеркивать все, чему ребенок уже научился и чему еще может научиться, но не фиксировать внимание на его неумении и несовершенстве. В этом случае есть шанс добиться позитивного отношения неуспевающего ребенка к учителю. А это представляет собой важнейшее основание для желания учиться и стремления к достижениям.

В процессе работы на уроке учитель, по мнению Р. В. Овчаровой, имеет возможность реализовать так называемый мотивационный цикл, состоящий из трех этапов: от мотивации начала работы (готовность, включенность) до мотивации хода выполнения работы и затем мотивации завершения.

1 этап. Возникновение мотивации.

Необходимо зафиксировать предыдущие достижения — «Мы хорошо поработали над предыдущей темой», вызвать мотивы относительной неудовлетворенности — «Но не усвоили еще одну важную сторону этой темы», усилить мотивы ориентации на предстоящую деятельность — «А между тем для вашей будущей жизни это необходимо, например, в таких-то ситуациях».

2 этап. Подкрепление и усиление возникшей мотивации.

Здесь используется чередование разных видов деятельности, материала различной трудности, отметок, вызывающих положительные и отрицательные эмоции — удовлетворенность и неудовлетворенность. Целесообразно активизировать поиск самих учащихся, подключать их к самоконтролю и самооценке.

3 этап. Мотивация завершения.

Важно, чтобы каждый ученик вышел из деятельности с положительным личным опытом, чтобы в конце урока возникла установка на дальнейшее учение, т. е. положительная мотивация перспективы. Для этого следует усилить оценочную деятельность самих учащихся, сочетая ее с развернутой дифференцированной оценкой учителя.

Программы комплексного развития познавательных процессов детей.

Специального внимания требует формирование представлений детей о свойствах предметов и расположении предметов в пространстве. Соответствующая программа предлагается, например, С. Г. Шевченко [42]. По сути, эта программа направлена на активизацию и формирование всех познавательных процессов ребенка: восприятия, внимания, памяти, мышления. Однако занятия структурированы особым образом: каждый их блок предполагает работу с отдельным классом сенсорных эталонов. Сенсорные эталоны — это

Развитие представлений о форме предметов и их пространственном расположении.

Данная часть программы включает следующие упражнения (в каждом из них несколько постепенно усложняющихся упражнений).

1). Нахождение предметов указанного цвета, формы, величины по наглядному образцу или словесному указанию.

Для выбора предлагается разное количество реальных предметов или их изображений (от 5 до 15-20). Дети учатся выделять по заданным признакам предметы, аналогичные образцу. Им также предлагаются упражнения на выбор предметов по неполной аналогии (показать такую же геометрическую фигуру другого цвета, найти квадрат другой величины и т. п.). И наконец, они выполняют задания по словесной инструкции без опоры на образец.

Для развития пространственных представлений у учащихся вырабатывается умение располагать на ограниченной плоскости (на столе, на доске) различные предметы так, как они расположены на образце, или помещать их на определенное место по словесному указанию.

2). Самостоятельное узнавание и словесное обозначение цвета, формы, величины, расположения предметов на плоскости.

В ходе этих упражнений у учащихся сначала вырабатывается умение соотносить вновь воспринимаемый предмет с ранее изученным образцом — меркой. Широко используются упражнения по обследованию предметов: сличение с фоном (в виде игры «Что к чему подходит»); прикладывание для выявления сходства или различия (например, сравнение предметов красного и оранжевого цвета для их дифференциации); наложение одного предмета на другой с целью обнаружения их полной или частичной идентичности; определение на глаз высоты, ширины, длины. Освоение различных вариантов расположения предметов на плоскости происходит у учащихся в процессе составления разнообразных композиций и конструирования предметных аппликаций с учетом заданного цвета, формы и величины.

3). Упражнения на группировку и классификацию предметов и их изображений по цвету, форме и величине. Даются задания «назови общим словом»; «выбери предметы одного цвета разной формы и величины»; «найди одинаковые по цвету и форме, но разные по величине предметы»; «распредели по группам»; «четвертый лишний» и т. п. Кроме того, на уроках по-

лезно обращаться к таким видам деятельности, как предметная аппликация, конструирование из бумаги, работа с природным материалом, дидактическая игра, рисование, лепка. С. Г. Шевченко обращает внимание, что при введении этих видов занятий в урок необходимо строго придерживаться требований, предъявляемых к их выполнению на уроках труда и изобразительного искусства. Выбор тем для рисования важно соотносить с уже имеющимися у детей изобразительными умениями и навыками, чтобы на занятиях, посвященных усвоению свойств предметов и их расположения в пространстве, навыки рисования совершенствовались, а не формировались вновь.

То же самое касается аппликаций. Для них используются готовые формы, которые на уроках выкладываются на парте или листе бумаги. Сначала дети учатся выкладывать хорошо знакомые геометрические фигуры в определенном пространственном соотношении (например, поместить оранжевый треугольник в правый нижний угол вершиной вверх, такой же треугольник — в левый верхний угол вершиной вниз, красные и желтые кружочки чередуя один за другим посередине прямоугольника (рамки) и т. п.).

После этого вида работы можно переходить к моделированию аппликации по словесным указаниям учителя с опорой на образец изделия. При этом детям даются не только готовые детали, но и заготовки, из которых ученик делает недостающие детали. Например, для конструирования снеговика учащимся предлагается пять квадратов разной величины и цвета (для туловища, головы и глаз), красный треугольник (для носа) и маленький полукруг (рот). Детям объясняется, что для изготовления снеговика будут нужны три круга белого цвета разной величины. После того как дети вырежут указанные фигуры из квадратов, им предлагается расположить их один под другим так, чтобы внизу оказался самый большой круг, над ним — поменьше, а наверху — самый маленький. В этом кружке следует расположить наверху один против другого совсем маленькие черные кружочки, посередине — красный треугольник, под ним — маленький полукруг. Затем детей просят дать название получившемуся предмету и описать его.

Более сложными видами деятельности учащихся являются самостоятельное моделирование поделки по данному образцу и изображение задуманного ребенком предмета из предложенных ему форм. После изготовления поделки дети составляют рассказ-описание полученного предмета.

Такие виды деятельности, как рисование и лепка, хорошо использовать на уроках по развитию ориентировки в разновидностях форм предметов. В процессе рисования предпочтение отдается работе с контурными изображениями объектов. Освоение детьми объемной формы предметов осуществляется в процессе их лепки. Желательно ориентировать детей проговаривать план своих действий: «Помидор красный и большой. Я возьму большой кусок пластилина красного цвета. Помидор похож на шар, немного сплюснутый. Я сделаю шар и немного его сожму. Поверхность помидора гладкая, и я сделаю пластилин гладким. У помидора — зеленая веточка. Возьму теперь зеленый пластилин» и т. п. Целесообразно уделять внимание составлению рассказов — отчетов о проделанной работе: «Я лепил черешню. Взял желтый пластилин, сделал небольшой шарик. Поверхность сделал гладкую».

Хорошо способствуют пониманию пространственных отношений между предметами задания по составлению узоров из природного материала (листьев, плодов, лепестков).

Пространственная ориентировка успешно формируется также в процессе дидактических игр. В ходе формирования знаний о цвете, форме, величине и пространственных отношениях между предметами проводятся специальные лексические и грамматические упражнения, направленные на активизацию речевого развития ребенка. Эти упражнения логически связаны с познавательными задачами. В качестве примера автор программы приводит дидактическую игру «Чудесный мешочек». Суть ее состоит в том, что один из играющих выбирает один предмет из тех, что имеются у него в непрозрачном мешочке и рассказывает о нем, перечисляя его признаки. Остальные играющие пытаются определить, о каком предмете идет речь. Отмечается, что правила этой игры дети с задержкой психического развития осваивают медленно. Задача указать признаки предмета, не называя его самого, оказывается сложной для водящего ребенка, а остальные дети с трудом могут угадать описываемый предмет, находящийся в «чудесном мешочке». С целью подготовки учащихся к данной игре можно провести следующее упражнение: учитель называет то или иное свойство (прилагательное дается в мужском, женском или среднем роде), а дети должны найти предметы с указанными свойствами. Кроме того, детей можно предварительно познакомить с предметами, которые будут помещены в «чудесный мешочек».

Развитие представлений о цвете.

Задача этой части программы состоит в формировании умений различать основные и промежуточные цвета и их оттенки и в усвоении названий сначала основных и промежуточных цветов, а затем — цветов, отличающихся по светлоте.

Обучение начинается со специального показа образцов цвета, с называния их учителем. Сначала закрепляется знание трех основных цветов (красного, синего, желтого). На этом наглядном материале вырабатывается умение ориентироваться при определении цвета любого предмета на хорошо знакомый предмет с неизменной окраской. Например, показывая поочередно карточки с красной пожарной машиной, синим васильком, желтым одуванчиком, учащиеся просят рассмотреть 7-8 картинок и выбрать предметы такого же цвета. Учащимся задается вопрос: «Как узнать, правильно ли выбраны предметы?» У детей тем самым вырабатывается навык сравнивать, сличать новые предметы, цвет которых нужно определить, с предметами неизменной окраски. При дальнейшем изучении данной темы широко используются упражнения, способствующие усвоению предметно образных названий цветов: вишневый, малиновый, розовый, васильковый, солнечный, лимонный, золотистый и т. п.

Последовательность изучения остальных цветов предлагается следующая: оранжевый, зеленый, фиолетовый, коричневый, черный, серый и, наконец, оттенки всех цветов. Промежуточные цвета демонстрируются одновременно с основными, так как дети очень часто их путают. В ходе этих занятий дети также узнают, что сложные цвета составлены из двух-трех других. Смешивая их, учащиеся получают производные цвета. Например, оранжевый цвет — из желтого и красного, фиолетовый — из синего и красного, коричневый — из синего, красного,

желтого. Для проведения практических занятий в различении цветов удобно пользоваться схемой:



Из цветной бумаги вырезаются прямоугольники изучаемых цветов, и учащиеся на уроке размещают в схеме прямоугольники, которые соответствуют изучаемым цветам. С помощью приведенной схемы проводятся различные упражнения.

1. Подобрать цвет предмету, данному в контурном изображении. Ученику дается задание: «Покажи, какого цвета белочка, морковь, помидор, репка, подсолнух и т. д. » Ребенок должен наложить соответствующий квадрат на контурное изображение.
2. С помощью образца (цветного прямоугольника) отобрать одинаковые по цвету изображения из ряда предложенных ребенку.
3. Назвать по одному предмету каждого цвета, отраженного в схеме. Так в порядке различения черного и серого, ученик может сказать: «Черные буквы, белый потолок, серая ручка». Схема помогает точно выполнять задание и называть предметы в правильной последовательности.
4. Разложить 7-9 предметных картинок на две-три группы по признаку цвета.
5. Пользуясь образцом (прямоугольником определенного цвета), указать цвет названного предмета. Называются, например, сливы, свекла, вишня, спелый помидор и т. д. Учащиеся показывают прямоугольники соответствующего цвета.

Постепенно у детей вырабатывается умение называть цвет предмета без наглядной опоры. На этом этапе предлагаются следующие задания.

1. Назвать цвет указанного предмета, например, неба, травы.
2. Назвать предметы указанного цвета: «Что бывает зеленого цвета?»
3. Определить общий признак для ряда указанных предметов: «Чем они похожи — морковь, помидор, мандарин?»

Некоторые упражнения можно проводить в форме игр или соревнования. В каждом задании вопросы сначала может задавать учитель, затем — сами учащиеся.

Ознакомление с геометрическими телами.

Начало этой части программы можно проводить во внеурочное время в процессе конструирования из строительного материала. Детям показывается и называется шар, куб, цилиндр. Далее проводятся упражнения, направленные на развитие умения обследовать предметы. Детей учат не только тщательно рассматривать предмет, но и ощупывать его, осязая поверхность (например, в процессе игры «Чудесный мешочек»). Закрепление и дальнейшее развитие этих навыков у учащихся происходит в процессе обследования объемных предметов перед лепкой. При изучении данной темы сначала организуется лепка предметов простой формы (лимоны, груши, огурцы, помидоры, рыбы), что позволяет детям анализировать форму реальных предметов на основе геометрических образцов. Не усвоив этих названий, дети станут определять форму предметов только по признаку сходства с другими конкретными

предметами: «как яичко», «как огуречик», «столбик», «колбаска». После лепки предметов простой формы дается задание слепить предметы более сложной формы, но простые по конструкции (грибы, животные, цветы). Лепить полезно как с натуры, так и по памяти, на основе представления.

К этой же группе программ может быть отнесена программа Е. Б. Балугоевой, разработанная в Ярославском Центре помощи детям [4].

Предлагаемая программа представляет собой комплекс специальных психологических занятий и упражнений, направленных на развитие психологических основ учебной деятельности, таких как механическая память, зрительно-моторная координация, устойчивость и объем внимания у детей 8-9 лет. Полностью программа приведена в приложении 2.

Программа включает в себя 5 основных блоков. В каждом занятии используются упражнения преимущественно из одного блока и сочетание 1-2 упражнений из других.

I. Внимание. Развитие произвольного внимания (устойчивости). Развитие произвольного внимания (распределение).

II. Память. Развитие слуховой памяти. Развитие зрительной памяти. Развитие вербальной памяти. Развитие логической памяти (установление ассоциативных связей).

III. Мышление. Развитие наглядно-образного мышления. Развитие абстрактного мышления (процессы синтеза). Развитие абстрактного мышления (процессы анализа). Установление закономерностей на абстрактном материале. Развитие зрительно-вербального анализа и синтеза. Развитие логического мышления (установление существенных признаков).

IV. Зрительно-моторная координация. Развитие пространственных представлений. Развитие умения ориентироваться в пространстве листа. Развитие тонкокоординированных движений. Развитие точности произвольных движений.

V. Волевая сфера. Развитие умения подчиняться словесным указаниям взрослого. Формирование навыков самоорганизации. Формирование элементов самоконтроля.

Занятия проводятся в течение 4 месяцев, по два занятия в неделю.

Каждое занятие строится по определенной постоянной схеме:

I. Вводная часть.

Гимнастика. Создает хорошее настроение у детей. Включает в себя элементы китайской гимнастики («чжун юань цигун»), способствующие улучшению мозгового кровообращения, повышающие энергетику и активность ребенка.

II. Основная часть.

Представляет собой комплекс упражнений и заданий, направленных преимущественно на развитие какого-либо одного психического процесса (3-4 задания) и 1-2 упражнения, направленных на другие психические функции. Предлагаемые упражнения должны быть достаточно разнообразными как по модальности, так и по используемому материалу, способам выполнения. Это могут быть бланковые задания, задания с предметами, игрушкам, спортивными снарядами, подвижные игры. Дети выполняют их, сидя за столами, моделируя ситуацию урока, или сидя или лежа на ковре (если позволяет помещение). Обязательной со-

ставляющей каждого занятия является продуктивная деятельность ребенка: рисование, аппликация, конструирование из бумаги и т. д.

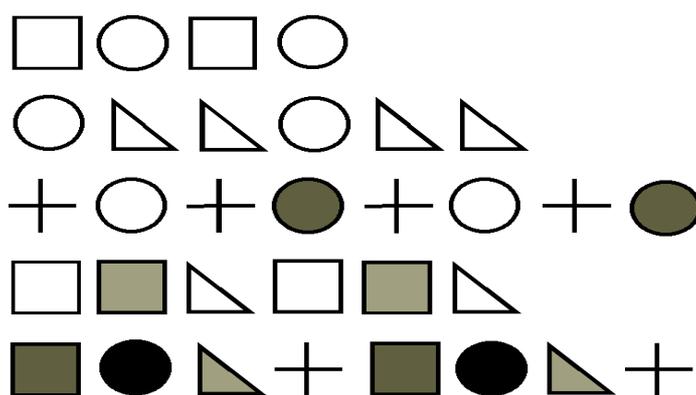
III. Заключительная часть.

Подведение итогов занятия.

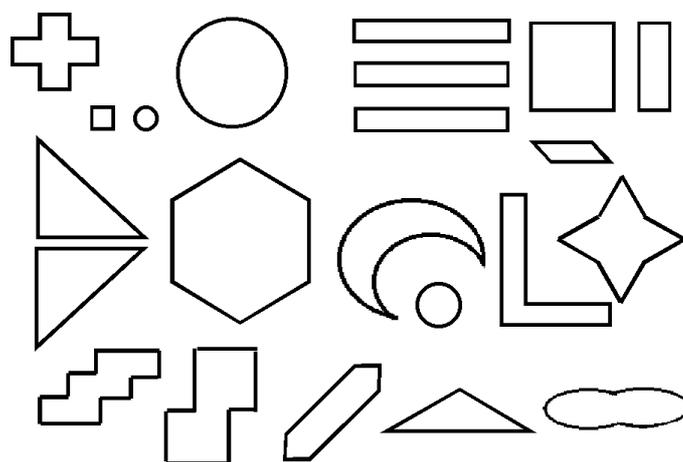
Коррекционные программы для развития отдельных познавательных процессов.

Примером могут служить программы, направленные на формирование отдельных сторон мышления детей с ЗПР. Так, Т. Володиной [7] предлагается программа для развития прогностических способностей. Развитие прогностических способностей является одним из условий успешной деятельности человека. Умение прогнозировать начинает формироваться у человека с рождения вначале на уровне ощущений и восприятия. Оно постепенно усложняется, охватывая все большее количество поступающей к ребенку информации. Это дает возможность делать прогнозы большой временной протяженности и точности. Очевидно, что неумение прогнозировать результаты деятельности ведет к нерациональному выбору средств достижения поставленных целей, а также нередко и к неверной стратегии рассуждений и действий. Поэтому целью развивающей программы автор считает формирование у младших школьников с ЗПР следующих навыков: анализировать исходные данные и строить на основе этого анализа прогнозы различной временной продолжительности.

Программа состоит из семи серий. Срок ее реализации — 2 месяца. Проводится 16 занятий продолжительностью 20 минут, по два занятия в неделю. **Первая серия** упражнений основана на использовании наглядно-действенного мышления. Задания ранжируются от простых (два варианта формы) до более сложных (четыре формы и четыре цвета). Школьникам предлагается выявить закономерность в чередовании геометрических фигур (по форме и цвету) и продолжить соответственно каждый ряд.



Вторая серия направлена в основном на развитие воображения. Детям предлагается сначала представить предмет, животное или что-либо другое и затем составить задуманное из предложенных геометрических фигур. (Помимо стандартных фигур — треугольника, квадрата, овала, круга и т. д. — используются и нестандартные). Это также способствует формированию гибкости мышления.



Третья серия ориентирована на развитие отдельных операций мышления, предшествующих формированию прогностических навыков. Она состоит из заданий типа «Продолжи ряды». Первые из них представляют собой чередование звеньев цепи. Ребенку необходимо вычленить это звено:

ааабааабааабааа

1230123012301230123

Последние ряды представляют собой прогрессию, и от ребенка с помощью взрослого требуется выявить принцип, по которому изменяются ее составляющие, и продолжить ряд с учетом этого принципа:

1+1, 1+2, 1+3, 1+4, 1+5

10+1, 20+2, 30+3

АбвГДеЖЗиКЛм

КССКСССККСССС

2, 22, 3, 33, 4, 44, 5, 55

1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19

24, 22, 20, 18, 16, 14

4, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20

3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24

Четвертой серии предшествует объяснение ребенку понятий «причина» и «следствие». Приводятся примеры. Ребенок отвечает на вопросы о причинах и следствиях каких-либо своих поступков и поступков своих друзей или родителей, а также о причинах и следствиях известных ему событий. После того как педагог убедился в том, что понятия усвоены, ребенку предлагается самостоятельно выполнить задания серии. Ребенка просят обосновывать ответы. В случае, где есть несколько причин или следствий, указывается на необходимость определить основное следствие или основную причину. Задания четвертой серии состоят из трех блоков.

1. Укажи причину и следствие (подчеркни причину черной ручкой, а следствие – красной):

а). Игорь поранил ногу при игре в футбол, и его команда проиграла.

б). Пешеход, который нарушает правила дорожного движения, создает угрозу собственной безопасности и здоровью других пешеходов и водителей.

в). В этом году стояла снежная зима. Весной снег растаял и наполнил собой реку. Река вышла из берегов и залила луга. Когда вода ушла, плодородный слой ила остался на полях и удобрил их. В этом году ожидается хороший урожай.

г). Зимой в лесу нет ягод и съедобных кореньев — они скрыты снегом. Для медведя мало доступной пищи. Поэтому медведи зимой спят, питаются тем жировым запасом, который они накопили летом и осенью.

2. Определи и запиши причину:

а). Олег стал чемпионом школы по борьбе, потому что _____

б). Теперь с Машей никто не дружит, потому что _____

в). Ученые очень умные, потому что они _____

3. Определи и запиши следствие:

а). Мама очень устала на работе и _____

б). Саша самый старший из братьев, потому что он _____

в). Я хорошо выполнил домашнее задание и поэтому _____

Пятая серия представляет собой построение цепи возможных событий. Ребенку задается исходное событие и предлагается подумать, что может за ним следовать (чем оно может закончиться, как могут развиваться дальнейшие события). Каждое новое упражнение предполагает более длинную цепь событий. Педагог или психолог при выполнении ребенком заданий повторяет его последнюю фразу («зеркалит») и сопровождает ее вопросом «А что было потом?» Два задания данной серии рекомендуется выполнять вместе со взрослым, остальные ребенок должен выполнить самостоятельно. При работе с классом можно ввести соревновательный элемент, объявив конкурс на самую длинную историю. Важным условием является правдоподобность историй.

1. Я поранил ногу при игре в футбол. _____

2. Я выиграл в лотерею 1000 рублей _____

3. Мне подарили на день рождения велосипед _____

4. Мы с другом нашли во дворе старинную монету. _____

5. В городском парке открылся новый аттракцион _____

Шестая серия состоит из упражнений, где из трех возможных ответов надо выбрать правильный. Задание выполняется учениками самостоятельно, а затем обсуждается, причем обсуждение лучше проводить с двумя-тремя учениками. Учащимся предлагается обосновать свой вариант ответа. В случае, если ответ выбран без учета данных условия, педагог указывает на исходные данные и дает возможность еще раз выбрать вариант ответа. Если самостоятельный анализ затруднителен, учитель или психолог объясняет влияние различных факторов и подает пример возможного анализа.

1. Две недели шел сильный дождь, вода затопила мост. Город оказался отрезанным от остального мира. В городе есть своя радиостанция и пекарня, но нет аэродрома. Что скорее всего ожидает жителей?

а) Город останется без хлеба	б) Город останется без электричества	в). Город останется без почтового сообщения
------------------------------	--------------------------------------	---

Отметь наиболее вероятный ответ.

2. Водитель нарушил правила дорожного движения. К чему может привести поведение водителя?

а). Поведение водителя угрожает только пешеходам и строениям, находящимся около дороги	б). Поведение водителя угрожает ему самому, пешеходам и другим водителям	в). Водитель рискует только своей жизнью.
--	--	---

Отметь наиболее вероятный ответ.

3. Петя не отличник, но успевающий, трудолюбивый ученик. Из-за болезни Петя пропустил неделю учебных занятий. Что за этим последует?

а). Петя будет посещать дополнительные занятия и вскоре догонит ребят	б). Петя останется на второй год	в). Петя и так впереди всего класса
---	----------------------------------	-------------------------------------

Отметь наиболее вероятный ответ.

4. Иван увлечен конструированием. Он с удовольствием помогает отцу в гараже. Какую профессию скорее всего выберет Иван?

а). Он будет водителем	б). Он будет механиком	в). Он будет художником
------------------------	------------------------	-------------------------

Отметь наиболее вероятный ответ.

5. Алеша — ученик четвертого класса. Он – вратарь дворовой футбольной команды. Его любимые фильмы – про войну, путешественников и географические открытия. Иногда в свободное время или во время тренировок он включает музыку. Рисует Алеша очень редко, только в школе.

а). Математика, физика, музыка	б). Рисование, география, физкультура	в). Физкультура, география, история
--------------------------------	---------------------------------------	-------------------------------------

Отметь наиболее вероятный ответ.

Седьмая серия представляет собой серию заданий «Мы идем в поход». Она направлена на обучение планированию.

Ребятам сначала предлагается подумать, какие вещи и предметы необходимы в походе и записать их названия. Здесь целесообразно использовать соревновательный компонент: кто напишет больше. После того как все списки составлены, с детьми обсуждается, для чего нужны те или иные предметы. Затем каждый должен внимательно посмотреть на свой список и переписать его с учетом необходимости каждой вещи. Задание формулируется так: «Сначала напиши только то, без чего в походе совсем нельзя обойтись, что необходимо в первую очередь. Потом — что необходимо, но в меньшей степени. Далее — без чего в принципе можно обойтись, но иметь не помешает. В последнюю очередь то, что совсем

лишнее». После этого проходит обсуждение, какие бывают походы (пешие, конные, водные и т. д.), куда можно пойти в поход (в горы, в лес, к морю и т. д.), для чего можно пойти в поход. В конце обсуждения школьник самостоятельно выбирает вид похода и формулирует его цель (отдых, спорт, знакомство с достопримечательностями). Когда вид и цель похода выбраны, каждый ученик пересматривает и корректирует свой список необходимых предметов. В заключение ребята составляют план похода: описывают последовательность предполагаемых событий. После этого дети самостоятельно проводят анализ использованных в походе предметов (что было использовано, а что нет).

Занятия по развитию логического мышления могут быть проведены и с использованием упражнений, которые предлагает Е. А. Стребелева [38]. Формировать умения устанавливать причинно-следственные связи автор предлагает с помощью **рассказов-загадок**.

«Почему укатился мячик?»

У Саши было два мячика — один красный, другой синий. Саша положил красный мячик на стол, а синий на кукольную горку. Смотрит — один мячик укатился. Угадайте, какой укатился? Почему?

«Рассказ о маленьком Вове»

Маленький Вова посмотрел в окно и сказал: «Мама, на улице нет дождя. Можно я пойду гулять?». Мама тоже посмотрела в окно и сказала: «Да, Вова, можно гулять, но на улице сильный ветер. Наверное, будет дождь. Надень, сынок, курточку и сапоги». Как мама узнала, что на улице сильный ветер?

«Почему?»

Вчера вечером шел снег. Он сразу таял на дорожках. Мы гуляли, и под ногами был снег, как каша. А сегодня, когда я шла в школу, на улице было очень-очень скользко. Все люди шли очень осторожно. Почему на улице стало скользко? Почему мокрый снег превратился в лед? Что надо сделать, чтобы лед был нескользкий?

Некоторые упражнения для развития познавательных процессов у детей с ЗПР можно заимствовать в литературе по формированию учебной мотивации и школьных умений у обычных слабоуспевающих детей [напр., 26].

Программы формирования учебных навыков

В качестве примера может быть приведена программа развития навыков чтения, предложенная Л. Н. Лисенковой [23]. Программа разработана в Ярославском Центре помощи детям на основе ряда литературных источников [15,17,20, 24, 25,39].

Чтение как вид деятельности можно определить как процесс декодирования, то есть воссоздания звукового образа слова по его графической модели. Этот процесс состоит из следующих операций:

1. опознание буквы в ее связи с фонемой (звукобуквенные связи);
2. слияние нескольких букв в слог (навык слогослияния);
3. слияние нескольких слогов в слово;
4. интеграция (объединение) нескольких прочитанных слов в законченную фразу или высказывание.

Автор программы формирования навыков чтения Л. Н. Лисенкова отмечает, что у многих детей, чьи родители обращаются в Ярославский Центр помощи детям, страдают все компоненты навыка чтения. Внешне это выражается в том, что дети читают медленнее, чем требует школьная программа. При чтении ими допускаются ошибки: они пропускают, заменяют, переставляют буквы и слоги, искажают окончания, не дочитывают слова до конца. Для многих характерно угадывающее чтение, имеются трудности в слогослиянии. Искажения звукового состава слова и затруднения слогослияния в большинстве случаев затрудняют понимание детьми прочитанного. А это, в свою очередь, вызывает у школьников негативное, эмоционально отрицательное отношение к процессу чтения.

Перед коррекционной программой поставлены три основные цели.

- Формирование эмоционально положительного отношения к процессу чтения, интереса к чтению.
- Диагностика, коррекция и развитие психических функций, обеспечивающих формирование навыка чтения.
- Собственно формирование навыка чтения.

Первая цель достигается применением особой формы проведения занятий: используются игры, соревнования, необычные, занимательные упражнения с буквами и словами.

В рамках достижения второй цели используются различные упражнения, направленные на коррекцию и развития пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительного восприятия, зрительной памяти, слухового восприятия, фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, мелкой моторики, графо-моторных навыков, зрительно-моторной координации, сукцессивных способностей, слухоречевой памяти, произвольного внимания. Собственно программа коррекции несовершенного навыка чтения (направленная на достижение третьей цели) включает различные упражнения со словами и текстами, предложенные Е. В. Зайка [15]. Программа рассчитана на 5 месяцев, предусматривает 4 групповых занятия в неделю и регулярные самостоятельные занятия дома (Приложение 1).

Ребенок с задержкой психического развития и общество: проблема интеграции (вместо Заключения)

Мы постарались показать, что проблемы детей с ЗПР не ограничиваются собственно трудностями школьного обучения. Их положение в среде сверстников с нормальным темпом психического развития — это всегда положение человека «иного», отличающегося от других людей, не всегда понимаемого и принимаемого. По мере гуманизации общества в мировом и отечественном общественном сознании все более популярной становится идея **интеграции в общество** людей с особыми образовательными потребностями и ограниченной трудоспособностью. Интеграция означает процесс и результат предоставления таким людям прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих его отклонения в развитии и ограничения возможностей [35].

Применительно к детям с ЗПР идея интеграции означает прежде всего возможность обучения их в обычных классах массовой школы. Более подробно можно представить процесс интеграции следующим образом:

- дети с ЗПР посещают те же школы, что и их братья, сестры и соседи;
- они находятся в классах вместе с детьми одного с ними возраста;
- они имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели;
- они обеспечиваются необходимой поддержкой.

Современное состояние данной проблемы в России можно обозначить как **стихийная интеграция**. Суть этого процесса в том, что дети с ЗПР остаются в том классе, в который поступили в начале школьного обучения, несмотря на явные трудности в учебе. Так происходит, если родители ребенка с ЗПР резко негативно относятся к его переводу в другой класс. Иногда в малокомплектной школе просто нет соответствующего класса. Возможно также, что в достаточно обеспеченной семье с ребенком дополнительно индивидуально занимается педагог, что позволяет учащемуся, хотя и с трудом, но переходить из класса в класс. Можно сказать, что чаще всего при стихийной интеграции выполняются два первых из вышеперечисленных условий и не выполняются третье и четвертое.

Необходимо учитывать, что при обучении ребенка с ЗПР в массовой школе может вступать в действие средовой фактор, играющий отрицательную роль в личностном развитии [2]. Речь идет о психотравмирующей ситуации, связанной с несостоятельностью ребенка с задержкой в развитии при усвоении школьной программы. Возможно психическое перенапряжение ребенка, снижение уровня его самоуважения, трудности в общении со сверстниками, которые не принимают его в свою среду. Специальное исследование [22] показало, что основным критерием общей оценки школьника его одноклассниками являлся фактор школьной успеваемости. Критерий успеваемости влияет на оценку не только интеллектуальных, личностных, но даже и физических качеств ребенка. Ученики, успевающие отлично, как правило, были отнесены другими не только к самым умным, старательным, но и к добрым и даже красивым. И наоборот, неуспевающие школьники с задержкой развития оценивались

их успевающими сверстниками не только как глупые, ленивые, но и как злые и некрасивые. Даже такой объективный и простой для оценки показатель, как рост, занижался в отношении неуспевающих. Такая широкая иррадиация отрицательного отношения к интеллектуальным, личностным качествам и даже внешности детей с задержкой психического развития обусловила их изоляцию в пределах класса. Успевающие ученики не хотели дружить с ними, сидеть за одной партой. Имелось лишь небольшое число детей, у которых с учащимися, имеющими задержку в развитии, существуют эмоциональные контакты и симпатии; это тоже неуспевающие школьники.

Неблагоприятное положение детей с задержкой психического развития в среде сверстников рождает у них ряд компенсаторных реакций. Стремясь обеспечить себе успех, они еще прочнее фиксируются в своей деятельности на более раннем интеллектуальном уровне, в частности на игре, дающей больше шансов на успех. Таким образом, игровые интересы этих детей определяются не только незрелостью эмоциональной сферы, но и вторично закрепляются неуспехом в школьной деятельности. Все это усугубляет нарушения адаптации этих детей к школьным условиям, способствует их невротизации, в более старшем возрасте — нарушению поведения.

Поэтому важна специальная работа по воспитанию у нормально развивающихся детей установки на принятие ребенка, который выглядит, говорит или учится «не так, как все». Вопрос воспитания толерантности (принятия, уважения, терпимости к «другим») остро стоит в современной системе образования. Он касается не только людей с особой динамикой развития, но и лиц иной национальности или иного вероисповедания. Этот сложный вопрос прямо связан с демократизацией общественных отношений, построением гражданского общества в современной России и не решается, разумеется, в масштабах одного школьного класса. Однако само осознание учителем этой проблемы может стать первым шагом к ее решению.

Существуют убедительные факты и в пользу того, что детям с ЗПР целесообразно обучаться в специальных классах, а не в массовой школе [11]. В одном из исследований при выяснении различий в овладении интеллектуальными операциями оказалось, что учащиеся с ЗПР массовых классов и классов выравнивания показали одинаково невысокий по сравнению с нормально развивающимися детьми уровень. Но ученики классов выравнивания оказались более восприимчивы к помощи, и уже незначительной подсказки было достаточно для выполнения задания на высоком уровне успешности. Большинство учеников массовой школы, несмотря на серьезную помощь, выполняли задания на среднем уровне. Таким образом, специальные условия обучения в классах выравнивания прежде всего сказываются на обучаемости школьников, расширяя их потенциальные возможности в овладении школьной программой.

По-видимому, не следует считать, что для детей с ЗПР в принципе существуют только две обозначенные формы обучения (массовые или коррекционные классы). Продуктивной представляется комбинированная форма пребывания ребенка с ЗПР в учебном заведении, при которой он изучает учебную программу в специальном (коррекционном) классе, а внеу-

чебные мероприятия являются общими для детей с обычным темпом развития и детей с ЗПР. В этих условиях снимается травмирующий фактор, связанный с учебной несостоятельностью детей с ЗПР. Расширяется круг сфер, в котором дети с особым темпом развития могут проявить себя. Как известно, они бывают довольно успешны во внеучебной деятельности. Кроме того, создается среда, в которой происходит сближение в восприятии ситуаций общения разными категориями детей, что, в свою очередь, способствует их взаимной адаптации. При этом однако проблема толерантности к «иным» в ходе реализации описанной схемы включения детей с ЗПР в детское сообщество автоматически не снимается. Поэтому элемент психолого-педагогической организации идущих в этой среде процессов существенно повысит их эффективность.

Литература

1. Акимова М. К., Козлова В. Т. Психологическая коррекция умственного развития школьников. М., 2000.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. / Под ред. К. С. Лебединской. М., 1982.
3. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. М.: 1999.
4. Балужева Е. Б. Развитие психологических основ учебной деятельности у младших школьников с ЗПР. Рукопись.
5. Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. — М., 2000.
6. Винникова Е. А., Слепович Е. С. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой психического развития // Дефектология. — 1999. — № 1. — С. 18 — 24.
7. Воловина Т. Развитие прогностических способностей. Программа для детей с ЗПР. // Школьный психолог. 1999. №32.
8. Выготский Л. С. Основы дефектологии. // Собрание сочинений Т. 5. М.:, 1983.
9. Демьянов Ю. Г. Диагностика психических нарушений. Практикум. С-Пб., 1999.
10. Дернер К., Плот У. Заблуждаться свойственно человеку. С-Пб., 1997.
11. Дети с временными задержками развития. / Под ред. Т.А. Власовой, М. С. Певзнер. М., 1971.
12. Дробинская А. О. Синдром психического инфантилизма // Дефектология. — 1997. — № 2. С. 75 — 80.
13. Дробинская А. О. Школьные трудности нестандартных детей. М., 1999.
14. Егорова Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М., 1973.
15. Заика Е. В. Упражнения для формирования навыков чтения у младших школьников. // Вопросы психологии. 1995. №6. С. 43-54.
16. Калашникова М. Б. Учет возрастной сензитивности при организации коррекционной работы с подростками. // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2001. №1. С.7-17.
17. Корнев А. Н. Нарушение чтения и письма у детей. С-Пб., 1997.
18. Коррекционно-развивающие программы с использованием специального оборудования для детей и подростков: Методическое пособие. /Под ред. Е.Е. Чепурных. М.-Ярославль, 2002.
19. Краткий дефектологический словарь. М., 1964.
20. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. С-Пб., 1998.
21. Лапшин В. А., Пузанов Б. П. Основы дефектологии. М., 1990.
22. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. М., 1985.
23. Лисенкова Л. Н. Развитие и коррекция навыков чтения. Рукопись.
24. Локалова Н. П. 120 уроков психологического развития младших школьников. М., 2000.
25. Милостивенко Л. Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей. С-Пб., 1995.
26. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. М., 1996.
27. Организация обучения и воспитания детей с задержкой психического развития. Сборник документов, регламентирующих работу по обучению и воспитанию детей с задержкой психического развития дошкольного и школьного возраста. М., 1993.

28. Острогина А. В. Влияние особенностей личности детей с задержкой психического развития на успешность обучения. Дипломная работа. Ярославль, ЯрГУ, 1997.
29. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с нарушением темпа развития. // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития. С-Пб, 2001. С. 257–270.
30. Переслени Л. И., Мастюкова Е. М. Задержка психического развития: вопросы дифференциации и диагностики. // Вопросы психологии. 1989, № 1. С. 55 — 62.
31. Проблема ЗПР — это в первую очередь проблема самого общества. // Школьный психолог, 1999, №32.
32. Прутченков А. С., Сиялов А. А. Эй ты, параноик!!! М., 1994.
33. Психологические проблемы неуспевающих школьников. /Под ред. Н. А. Менчинской. М., 1971.
34. Психология. Словарь. М., 1990.
35. Специальная педагогика. / Под ред. Н. М. Назаровой. М., 2000.
36. Степанов С. С. Психологический словарь для родителей. М., 1996.
37. Степанов С. Неуловимый феномен. // Школьный психолог. 1999. № 32.
38. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М., 2001.
39. Тихомирова Л. Ф. Формирование и развитие интеллектуальных способностей ребенка. М., 2000.
40. Усанова О. Н. Дети с проблемами психического развития. М., 1995.
41. Худик В. А. Психология аномального развития личности в детском и подростково-юношеском возрасте. Киев, 1993.
42. Шевченко С. Г. Ознакомление с окружающим миром учащихся с задержкой психического развития. М., 1990.

Словарь терминов

Акцентуация — чрезмерная выраженность отдельных черт характера или личности и их сочетаний [34].

Анализ — одна из основных мыслительных операций, заключающаяся в расчленении целого на части [34].

Астенический синдром — нервно — психическая слабость, проявляющаяся в повышенной утомляемости и истощаемости, сниженном пороге чувствительности, крайней неустойчивости настроения, нарушении сна [34].

Аутизм — крайняя форма психологического отчуждения, выражающаяся в уходе индивида от контактов с окружающей действительностью и погружении в мир собственных переживаний [34].

Гиперопека — чрезмерная забота о детях. Выражается в стремлении родителей окружать ребенка повышенным вниманием, защищать даже при отсутствии реальной опасности, постоянно удерживать около себя, обязывать его поступать определенным, наиболее безопасным для родителей способом [36].

Графема (от греч. grapho — пишу) — единица письменной речи, имеющая характерное начертание.

Дебильность — легкая степень умственной отсталости

Дезадаптация психологическая — снижение приспособительных возможностей. психики.

Задержка психического развития — нарушение нормального темпа психического развития.

Заторможенность — замедление, обеднение и однообразие психических проявлений. При заторможенности двигательной движений, при заторможенности речевой — речи.

Зона ближайшего развития — различие между уровнем сложности задач, доступным ребенку при самостоятельном решении, и тем, которого он способен достичь с помощью взрослых или в группе сверстников.

Идиотия — тяжёлая степень психического недоразвития.

Имбецильность — умственная неполноценность субъекта, занимающая промежуточное положение между дебильностью и идиотией, при которой ребёнок может овладевать речью и усваивать несложные навыки самообслуживания

Интеграция в общество человека с особыми образовательными потребностями — процесс и результат предоставления этому человеку прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отклонения в развитии.

Ипохондрия — состояние чрезмерного внимания к своему здоровью, страх перед неизлечимыми болезнями [34].

Истощаемость внимания — неспособность к длительной концентрации внимания, быстрое возникновение чувства усталости при необходимости сосредоточения внимания.

Коэффициент интеллекта — количественный показатель умственного развития.

Обобщение (как процесс) — отражение субъектом мышления общих признаков и качеств явлений действительности.

Олигофрения — форма умственной отсталости, характеризующаяся тотальностью (недоразвиты оказываются все нервнопсихические процессы) и иерархичностью психологического дефекта (в большей степени наблюдаются нарушения подвижности внутренних процессов в интеллектуально-речевой сфере и в меньшей степени в сенсомоторной).

Педагогическая запущенность — редко используемый в настоящее время термин, обозначающий дефекты развития ребенка, вызванные недостатками воспитания и обучения [19].

Переключаемость психических процессов — динамическая характеристика познавательных процессов, означающая способность оптимально осуществлять познавательную деятельность в условиях смены целей.

Проблемная ситуация — изменение в деятельности, прерывающая эту деятельность и требующая поиска выхода из затруднения с использованием мышления.

Сенситивный период — возрастной период, характеризующийся оптимальным сочетанием условий для развития определенных психических свойств и процессов.

Слогослияние — процесс образования слов из отдельных слогов в ходе чтения.

Суцессивная способность — способность отнесения воспринимаемого предмета к какому-либо классу в результате развернутого анализа его признаков.

Преддошкольный возраст — возраст ребенка примерно от одного года до трех лет.

Психотип — см. *акцентуация*.

Фонематическое восприятие — слуховое восприятие звуков речи (фонем).

Школьная фобия — страх школы, принимающий формы боязни какого-либо школьного предмета, одного из учителей, контрольных работ и т. д. Может включать как собственно психологические, так и соматические компоненты.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1 Фрагменты программы Л. Н. Лисенковой «Развитие и коррекция навыков чтения»

Занятие № 1

1. *Организационный момент.*

Игра «Цепочка слов». Каждый ученик придумывает слово на последний звук названного слова. Первое слово в цепочке — это ответ на вопрос учителя. Например: какое сейчас время года?

2. *Развитие мелкой моторики.*

Упражнения для пальцев рук.

- Упражнение «Пересчет пальцев».

- Обе руки подняты вверх. Детям предлагается поочередно коснуться каждым пальцем, начиная со второго, большого пальца той же руки, а затем сделать тоже самое, но начиная с мизинца. Упражнение выполняется обеими руками одновременно.

- Обе руки лежат на столе ладонками вниз. Детям предлагается поочередно поднимать пальцы, начиная с мизинца, а затем сделать тоже самое, но начиная с большого пальца. Упражнение выполняется обеими руками одновременно.

- Упражнение «Пальчики здороваются».
- Упражнение «Пальчики обнимаются».
- Упражнение «Позы пальцев».

Детям предлагается вслед за учителем воспроизводить различные позы пальцев:

- первый палец поднят вверх, остальные собраны в кулак;
- указательный палец выпрямлен, остальные собраны в кулак;
- 2-ой и 3-ий пальцы расположены в виде буквы у;
- 2-ой и 5-ый пальцы выпрямлены, остальные собраны в кулак;
- 2-ой и 3-ий пальцы скрещены, остальные собраны в кулак;
- 2-ой и 3-ий пальцы выпрямлены и расположены в виде буквы у, а 1-ый, 4-ый и 5-ый пальцы собраны в щепоть (зайчик);
- 2-ой и 5-ый пальцы выпрямлены, остальные собраны в щепоть;
- 1-ый и 2-ой пальцы соединены кольцом, остальные — выпрямлены.

3. *Упражнения на координацию рук.*

• Детям предлагается одновременно ударять по столу двумя руками: правой, сжатой в кулак, и левой — раскрытой ладонью. Затем наоборот: левой, сжатой в кулак, а правой — раскрытой ладонью.

• Детям предлагается одновременно ударять по столу двумя руками: правой, сжатой в кулак (на ребре), и левой — ребром ладони. Затем наоборот.

• Упражнение «Кулак — ребро — ладонь». Детям предлагается выполнить последовательность из трех движений руки: ударить кулаком по столу, поставить ладонь ребром, хлопнуть ладонью по столу.

4. *Развитие зрительно-моторной координации.*

Графический диктант в тетрадах по клеточкам под диктовку учителя.

5. *Развитие зрительной памяти, зрительного восприятия.*

• Задание «Запомни и зарисуй». Ученики в течение 7-10 секунд рассматривают табличку с изображенными на ней четырьмя различными фигурами. Затем табличка убирается. Ученики в тетрадах по памяти воспроизводят эти фигуры.



- Работа с изографами. Детям показываются картинки, на которых изображены буквы, составляющие слово. Эти буквы расположены в необычном ракурсе, в виде того предмета, о котором идет речь. Задача ребенка прочитать слово и показать указкой каждую букву.

6. Коррекция навыка чтения.

- Составление предложения из слов, написанных на отдельных карточках. Чтение составленного предложения обычным способом и наоборот по буквам. Запись предложения в тетрадь.

- Таблица предложений.

Белая пелена закрыла холодное небо.

В саду росла роза.

Кот пил молоко.

У Маши шары.

На суку сидит жук.

Лиса живет в лесу.

Наши гуси на лугу.

- Чтение таблиц с предложениями наоборот по словам.

Физкультминутка. Перерыв.

7. Воспроизведение последовательности слов в речи.

Скороговорка «Течет речка, печет печка».

8. Развитие фонематического восприятия.

По первым звукам названных учителем слов нужно отгадать задуманное слово. Например, учитель загадал слово «сад». Он последовательно называет три слова: солнце, аист, дом.

Сад: солнце, аист, дом.

Мак: море, арбуз, куст.

Пар: палка, арка, рак.

9. Коррекция навыка чтения.

- Чтение текста из рабочей книги «вверх ногами». Уточнение содержания прочитанного текста по вопросам учителя.

- Складывание слов из половинок. Детям предлагается сложить слова из двух частей, написанных на карточках.

Во	Да
Со	Ва
Ро	Са
У	Сы
Ка	Ша

10. Развитие внимания и мелкой моторики.

Детям предлагается бланк, содержащий инструкцию и изображения контуров предметов. Дети должны прочитать, понять задание и выполнить цветными карандашами. Например: раскрасить рыбок, плывущих направо, — синим карандашом, плывущих налево — красным.

11. Итог занятия.

Занятие № 2

1. Организационный момент.

Игра «Цепочка слов».

2. Развитие мелкой моторики.

Упражнения для пальцев рук.

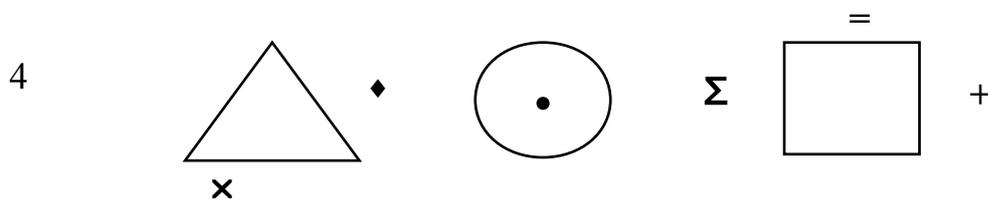
3. Упражнения на координацию рук.

4. Развитие зрительно-моторной координации.

Графический диктант в тетрадах по клеточкам под диктовку учителя.

5. Развитие пространственных представлений.

Усвоение понятий «слева», «справа», «над», «под», «внутри», «в центре», «между». Ребенку предлагается обвести в тетрадах по шаблону три геометрические фигуры, расположенные в ряд. По устной инструкции учителя дети расставляют определенные значки в соответствии с этими понятиями. По вопросам учителя дети отвечают, где находится тот или иной значок по отношению к геометрическим фигурам.



6. Коррекция навыка чтения.

• Составление рассказа из предложений, написанных на отдельных карточках. Чтение составленного рассказа обычным способом и, наоборот, по словам.

Однажды в комнату вбежал кот.

В зубах у него была птичка.

Дима громко закричал.

Кот испугался и выронил птичку.

• Чтение таблицы слов наоборот по буквам.

бокс	волк	сорт	парк
рост	кран	стол	стул
звук	гром	краб	морж
цвет	шкаф	врач	труд
круг	вход	знак	ритм
шарф	стук	свет	плащ
грач	марш	порт	друг
очки	игра	утро	утка

Физкультминутка. Перерыв.

7. Воспроизведение последовательности слов в речи.

Скороговорки.

«От топота копыт пыль по полю летит».

8. Развитие фонематического восприятия.

Детям предлагаются предметные картинки. По первым звукам их названий нужно отгадать зашифрованное слово.

Картинки:

бабочка, арбуз, курица — (бак)

самолет, лимон, олень, ножницы — (слон)

слон, утка, медведь, кошка, арбуз — (сумка).

9. Коррекция навыка чтения.

- Чтение текста из рабочей книги с прикрытой нижней половиной строчки. Уточнение содержания прочитанного текста по вопросам учителя.

- Классификация слов на группы. Детям предлагается разложить карточки со словами на группы по категориальному признаку.

Классификация слов на группы: имена девочек и мальчиков

Катя Коля

Таня Голя

Тоня Ваня

Поля Петя

Вика Витя

Маша Миша

10. Формирование навыка фонематического анализа и синтеза.

Задание «Наборщик». Детям предлагается слово, из букв которого они составляют и записывают в тетрадь новые слова. Слово «гастроном».

11. Итог занятия.

Занятие № 3

1. Организационный момент.

Игра «Цепочка слов».

2. Развитие мелкой моторики.

Упражнения для пальцев рук.

3. Упражнения на координацию рук.

4. Развитие зрительно-моторной координации.

Графический диктант в тетрадях по клеточкам под диктовку учителя.

5. Развитие зрительной памяти, зрительного восприятия.

Задание «Запомни сочетание фигур». На магнитной доске учитель демонстрирует первое сочетание геометрических фигур. На запоминание дается 10 секунд. Дети из имеющихся у них наборов соответствующих геометрических фигур выкладывают на своих столах точно такое же сочетание. Задание можно повторить несколько раз.

6. Коррекция навыка чтения.

- Составление предложения из слов, написанных на отдельных карточках. Чтение составленного предложения обычным способом и наоборот по буквам. Запись предложения в тетрадь.

По высокому небу быстро бегут белые облака.

- Поиск в рассказе заданного слова.

Физкультминутка. Перерыв.

7. Воспроизведение последовательности слов в речи.

Скороговорка «Купила бабуся бусы Марусе».

8. Развитие фонематического восприятия.

По последним звукам названных учителем слов нужно отгадать задуманное слово.

Рот: пар, окно, торт.

Мак: гастроном, печка, рак.

9. *Коррекция навыка чтения.*

- Чтение текста из рабочей книги с прикрытой верхней половиной строчки. Уточнение содержания прочитанного текста по вопросам учителя.

Отделение слов от псевдослов. Детям предлагаются карточки со словами и с
Подведение итогов занятия.

Занятие 6

Тема: Воля.

Задачи.

1. Развитие произвольной сферы. Контролирование телесных ощущений (напряжение и расслабление мышц). Развитие умения подчиняться словесным указаниям взрослого. Формирование навыков самоорганизации и самоконтроля.

2. Развитие логической памяти (установление ассоциативных связей). Развитие абстрактного мышления.

I. Вводная часть.

Гимнастика.

I. Основная часть.

Задание 1. (Опосредованное запоминание).

Материал к заданию. Листы бумаги, простые карандаши.

«Пиктограммы». Детям должны запомнить несколько предложений. Для этого им предлагается как можно более схематично их изобразить, чтобы потом по этим схемам они смогли воспроизвести предложения.

Предложения к запоминанию:

«Мальчик играл во дворе.

Я сегодня очень устал.

Пришла весна.

Я выполняю домашнее задание.

Ночью в лесу очень страшно».

Перевернули листочки.

Задание 2.(Самоконтроль).

«Запретная цифра».

Выбирается какая-нибудь запретная цифра, например 4. Дети встают в круг и по часовой стрелке считают по очереди: «Один, два, три». Когда очередь доходит до четвертого ученика, он не произносит цифру, а хлопает в ладоши 4 раза. Счет продолжается. Ошибающийся выбывает из игры.

Задание 3. (Контроль мышечных ощущений).

Дети садятся на ковер. Психолог рассказывает какую-либо историю. Задача детей — представить себя участниками событий и повторять за ведущим действия героев.

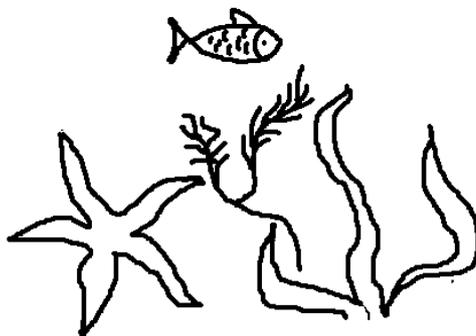
Например:

«Представьте себе, что мы матросы и находимся на палубе корабля. Командир корабля командует: „Свистать всех наверх! Смирно!“» Дети быстро поднимаются и стоят, «вытянувшись по струнке». «Корабль качается на волнах океана вправо-влево. Как устоять матросам?». Дети широко расставляют ноги, наклоняют туловище в одну сторону, стоят на одной ноге — другая расслаблена. Затем то же самое в другую сторону. Упражнение выполняется достаточно медленно, чтобы дети могли оценить разницу в мышечных ощущениях в ногах. «Теперь матросам нужно навести порядок на палубе. Представьте, что у вас в руках швабры». Раз — движение от себя, мышцы рук натянуты, два — на себя, мышцы рук расслаблены. Далее в рассказе должно быть расслабление и напряжение мышц туловища (например, дети — это флаги, развивающиеся на ветру) и т. д.

Задание 4. (Контроль за согласованностью движений рук).

Материал к заданию. Листы бумаги у каждого ребенка, 2 цветных карандаша.

Детям предлагается взять в каждую руку по карандашу и по образцу одновременно двумя руками нарисовать картинку.



Задание 5. (Абстрактное мышление).

«Расшифруй послание».

Материал к заданию. Каждому ребенку выдается карточка, на которой в системе координат закодировано послание. Задача — его расшифровать.

Детям можно напомнить, что они, играя в «Морской бой», используют систему координат. Принцип шифровки послания тот же самый, только вместо точек стоят буквы, которые нужно записывать по одной друг за другом. В результате должно получиться слово.

4	М	Н	Л	Ш	У
3	Т	О	Ч	Р	Е
2	С	И	П	Д	Я
1	Ц	Ф	Ж	З	К
	А	Б	В	Г	Д

(А,4) (Б,3) (В,4) (Б,3) (Г,2) (Д,3)(А,1)

Задание 6. (Самоорганизация).

«Попади в свой кружок».

Психолог чертит на классной доске в разных местах 5-6 кружков диаметром 12-15 см. Вызывает трех ребят, которым предлагает запомнить расположение кружков на доске. После этого ученикам завязывают глаза. Каждый из них должен подойти к доске и в каждом кружке поставить свой знак. (Один — «галочки», другой — «крестики», третий — «треугольники»). Каким образом запомнить расположение кружков, и как их потом отыскать с закрытыми глазами ребенок должен решить сам. После этого повязки снимаются — и результаты попадания сравниваются. Обсуждается способ действий, выбирается наиболее эффективный. Затем меняется расположение кружков и вызывается следующая тройка участников.

Задание 7. (Работа по правилам).

«Графический диктант».

Материал к заданию. Индивидуальный набор бланков (4 штуки, 10*15 см). На каждом бланке изображено три ряда маленьких геометрических фигур: верхний ряд состоит из 17 треугольников, средний ряд из 16 кружков, нижний ряд — из 17 квадратов.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2 Фрагменты программы Е. Б. Балугеой «Развитие психологических основ учебной деятельности у младших школьников с ЗПР»

Занятие 1

Тема: Знакомство.

Задачи. Создание положительного эмоционального отношения к занятиям. Формирование интереса к занятиям. Знакомство психолога с детьми и детей друг с другом.

1. Вводная часть.

1. Беседа психолога с детьми, на которой объясняется цель предстоящих занятий, формулируются основные правила поведения на занятиях.

2. Разучивание гимнастического комплекса.

Гимнастика. При выполнении всех упражнений ребенок обязательно должен «включать» свое воображение. Гимнастика предполагает образное присутствие трех стихий — земля, вода, воздух; — через которые и происходит энергообмен (выход отрицательных эмоций и состояний, подпитка положительной энергией).

1. «Водопад». Ребенок стоит расслабленно, руки опущены вниз, ноги на ширине плеч. Ведущий: «Представьте себе, что вы стоите под струей воды. Закройте глаза. Она смывает с вас все плохое, злое... Теперь встряхнитесь!»

2. «Откроем каналы». Разрабатываем пальцы.

Ребенок одной рукой массирует себе пальцы на другой, пропуская каждый палец между согнутыми указательным и средним пальцами другой руки. Выполняется по 2 раза на каждый палец сначала на одной руке, потом соответственно на другой. В конце — встряхнуть кистями рук.

3. «Учитель». Разрабатываем кисти рук. Для этого ребенку нужно расположить руки перед грудью с плотно прижатыми друг к другу ладонями. Ведущий: «Давайте представим, как китайский мальчик здоровается со своим учителем». Ребенок должен открыть ладони на себя и сделать круговое движение кистями рук, соприкасаясь тыльными сторонами ладоней. Таким образом — 5 раз на себя и 5 раз от себя.

4. «Локация земли». Разрабатываем плечевые суставы. Ведущий: «Представьте себя огромным великаном, который стоит и ощупывает землю. Руки у него простираются от горизонта до горизонта, почувствуйте тепло, идущее от земли». Ребенок разводит руки в стороны ладонями вниз, медленно сводит их перед грудью и опять разводит в стороны (5 раз). «Не опускайте руки, поверните ладони вверх. Теперь почувствуйте тепло, идущее от солнца». Упражнение повторяется еще 5 раз.

5. «Цапля». Разрабатываем шейный отдел позвоночника. Ведущий: «Представьте себя цаплей, которая чистит свои перышки». Ребенок стоит, положив руки на пояс и повернув голову влево. Он медленно поворачивает голову до положения «анфас», стараясь прижаться подбородком сначала к плечу, потом к груди (по 5 раз в каждую сторону). Нельзя разрешать детям беспорядочно крутить головой, т.к. она может «закружиться». Ведущий: «А теперь представим себе, как цапля ловит лягушек». Для этого дети наклоняются вперед, вытянув подбородок, делают кивок головой, и медленно выпрямляются, стараясь, чтобы подбородок двигался горизонтально и уперся в грудь.

6. «Дракон». Разрабатываем поясничный отдел позвоночника. Ребенок стоит, широко расставив ноги, руки на поясе. Совершает круговые движения туловищем по 5 раз одну и другую сторону. Ведущий: «Представьте себя драконом, который упал в водоем. Ему нужно выбраться наверх и он делает воронку в воде своим туловищем. Теперь он выбрался, тряхните хвостом».

7. «Дерево». Ребенок стоит, подняв вверх полусогнутые руки. Ведущий: «Представьте себя огромным деревом. Ноги, как корни, проросли в землю. Руки — это крона. Энергия

солнца через каждый листочек проникает к вам в тело, движется вниз. А через ноги-корни вверх идет живительная влага. Вы — сильное, мощное дерево!» Ребенок закрывает глаза и так стоит достаточно долго, пока не почувствует усталость в руках.

Всю гимнастику можно сопровождать китайскими мелодиями. В конце делается легкий самомассаж. Ребенок хлопает одной рукой по другой, двигаясь от пальцев к плечу. Затем похлопывает себя по ногам, двигаясь снизу вверх, сначала по передней стороне ног, затем по икрам и бедрам. Потом дети встают друг за другом в цепочку и похлопывают вперёдистоящего по спине двумя руками сверху вниз. Цепочка поворачивается в другую сторону, и массаж повторяется.

II. Основная часть.

Задание 1.

Задание 1. «Броуновское движение». Дети беспорядочно ходят по кругу. По команде взрослого (хлопок, свисток и т. д.) они должны: дотронуться до деревянного предмета, дотронуться до чего-либо красного, синего или любого другого цвета, дотронуться друг до друга рукой, локтем, коленом и т. д.

Задание 2. Дети садятся на ковер в круг вместе с ведущим. Ведущий берет мяч, называет свое имя и катит его по ковру к другому. Тот, кто поймал мяч, также называет свое имя и отправляет мяч другому. После того, как все назвали, задание несколько изменяется. Теперь ребенок, обладающий мячом, называет не свое имя, а имя того, кому он бросает мяч.

Задание 3.

«Взаимодействие». Дети разбиваются на пары и садятся на ковер, прижавшись спинами. Им предлагается подняться, не отрывая друг от друга спины.

«Зеркало». Дети в парах поворачиваются друг к другу лицом, и один старается повторить все движения и мимику другого, потом наоборот.

«Остров». На ковре расстилается большой платок или покрывало — «это остров, вокруг — океан». Дети все стоят на этом островке. По степени того, как океан захватывает сушу, ведущий загибает уголки платка к центру, уменьшая площадь острова. Дети становятся плотнее друг к другу. И так до тех пор, пока они не прижмутся плотно друг к другу и не будут вынуждены поддерживать друг друга и помогать друг другу устоять на платке.

Задание 4. «Дорисуй».

Материал к заданию. Лист бумаги на каждого ребенка и карандаши.

Дети садятся за столы, создавая круг. Расчерчивают листок на клетки по количеству детей в группе. Начиная с левой верхней клетки, рисуют любую «каракулю» и передают лист другому по кругу. Следующее действие — ребенок дорисовывает «каракулю» соседа, создавая в клетке целую картинку или один предмет по его желанию. Каждая картинка показывается и объясняется всем. Психолог отмечает самые интересные, стимулируя этим творчество детей. Теперь ребенок заполняет «каракулей» следующую клетку и вновь отправляет рисунок по кругу. Задание продолжается до тех пор, пока все клетки не будут заполнены рисунками.

Задание 5. «Рисунок семьи».

III. Заключительная часть.

Подведение итогов занятия.

Занятие 2

Тема: Внимание.

Задачи.

1. Развитие произвольного внимания.
2. Развитие слуховой памяти. Формирование целенаправленности действий. Развитие пространственных представлений и координации обеих рук. Развитие умения подчиняться словесным указаниям взрослого.

II. Вводная часть.

Гимнастика.

II. Основная часть.

Задание 1. (Развитие слуховой памяти.)

1. Дети садятся на стульчики в круг. По кругу на ухо друг другу передается слово. По тому слову, которое вернулось к ведущему, все оценивают правильность услышанных им и переданных слов. Ведущим может быть каждый по очереди.

2. Ведущий стучит по колену ладонью, выстукивая ритм. Любой по просьбе ведущего должен его повторить. В задании должен принять участие каждый ребенок.

Задание 2. (Развитие произвольности внимания.)

Детям предлагают прислушаться и услышать, что происходит за окном или в коридоре.

Игра «Летает — не летает». Ребята кладут на колени ладони. Психолог называет птиц, зверей, насекомых, цветы и т. д. При назывании летающего объекта все должны, не отрывая ладоней от коленей, поднять пальцы вверх. Кто ошибается, выбывает из игры (рекомендуется перед началом задания поговорить с учениками о некоторых летающих предметах, сделанных руками человека, о летающих сказочных существах, о некоторых нелетающих птицах и т. д.).

Задание 3. (Развитие устойчивости внимания.)

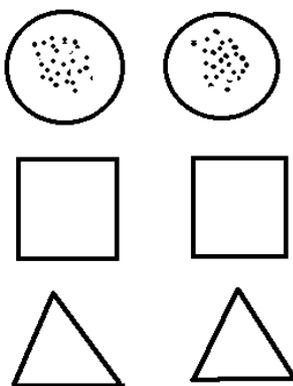
«Подсчитай правильно». Во время чтения небольшого рассказа детям предлагается следить за словами, начинающимися с определенной буквы, и посчитать их. После окончания чтения дети называют получившиеся цифры. При вторичном чтении рассказа проверяется правильность выполнения задания.

Задание 4. (Координация рук.)

Материал к заданию. По листу бумаги у каждого ребенка, по 2 цветных карандаша.

Детям предлагается взять в каждую руку по карандашу и одновременно двумя руками нарисовать: два круга, два квадрата, два треугольника.

После этого заполнить фигуры точками с закрытыми глазами.



Задание 5. (Внимательность.)

«Что изменилось». Дети стоят парами, напротив друг друга. По команде ведущего один ребенок из пары отворачивается, а другой меняет 1-2 элемента своей одежды (например, расстегивает верхнюю пуговицу на рубашке и т. д.). Его партнер должен угадать, что изменилось.

Задание 6. (Формирование целенаправленности действий).

«Найди путь». Ведущий называет одному из детей какой-либо предмет, находящийся в зале. Ребенок выбирает себе партнера, и, давая ему команды: «Влево, вправо, назад и т. д.», — старается подвести его к этому предмету. Выигрывает тот, чей партнер быстрее достигает цели.

Задание 7. (Работа по словесной инструкции.)

Материал к заданию. Каждому ребенку предлагается листок, расчерченный на клетки («Японский кроссворд»), набор цветных карандашей.

По инструкции взрослого ребенок закрашивает в каждой строчке или столбике определенное количество клеток определенным цветом. За одно занятие заполняется только часть поля (несколько строчек или столбиков). В результате в конце нескольких занятий на листе появляется какой-либо рисунок (медведь, кит, сова и т. д.)

III. Заключительная часть.

Подведение итогов занятия.

Занятие 3

Тема: Память.

Задачи.

1. Развитие всех видов памяти.
2. Развитие произвольного внимания (устойчивости). Развитие абстрактного мышления (обобщение). Формирование навыков самоконтроля.

I. Вводная часть.

Гимнастика.

II. Основная часть.

Задание 1. (Устойчивость внимания).

«Пишущая машинка». Каждому ребенку называется буква или пара букв, которые он записывает на листе бумаги. Ведущий называет слово (сначала короткое), дети по порядку по мере встречаемости его буквы хлопают в ладоши. Нужно добиться слитности в прохлопывании слова, чтобы хлопки напоминали удары пишущей машинки.

Задание 2. «Обобщение».

Детям зачитывается два слова, они должны продолжить ряд и назвать обобщающее слово, записать на листе бумаги.

«Береза, сосна, ...»

Вилка, тарелка, ...»

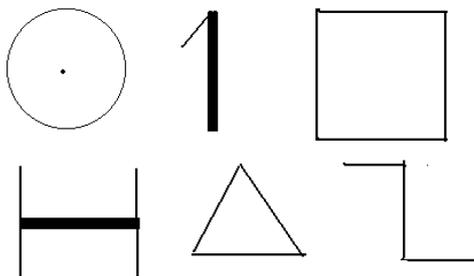
Москва, Ленинград, ...»

Украина, Белоруссия, ...»

Результаты проверяются, вносятся исправления. Ряды слов предлагается запомнить.

Задание 3. «Нарисуй по памяти».

Материал к заданию. Плакат с изображением шести фигур, листы бумаги, карандаш.



Ребятам показывается плакат с фигурами, которые они в течение 1,5 мин должны рассмотреть и запомнить. Затем дети зарисовывают их по памяти как можно точнее. При обсуждении рисунков отмечается, сколько объектов воспроизведено правильно. Правильно ли закрашены и заштрихованы объекты, правильно ли изображены тонкие и толстые линии, отмечена ли на рисунке точка в центре окружности.

Задание 4. (Развитие осязательной памяти).

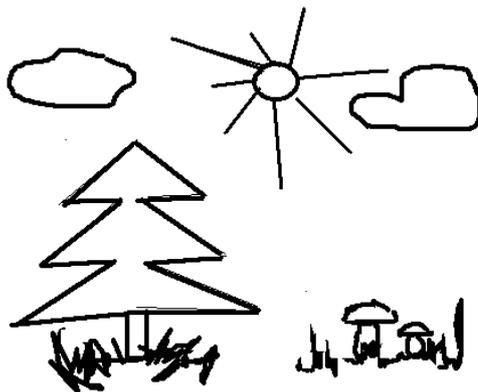
Материал к заданию. Комплект из 6-7 игрушек, желательно из разных материалов (деревянные, пластмассовые, мягкие и т. д.).

Ребенку завязывают глаза, перед ним в ряд ставятся все игрушки, он их ощупывает и старается запомнить последовательность. После чего игрушки меняются местами. Ребенок должен поставить их в заданном порядке. Задание можно изменить, убрав одну игрушку. Тогда ребенок должен сказать, какой игрушки на столе не хватает.

Задание 5. (Зрительно-моторная координация).

Материал к заданию. По листу бумаги у каждого ребенка, по 2 цветных карандаша.

Детям предлагается взять в каждую руку по карандашу и по образцу одновременно двумя руками нарисовать картинку.



Задание 6. (Долговременная память).

Детям предлагается вспомнить и воспроизвести ряды слов и обобщающие понятия, которые они запоминали в задании 2.

Задание 7. (Формирование навыка самоконтроля)

Материал к заданию. Каждому ребенку предлагается листок, расчерченный на клетки («Японский кроссворд»), набор цветных карандашей.

По инструкции взрослого ребенок закрашивает в каждой строчке или столбике определенное количество клеток определенным цветом. За одно занятие заполняется только часть поля (несколько строчек или столбиков). В результате в конце нескольких занятий на листе появляется какой-либо рисунок (медведь, кит, сова и т. д.)

III. Заключительная часть.

Подведение итогов занятия.

Занятие 4

Тема: Мышление.

Задачи.

1. Развитие наглядно-образного мышления. Развитие операций логического мышления (выделение существенных признаков, сериация, классификация, абстрагирование и кодировка).

2. Развитие произвольного внимания (распределение). Развитие зрительной памяти. Развитие умения ориентироваться в пространстве листа. Формирование элементов самоорганизации.

I. Вводная часть.

Гимнастика.

II. Основная часть.

Задание 1. (Распределение внимания).

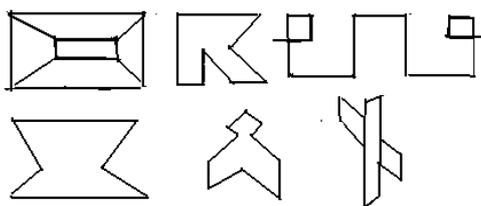
«Вычерчивай буквы и слушай».

Материал к заданию. Для каждого приготовить бланк с рядами напечатанных в случайном порядке букв.

После сигнала психолога «Начали!» дети должны как можно быстрее просматривать ряды букв и вычеркивать заданную букву («а»). Одновременно с вычеркиванием буквы они слушают сказку или рассказ, которые читает психолог. Задача детей правильно вычеркивать букву и следить за содержанием читаемого. Через 5 мин. после начала работы дается сигнал «Стоп!». Психолог выясняет у ребят, о чем они читали, что поняли из содержания, и сколько букв пропустил или неправильно зачеркнул каждый ребенок.

Задание 2. «Запомни и нарисуй».

Материал к заданию. 6 картинок с изображением геометрических фигур.

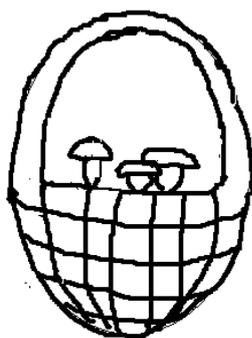


Каждую фигуру психолог показывает детям в течение 5-7 сек. Воспроизведенные детьми рисунки оцениваются 2 баллами (при точном воспроизведении), 1 баллом (при незначительных искажениях) и 0 баллов (при наличии существенных погрешностей). Оценки за все шесть фигур суммируются. Выигравшим считается набравший наибольшее количество баллов.

Задание 3.

Материал к заданию. Листы бумаги у каждого ребенка, 2 цветных карандаша.

Детям предлагается взять в каждую руку по карандашу и по образцу одновременно двумя руками нарисовать картинку.



Задание 2. (Выделение существенных признаков).

«Угадай животное». Из числа детей выбирается ведущий, он уходит в другую комнату. Дети загадывают животное. Ведущий может задавать любые вопросы (кроме названия животного) до тех пор, пока не отгадает, какое животное загадали дети. После каждого отгаданного животного с детьми обсуждается, какой вопрос затрагивал существенные для узнавания признаки животного, а какие вопросы можно было не задавать.

Задание 3. (Сериация.)

Одному из детей дается задание всех детей расставить по росту, другому — по цвету глаз, цвету волос, длине волос, алфавиту, количеству букв в имени и т. д.

Задание 4. (Классификация).

Материал к заданию. Большое количество карточек с изображением предметов, животных, растений и т. д., а также названиями предметов, животных и т. д.

Все карточки раздаются участникам. Им предлагается разложить на столе, друг под другом «подходящие с подходящими». После того, как задание выполнено и названы обобщающие понятия, детям предлагается максимально уменьшить количество столбиков. Снова нужно подобрать обобщающие понятия. Задание проверяется, ошибки исправляются.

Задание 5. (Абстрагирование и кодировка).

«Расшифруй слова».

Материал к заданию. Плакат с зашифрованными словами.

О	1	2	3	4	5	6	7	8	9
А	Р	О	У	С	К	Л	И	Ы	В

6740 434675 43125

624Ь 184Ь 9265

521290

Задание 6. (Ориентировка в пространстве листа).

Материал к заданию. Подготовить игровое поле — квадрат, разделенный на клетки (10*10 см). Отдельные клетки окрашены в красный и синий цвета.

На одной из неокрашенных линий располагается фишка. Дети по очереди выслушивают задание (например, «перейти на две клетки влево, затем на три клетки вниз»), повторяют его вслух и переставляют фишку в соответствии с заданием. Фишка может попадать как на неокрашенные, так и на окрашенные клетки. Если в результате задания фишка попадает на окрашенную клетку, то в зависимости от ее цвета нужно выполнить какое-нибудь задание — отгадать загадку, решить пример и т. д.

Задание 7. (Формирование навыка самоорганизации).

Материал к заданию. Каждому ребенку предлагается листок, расчерченный на клетки («Японский кроссворд»), набор цветных карандашей.

Каждый ребенок по очереди выполняет роль взрослого, читая зашифрованное изображение и давая словесную инструкцию детям. На этом занятии каждый из детей должен побыть в роли ведущего. В результате в конце нескольких занятий на листе появляется какой-либо рисунок (медведь, кит, сова и т. д.)

III. Заключительная часть.

Подведение итогов занятия.

Занятие 5

Тема: Зрительно-моторная координация.

Задачи.

1. Развитие зрительно-моторной координации (пространственных представлений, ориентировки на листе бумаги, выполнение действий по словесной команде, развитие мелкой моторики).

2. Развитие вербальной памяти. Развитие пространственных представлений. Формирование целенаправленности действий в достижении результата, умения подчиняться командам.

I. Вводная часть.

Гимнастика.

II. Основная часть.

Задание 1. (Вербальная память).

Детям предлагается запомнить 10 слов и записать их.

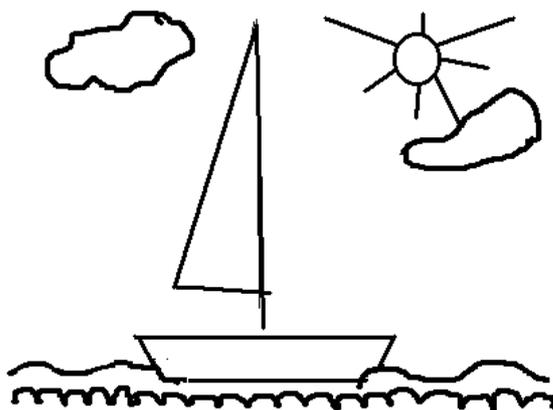
Материал к заданию. У каждого ребенка лист бумаги, ручка. Слова для запоминания: окно, стол, цветок, ковер, стена, стул, дверь, бумага, мяч, карандаш.

Психолог читает слова. Дети запоминают, записывают. Вместе оценивают, кто сколько слов запомнил.

Задание 2. (Зрительно-моторная координация).

Материал к заданию. Те же листы бумаги у каждого ребенка, 2 цветных карандаша.

Детям предлагается взять в каждую руку по карандашу и по образцу одновременно двумя руками нарисовать картинку.



Задание 3. (Ориентировка на листе бумаги).

Материал к заданию. У каждого ребенка листок в клеточку, карандаш.

«Рисуем по клеткам». Психолог дает инструкцию. Например,

5 клеточек вверх, 1 клеточка влево, 1 клеточка вверх,

1 клеточка вправо, 1 клеточка вверх, 1 клеточка вправо,

1 клеточка вверх, 1 клеточка вправо, 1 клеточка вверх,

1 клеточка вправо, 1 клеточка вверх, 1 клеточка вправо,

1 клеточка вниз, 1 клеточка вправо, 1 клеточка вниз,

1 клеточка вправо, 1 клеточка вниз, 1 клеточка вправо,

1 клеточка вниз, 1 клеточка вправо, 1 клеточка вниз,

1 клеточка влево, 5 клеточек вниз, 7 клеточек влево.

Дорисовать окно, обозначить крышу.

Задание 4. (Пространственные представления, умение подчиняться командам).

«Найди путь». Психолог называет одному из детей (ведущему) какой-либо предмет, находящийся в зале. Ребенок выбирает себе партнера, которому завязывают глаза. Задача ведущего подвести партнера к этому предмету, давая ему команды: «Влево, вправо, назад и т. д.». Результат тем лучше, чем быстрее и с наименьшими потерями (столкновение с посторонними предметами) ребенок с завязанными глазами достигает цели. Психолог внимательно следит за безопасностью детей.

Задание 5. (Развитие мелкой моторики).

Материал к заданию. Листы бумаги (можно перевернуть использованные), карандаши.

Детям предлагается образец рисунка, который он должен нарисовать, не отрывая руки.

«Рисуем петельками».



Задание 6. (Отсроченное воспроизведение).

Психолог просит детей вспомнить слова, которые они запоминали в начале занятия. Каждый из детей сам сравнивает и оценивает результат.

Задание 7.

Материал к заданию. Каждому ребенку предлагается листок, расчерченный на клетки («Японский кроссворд»), набор цветных карандашей.

III. Заключительная часть.

Подведение итогов занятия.

Занятие 6

Тема: Воля.

Задачи.

3. Развитие произвольной сферы. Контролирование телесных ощущений (напряжение и расслабление мышц). Развитие умения подчиняться словесным указаниям взрослого. Формирование навыков самоорганизации и самоконтроля.

4. Развитие логической памяти (установление ассоциативных связей). Развитие абстрактного мышления.

I. Вводная часть.

Гимнастика.

III. Основная часть.

Задание 1. (Опосредованное запоминание).

Материал к заданию. Листы бумаги, простые карандаши.

«Пиктограммы». Детям должны запомнить несколько предложений. Для этого им предлагается как можно более схематично их изобразить, чтобы потом по этим схемам они смогли воспроизвести предложения.

Предложения к запоминанию:

«Мальчик играл во дворе.

Я сегодня очень устал.

Пришла весна.

Я выполняю домашнее задание.

Ночью в лесу очень страшно».

Перевернули листочки.

Задание 2.(Самоконтроль).

«Запретная цифра».

Выбирается какая-нибудь запретная цифра, например 4. Дети встают в круг и по часовой стрелке считают по очереди: «Один, два, три». Когда очередь доходит до четвертого ученика, он не произносит цифру, а хлопает в ладоши 4 раза. Счет продолжается. Ошибающийся выбывает из игры.

Задание 3. (Контроль мышечных ощущений).

Дети садятся на ковер. Психолог рассказывает какую-либо историю. Задача детей — представить себя участниками событий и повторять за ведущим действия героев.

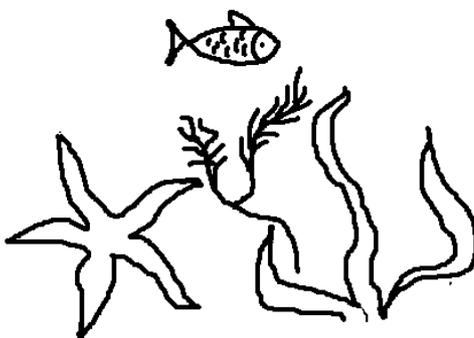
Например:

«Представьте себе, что мы матросы и находимся на палубе корабля. Командир корабля командует: „Свистать всех наверх! Смирно!“» Дети быстро поднимаются и стоят, «вытянувшись по струнке». «Корабль качается на волнах океана вправо-влево. Как устоять матросам?». Дети широко расставляют ноги, наклоняют туловище в одну сторону, стоят на одной ноге — другая расслаблена. Затем то же самое в другую сторону. Упражнение выполняется достаточно медленно, чтобы дети могли оценить разницу в мышечных ощущениях в ногах. «Теперь матросам нужно навести порядок на палубе. Представьте, что у вас в руках швабры». Раз — движение от себя, мышцы рук натянуты, два — на себя, мышцы рук расслаблены. Далее в рассказе должно быть расслабление и напряжение мышц туловища (например, дети — это флаги, развивающиеся на ветру) и т. д.

Задание 4. (Контроль за согласованностью движений рук).

Материал к заданию. Листы бумаги у каждого ребенка, 2 цветных карандаша.

Детям предлагается взять в каждую руку по карандашу и по образцу одновременно двумя руками нарисовать картинку.



Задание 5. (Абстрактное мышление).

«Расшифруй послание».

Материал к заданию. Каждому ребенку выдается карточка, на которой в системе координат закодировано послание. Задача — его расшифровать.

Детям можно напомнить, что они, играя в «Морской бой», используют систему координат. Принцип шифровки послания тот же самый, только вместо точек стоят буквы, которые нужно записывать по одной друг за другом. В результате должно получиться слово.

4	М	Н	Л	Ш	У
3	Т	О	Ч	Р	Е
2	С	И	П	Д	Я
1	Ц	Ф	Ж	З	К
	А	Б	В	Г	Д

(А,4) (Б,3) (В,4) (Б,3) (Г,2) (Д,3)(А,1)

Задание 6. (Самоорганизация).

«Попади в свой кружок».

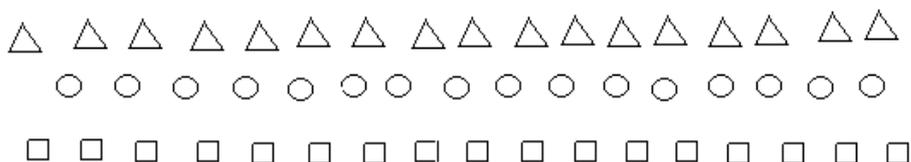
Психолог чертит на классной доске в разных местах 5-6 кружков диаметром 12-15 см. Вызывает трех ребят, которым предлагает запомнить расположение кружков на доске. После этого ученикам завязывают глаза. Каждый из них должен подойти к доске и в каждом кружке поставить свой знак. (Один — «галочки», другой — «крестики», третий — «треугольники»). Каким образом запомнить расположение кружков, и как их потом отыскать с закрытыми глазами ребенок должен решить сам. После этого повязки снимаются — и результаты попадания сравниваются. Обсуждается способ действий, выбирается наиболее эф-

фективный. Затем меняется расположение кружков и вызывается следующая тройка участников.

Задание 7. (Работа по правилам).

«Графический диктант».

Материал к заданию. Индивидуальный набор бланков (4 штуки, 10*15 см). На каждом бланке изображено три ряда маленьких геометрических фигур: верхний ряд состоит из 17 треугольников, средний ряд из 16 кружков, нижний ряд — из 17 квадратов.



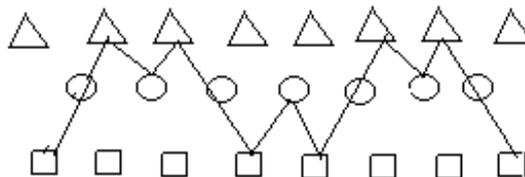
Инструкция. «Мы будем рисовать узоры. Вы будете соединять фигуры так, чтобы получился узор. Запомните три правила:

1) два треугольника, два квадрата или квадрат с треугольником можно соединять только через кружок;

2) линия узора должна идти только вперед;

3) каждое новое соединение надо начинать с той фигурки, на которой остановилась линия, тогда в узоре не получится промежутков. Нарисуем первый узор вместе».

Тренировочный узор — соединить квадрат с треугольником, два треугольника, треугольник и квадрат, два квадрата, квадрат и треугольник, два треугольника, треугольник и квадрат.



Диктант для 1-й серии — соедините треугольник и квадрат, квадрат и треугольник, два треугольника, треугольник с квадратом, два квадрата, квадрат и треугольник, два треугольника, два треугольника, треугольник и квадрат.

Диктант для 2-й серии — соедините квадрат и треугольник, два треугольника, треугольник и квадрат, два квадрата, два квадрата, квадрат и треугольник, треугольник и квадрат, два квадрата, квадрат и треугольник.

Диктант для 3-й серии — соедините два квадрата, квадрат и треугольник, два треугольника, треугольник и квадрат, два квадрата, квадрат и треугольник, треугольник и квадрат, два треугольника, треугольник и квадрат, квадрат и треугольник, два треугольника.

Правильность задания проверяется и оценивается.

Задание 8. (Опосредованная память).

Детям предлагается по пиктограммам вспомнить слова или выражения, которые они запоминали в начале занятия.

III. Заключительная часть.

Подведение итогов занятия.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3 Диагностика уровня интеллектуального развития младших школьников при переходе в среднее звено

I Введение. Некоторые особенности развития 10-11 летних детей.

Переход к обучению в среднем звене является очень важным моментом в школьной жизни ребенка. Изменение организации учебного процесса, введение новых предметов и переход к иным методам обучения требуют определенного уровня зрелости как личностно-мотивационной, так и интеллектуальной сферы ребенка. Переход из начальной школы в среднюю формально совпадает с переходом на новую возрастную ступень: от младшего школьного к подростковому возрасту. Однако вследствие неравномерности физиологического и психического развития имеются большие индивидуальные и межполовые различия во времени начала и скорости перехода на новую возрастную ступень. У мальчиков, например, ускоренное физическое развитие начинается в диапазоне от 10 до 16 лет, а у девочек — от 8 до 13. Таким образом, перешедшие в среднее звено дети имеют не только межиндивидуальные отличия, свойственные любой возрастной группе, но и значительные различия, обусловленные психологической возрастной ступенью, на которой они находятся. Это обстоятельство во многом определяет те трудности, с которыми сталкивается ребенок с переходом в пятый класс.

Итак, в психологическом облике детей 10-11 лет, готовящихся перейти в 5 класс, присутствуют черты, свойственные младшему школьнику, и черты, свойственные подростку. Дадим краткую характеристику некоторых психологических особенностей учеников выпускных классов начальной школы, важных для успешного начала обучения в среднем звене. В своем изложении мы будем опираться на книгу Дж. Баттерворта и М. Харрис¹.

Во-первых, для успешного обучения в среднем звене необходимо, чтобы у ребенка произошел окончательный переход к новой деятельности — учебной — от игровой, которая была ведущей в дошкольном периоде. Формирование учебной деятельности происходит во время обучения в начальной школе. Становление учебной деятельности требует перестройки мотивационной сферы ребенка. Эта мотивационная перестройка может осуществляться только при наличии базового фундамента — развития высших психических функций, лежащих в основе общешкольных умений и навыков. Тогда операционная сторона выполнения учебной деятельности уже не вызывает трудностей и может происходить описываемый А. Н. Леонтьевым² сдвиг мотива на цель. Овладение умениями и навыками перестает быть мотивом, как это было в начале перехода от игровой деятельности к учебной, и становится целью действий, направляемых на получение новых знаний, в результате чего появляется новая мотивация, адекватная учебной деятельности. В подростковом возрасте проявляется стремление что-то знать и уметь по-настоящему, овладеть новыми интеллектуальными навыками и продемонстрировать их другим

Во-вторых, должны произойти определенные изменения в мышлении ребенка. Согласно Ж. Пиаже³, мышление младшего школьника находится на стадии конкретных операций, т.е. дети начинают использовать логические правила при решении задач, происходит сдвиг от перцептивной достоверности к опоре на логику. Но мышление на стадии конкретных операций остается ограниченным, так как ребенок нуждается в конкретном объекте для поддержания процесса мышления. Решение чисто теоретических задач становится возможным лишь к подростковому возрасту с переходом на стадию мышления посредством фор-

¹Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. М., 2000.

²Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность.-М., 1975.

³Пиаже Ж. Психология интеллекта.//Избранные психологические труды. М., 1994.

мальных операций. Пиаже определил эту новую стадию в развитии интеллекта как системный способ организации мышления, позволяющий ребенку рассматривать все возможные комбинации решений в рамках общей проблемы и делать умозаключения по поводу абсолютно гипотетической ситуации. Ребенок же, находящийся на стадии конкретных операций, овладевает некоторыми принципами системного мышления, но может отслеживать лишь отдельные, конкретно представленные отношения. В младшем школьном возрасте ребенок должен овладеть такими важными логическими операциями, как сериация, классификация и, на их основе, счетом.

Д. Китинг⁴ выделил 5 особенностей мышления подростка, отличающих его от мышления конкретными операциями младшего школьника:

1. Умение размышлять о возможностях, которые не даны непосредственно.
2. Опережающее мышление, планирование.
3. Гипотетико-дедуктивное мышление. Процесс мышления включает выдвижение и систематическую проверку гипотез. Это — одна из особенностей научного мышления.
4. Мышление о мышлении. Это так называемое метапознание или мышление второго порядка.
5. Мышление, выходящее за общепринятые рамки, которое часто связывают с юношеским идеализмом.

Такой тип мышления складывается у подростка постепенно и окончательно оформляется к юношескому возрасту.

В-третьих, ребенок должен достичь определенного уровня речевого развития. В младшем школьном возрасте, согласно теории Л. С. Выготского⁵, дети приобретают способность использовать речь для регуляции собственного поведения. И как только речь берет на себя функцию регуляции поведения, она интериоризируется, превращаясь в вербальное мышление. В подростковом возрасте способность мыслить вербальными аналогиями развивается довольно быстро и зависит от способности связывать значения слов в логически непротиворечивую систему.

В-четвертых, в младшем школьном возрасте происходит значительное увеличение объема памяти и эффективности ее использования. Дети овладевают мнемическими приемами, научаются пользоваться своей памятью, память становится произвольной, опосредованной. В подростковом возрасте благодаря увеличению функциональных возможностей мозга память еще больше улучшается, что дает возможность использовать большее количество информации при решении задач. Подростки, как правило, уже хорошо понимают сильные и слабые стороны своей памяти и сознательно используют приемы запоминания материала.

В-пятых, за период младшего школьного возраста дети осваивают большое количество знаний, которые они используют при решении различных задач.

В-шестых, к концу младшего школьного возраста дети должны овладеть на достаточно высоком уровне такими навыками, как беглое осознанное чтение, письмо, счет и счетные операции, производимые в уме.

У переходящих в среднее звено детей все эти черты сформированы в разной степени, что создает значительные трудности для их обучения, особенно на начальных этапах. Большие требования предъявляются к способности пятиклассников понимать словесные объяснения учителя, действовать в соответствии со словесной инструкцией, оперировать вербальным материалом. Значительно возрастает объем и сложность изучаемого материала, так как дети переходят к изучению основ наук, усвоению научных понятий, системы символов, свойственных различным наукам. Сокращается использование наглядных методов обу-

⁴См. Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. М., 2000.

⁵Выготский Л. С. Мышление и речь.//Собрание сочинений. М., 1983. Т.2

Выготский Л. С. История развития высших психических функций.//Собрание сочинений. М., 1983, Т.3.

чения, ребенок многое должен усваивать только на вербальном уровне. Определенные требования предъявляются к памяти и вниманию ребенка, его работоспособности.

Особенно большие трудности с началом обучения в среднем звене встают перед учениками специальных (коррекционных) классов для детей с задержкой психического развития. Проведенное в 1998 году в ПМПК исследование выпускников 4 классов для ЗПР с использованием комплекса методик Басова и Тихомировой на готовность к обучению в среднем звене показало, что дети недостаточно овладевают общеучебными навыками (счет, чтением, письмом), у них не формируется необходимый уровень произвольности психических процессов, отстает развитие всех форм мышления.⁶

Учителям очень важно знать, на каком уровне развития находятся их новые ученики, чтобы адекватно строить учебный процесс, а следовательно, необходим инструмент для достаточно быстрой и адекватной оценки уровня развития психических функций, а также уровня сформированности некоторых учебных навыков, что можно назвать готовностью к обучению в среднем звене. Известные психодиагностические тесты оценки интеллектуального потенциала, уровня интеллектуального развития, тесты школьных достижений не всегда применимы с этой целью в практике школьных психологов. Так, например, школьный тест умственного развития (ШТУР) предназначен для диагностики умственного развития учащихся 6-8 классов. Методика изучения словесно-логического мышления Мастюковой-Переслени не нормирована.

Итак, основной целью использования предлагаемого набора методик является психолого-педагогическая диагностика интеллектуальной готовности к обучению в среднем звене, уровня развития вербального мышления, а также диагностика задержки психического развития у детей 10-11 лет.

Сфера применения предлагаемого набора — как педагогическая, так и психологическая диагностика, обеспечивающая оценку общего уровня и первичное выявление структуры развития тех психических процессов, формирующихся при становлении учебной деятельности, которые обеспечивают успешное выполнение заданий в различных шкалах набора. При психологической интерпретации особое внимание необходимо уделять не столько количественным, сколько качественным показателям. По своей функции предлагаемый набор представляет собой тест достижений, который моделирует основную деятельность ребенка — учебную на материале, существенно отличающемся от обычных учебных заданий. Поэтому для более точного определения структуры сбоев в учебной деятельности необходимо не только дополнение результатов предлагаемого набора данными экспериментально-психологического обследования, но и анализ способа выполнения заданий, которые имеют большее сходство с учебными, чем обычно используемые при клиническом обследовании экспериментально-психологические методики.

Таким образом, возможны два направления интерпретации полученных результатов: педагогическая интерпретация, ориентированная на уровень комплексных достижений, требующихся для успешного обучения в среднем звене; и психологическая, ориентированная на выявление уровня развития тех психических функций, которые обеспечивают адекватное выполнение действий, необходимых в учебной деятельности.

II Описание набора методик.

Предлагаемый набор включает известные методики изучения памяти, внимания, мыслительных операций на вербальном уровне, а также задания, позволяющие оценить степень произвольности, понимание словесной инструкции и умение строить свою деятельность согласно ее требованиям, запас знаний ребенка, овладение письменной речью, основными математическими навыками. Основой для предлагаемого набора послужил комплекс методик для определения готовности к обучению в среднем звене, апробированный Л.Ф. Тихомиро-

⁶Лисенкова Л. Н. Готовность к обучению в среднем звене учащихся 4-х классов выравнивания. Ярославль, 1998. Рукопись.

вой и А. В. Басовым⁷. При подборе заданий составители стремились согласовать уровень их сложности и содержание с требованиями программы обучения в выпускном классе начальной школы.

В набор включены следующие шкалы:

1. Общая осведомленность. Направлена на выявление круга представлений ребенка об окружающем мире, умения рассуждать и обосновывать свои выводы

2. Сложение чисел с переключением. Методика направлена на изучение психического темпа, устойчивости и колебаний внимания, переключаемости, утомляемости. Позволяет оценить сформированность устного счета в пределах 20, понимание и способность следовать словесной инструкции, скорость формирования новых способов действия.

3. Исправь ошибки. Направлена на изучение внимательности, сформированности функции контроля.

4. Воспроизведение рассказа. Направлена на определение некоторых сторон речевого развития: понимание речи, сформированность письменной речи, а также уровня смысловой памяти.

5. Смысловая память. Оценивается способность ребенка к смысловому запоминанию.

6. Составление фразы из трех слов.

7. Составление фразы из четырех слов

Методики направлены на оценку способности к речевому синтезу, способности к установлению смысловых логических связей.

8. Сравнение понятий

9. Классификация (исключение лишнего понятия)

10. Простые аналогии (анализ отношений понятий)

11. Выделение существенных признаков

Эти методики направлены на изучение основных мыслительных операций на вербальном уровне.

12. Арифметика. Выявляется уровень овладения программными знаниями по математике, способность к рассуждению.

Проведение исследования.

Исследование проводится в групповой или индивидуальной форме. Количество детей в группе не должно быть слишком большим, особенно если дети относятся к группе риска по успеваемости или поведению. Оптимально - 5-7 человек. Дети выполняют задания на бланке (см. Задания для учащихся).

Перед началом дается общая инструкция следующего содержания:

«Дорогие ребята! Вы скоро будете переходить в 5 класс. За время обучения в начальной школе вы многому научились. Сейчас вы выполните несколько заданий, и мы с вами узнаем, что вы научились делать особенно хорошо. Я буду объяснять вам, как выполнять каждое задание. Время на выполнение каждого задания ограничено. Вы будете начинать и оканчивать работу по моему сигналу. Приступать к выполнению следующего задания можно только после объяснения. Прошу вас ничего не говорить вслух. Если что-то будет непонятно, поднимите руку, я к вам подойду».

Перед каждой новой методикой дается инструкция (см. «Материалы для экспериментатора») и проводится обучение (сложение чисел с переключением) или разбирается пример (сравнение, аналогии, составление фраз).

В целом проведение всего набора занимает около 90 минут (2 урока по 45 минут).

Во время исследования нельзя оказывать никакой помощи, кроме стимулирующей.

Обработка результатов.

Производится оценка результатов в соответствии с указаниями в рабочей тетради экспериментатора (см. «Материалы для экспериментатора»). Подсчитывается количество бал-

⁷Тихомирова Л. Ф., Басов А. В. Развитие логического мышления детей. — Ярославль, 1995.

лов по каждой методике и сумма баллов по шкалам 1, 3-12. Результаты заносятся в сводную таблицу и сравниваются с нормами, представленными в таблице № 5 «Нормы результатов».

III. Психометрическое описание набора.

Центр помощи детям провел при помощи предлагаемого набора методик исследование статистически репрезентативной выборки, состоящей более чем из 200 детей, что позволило ориентировочно определить количественные возрастные нормы готовности к обучению в среднем звене для учащихся общеобразовательных школ Ярославской области.

В состав выборки вошли не имеющие проблем в обучении и развитии дети 3(4) классов, обучающиеся по программе 1-3 и программе 1-4 соответственно, а также дети из классов компенсирующего обучения и специальных коррекционных классов для детей с задержкой психического развития.

Критериальная валидность набора проверялась методом контрастных групп. Использовались две контрастных группы детей, обследованных при помощи предлагаемого набора — дети с основным диагнозом «смешанное специфическое расстройство развития» (что приблизительно соответствует старому диагнозу «ЗПР» по МКБ-9) и здоровые дети. Полученные результаты обрабатывались при помощи дисперсионного анализа. Различия контрастных групп в целом по основным группам шкал являются достоверными при высоком уровне значимости (p не ниже 0,2). Подробные результаты сравнения контрастных групп по отдельным шкалам набора приведены в таблице 1, по суммарному баллу, характеризующему общее развитие интеллектуальных операций и высших психических функций в таблице 2, графики различий результатов в зависимости от диагноза приведены на рисунке 1.

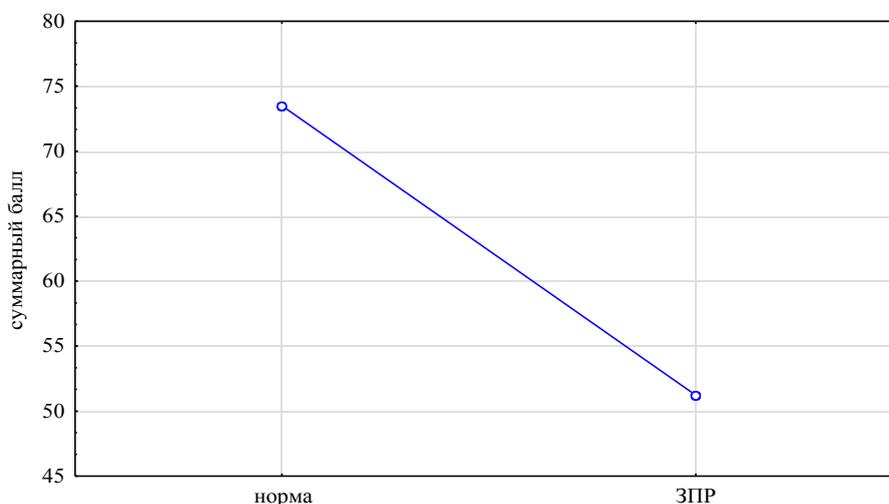


Рисунок 1. Различия в зависимости от диагноза

Таблица 1. Различия средних значений по шкалам

параметры	шкалы					
	1 общая осведомленность	2 сложение чисел с переключением	3 исправь ошибки	4 воспроизведение рассказа	5 смысловая память	6 фраза из 3 слов
Норма (среднее)	6,83	7,98	5,38	6,16	7,16	2,33
ЗПР (среднее)	4,10	4,26	5,43	4,05	5,67	1,19
знач. F критерия	50,81	26,18	0,01	10,62	6,51	39,18
уровень p	0,001	0,001	0,94	0,001	0,01	0,001
параметры	шкалы					
	7 фраза из 4 слов	8 сравнение	9 классификация	10 аналогии	11 существенные признаки	12 арифметика
Норма (среднее)	2,20	8,83	12,80	3,77	5,38	4,78
ЗПР (среднее)	1,00	4,81	6,76	2,05	4,57	2,67
знач. F критерия	26,25	65,75	31,69	33,27	1,64	24,29
уровень p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,2	0,001

Таблица 2. Общий эффект по суммарному баллу

	F критерий	уровень p	среднее при норме	среднее при ЗПР
суммарный балл	25,21	0,001	73,49	51,22

Надежность по однородности определялась путем расщепления набора на две половины. Коэффициент надежности по расщеплению составил 0,49; коэффициент надежности по формуле Гутмана равен 0,37. Коэффициент альфа, подсчитанный по формуле Кронбаха равен 0,36.

Связь отдельных шкал с общим результатом оценивалась по коэффициенту корреляции Пирсона, полученные данные приведены в таблице 3. При дальнейшем психометрическом анализе отдельных шкал набора были подсчитаны коэффициенты ранговой корреляции γ между отдельными шкалами. Квадратная матрица интеркорреляций приведена в таблице 4.

Таблица 3. Корреляция отдельных шкал с общим результатом.

шкала	коэфф. корреляции r	шкала	коэфф. корреляции r
1 общая осведомленность	0,51	7 фраза из 4 слов	0,53
2 сложение чисел с переключением	0,37	8 сравнение	0,54
3 исправь ошибки	-0,13	9 классификация	0,33
4 воспроизведение рассказа	0,29	10 аналогии	0,33
5 смысловая память	0,31	11 существенные признаки	0,11
6 фраза из 3 слов	0,48	12 арифметика	0,37

Таблица 4. Интеркорреляции шкал набора

	1 об-щая осведомленность	2 сложение с переключением	3 исправь ошибки	4 вос-произведение рассказа	5 смыс-ловая па-мять	6 фра-за из 3 слов	7 фра-за из 4 слов	8 срав-нение	9 клас-сификация	10 ана-логии	11 суще-ственные при-знаки	12 ариф-метика
1 об-щая осведомленность	1,00	0,27	0,01	0,17	0,37	0,44	0,45	0,47	0,33	0,42	0,17	0,39
2 сло-жение с переключением	0,27	1,00	0,07	0,26	0,19	0,27	0,35	0,23	0,17	0,23	0,23	0,34
3 ис-правь ошибки	0,01	0,07	1,00	-0,07	0,00	-0,03	0,05	0,03	0,00	0,18	-0,13	0,02
4 вос-произведение рассказа	0,17	0,26	-0,07	1,00	0,23	0,25	0,30	0,21	0,17	0,13	0,03	0,26
5 смыс-ловая память	0,37	0,19	0,00	0,23	1,00	0,38	0,33	0,37	0,28	0,22	0,31	0,15
6 фраза из 3 слов	0,44	0,27	-0,03	0,25	0,38	1,00	0,73	0,60	0,40	0,33	0,27	0,22
7 фраза из 4 слов	0,45	0,35	0,05	0,30	0,33	0,73	1,00	0,54	0,39	0,37	0,27	0,33
8 срав-нение	0,47	0,23	0,03	0,21	0,37	0,60	0,54	1,00	0,39	0,54	0,31	0,29
9 клас-сификация	0,33	0,17	0,00	0,17	0,28	0,40	0,39	0,39	1,00	0,41	0,26	0,31
10 ана-логии	0,42	0,23	0,18	0,13	0,22	0,33	0,37	0,54	0,41	1,00	0,25	0,35
11 су-щественные призна-ки	0,17	0,23	-0,13	0,03	0,31	0,27	0,27	0,31	0,26	0,25	1,00	0,27
12 ариф-метика	0,39	0,34	0,02	0,26	0,15	0,22	0,33	0,29	0,31	0,35	0,27	1,00

Результаты анализа предлагаемого набора по однородности говорят о невысокой степени связи отдельных шкал между собой и с общим результатом, максимальное значение коэффициентов корреляции не превышает 0,54. Такой результат интерпретируется нами как проявление широты «зоны охвата» психических процессов, оцениваемых по разным шкалам предлагаемого набора. Как подчеркивалось выше, готовность к обучению в среднем звене общеобразовательной школы — комплексный психический феномен, складывающийся из разноплановых составляющих. Составляющие комплексной готовности ребенка к обучению в среднем звене и не должны быть тесно связаны между собой, обеспечивая тем самым возможность компенсации недостаточного развития одних интеллектуальных операций и психических процессов другими, более развитыми. Высокая критериальная валидность предлагаемого набора в целом (см. табл. 2, рис. 1) служит дополнительным экспериментальным подтверждением исходного предположения о комплексном характере готовности ребенка к обучению в среднем звене.

Был проведен также анализ входящих в набор шкал по **трудности и дискриминативности**. Для этого определялись характеристики распределения результатов по каждой из шкал и по итоговым показателям. Полученные распределения статистически значимо не отличались от нормального. Основные результаты проведенного анализа распределения итогового показателя в контрастных группах и по всей выборке приведены на рисунках 2 и 3.

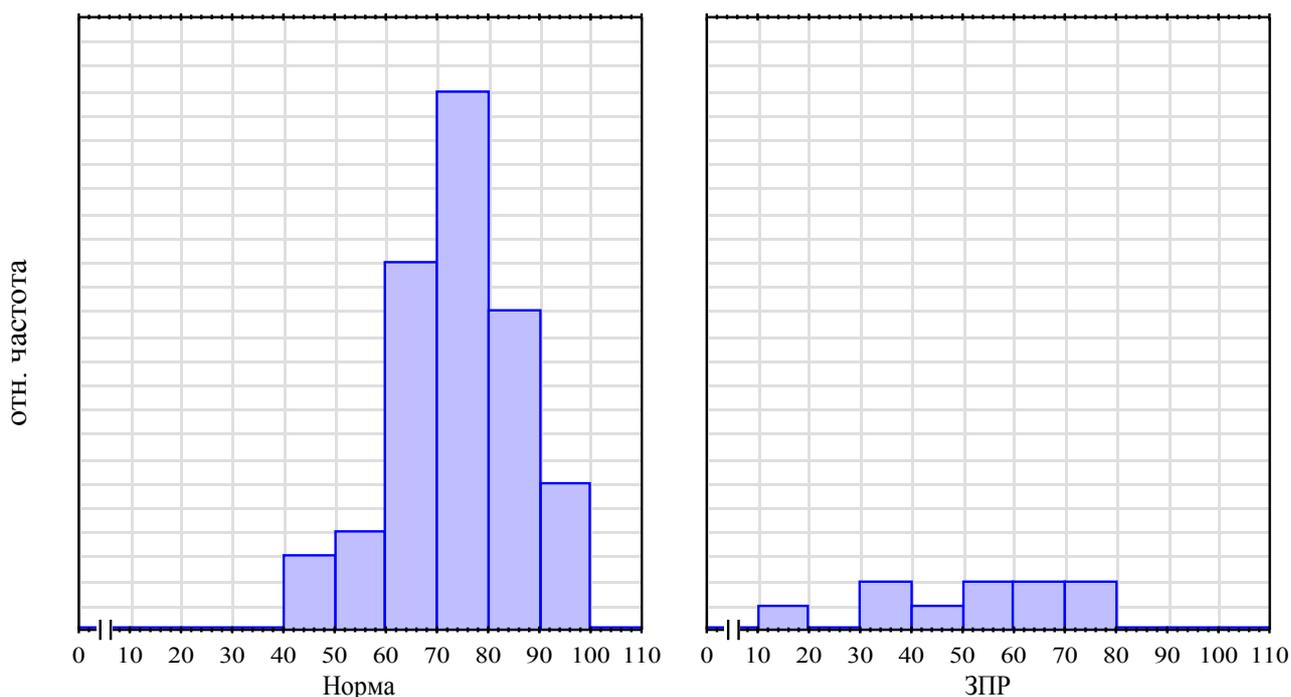


Рисунок 2. Распределение суммарного балла по группам

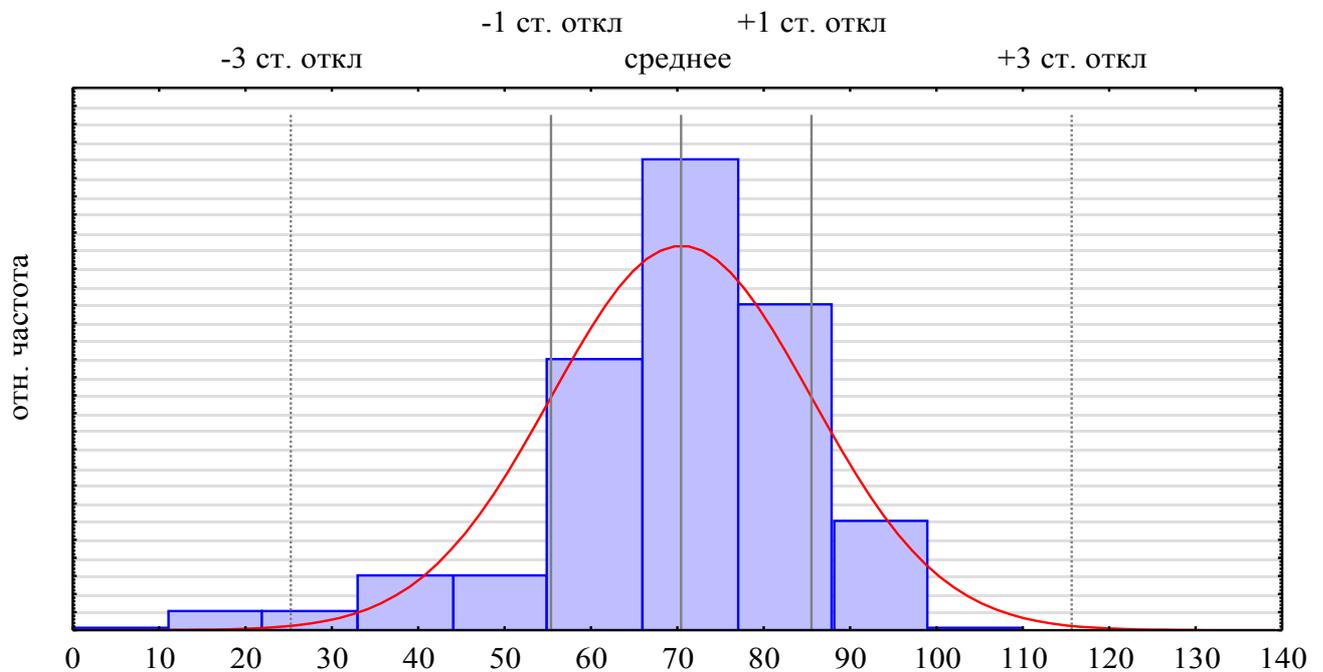


Рисунок 3. Распределение суммарного балла по всей выборке

IV. Возрастные нормы.

Для стандартизации полученных результатов был проведен анализ распределения результатов по всем шкалам и итоговым показателям (табл. 5). В качестве единиц анализа для удобства обработки и определения возрастных норм использовались сырые баллы без перевода в стандартные оценки. Определялось максимальное и минимальное выборочное значение, среднее и две *границы* — *верхняя и нижняя* (количество целых баллов, набранное 25 и 75 процентами испытуемых соответственно). Итоговый показатель здесь и выше подсчитывался следующим образом:

Суммарный балл получался простым сложением сырых баллов, набранных по шкалам №№ 1-12, так как полученные по этим шкалам баллы прямо пропорциональны уровню развития соответствующих психических функций.

Такая формула для определения итогового показателя была выбрана, исходя из необходимости получения нормального распределения для дальнейшей статистической обработки и удобства пользователя при обработке результатов. Как указывалось выше, распределение итогового показателя (см. рис. 2) является нормальным, что обеспечивает ему необходимую дискриминативность.

Для удобства пользователя не строились таблицы перевода сырых баллов в стандартные оценки, а подсчитывались процентиля, не менее эффективно обеспечивающие возможность определения соответствия результатов возрастной норме.

При интерпретации результатов предлагаемого набора не производится построение профиля испытуемого, а набранные им сырые баллы по шкалам и подсчитанный итоговый показатель сравниваются с данными, приведенными в таблице 5.

→ Если значение набранных испытуемым баллов находится **между нижней и верхней**, включая граничные значения, то результаты соответствуют возрастной норме, что в стандартных оценках соответствует, например, результату 4-7 стенов.

→ Если значение набранных испытуемым баллов находится **ниже нижней границы**, исключая граничное значение, то результаты статистически ниже возрастной нормы что в стандартных оценках соответствует, например, результату 1-3 стена.

→ Если значение набранных испытуемым баллов находится **выше верхней границы**, исключая граничное значение, то результаты статистически выше возрастной нормы что в стандартных оценках соответствует, например, результату 8-10 стенов.

Таблица 5. Нормы результатов выполнения набора методик (в сырых баллах).

1 общая осведомленность	2 сложение чисел с переключением	3 исправь ошибки	4 воспроизведение рассказа	
среднее 6,83 нижняя 6,00 граница верхняя 8,00 граница минимум 4,00 максимум 10,00 станд. отклонение 1,40	среднее 7,98 нижняя 7,00 граница верхняя 9,00 граница минимум 0,80 максимум 13,00 станд. отклонение 2,53	среднее 5,39 нижняя 3,00 граница верхняя 8,00 граница минимум 0,00 максимум 10,00 станд. отклонение 2,78	среднее 6,16 нижняя 4,00 граница верхняя 8,00 граница минимум 0,00 максимум 13,00 станд. отклонение 2,55	
5 смысловая память	6 фраза из 3 слов	7 фраза из 4 слов	8 сравнение	9 классификация
среднее 7,16 нижняя 6,00 граница верхняя 9,00 граница минимум 1,00 максимум 10,00 станд. отклонение 2,34	среднее 2,33 нижняя 2,00 граница верхняя 3,00 граница минимум 1,00 максимум 3,00 станд. отклонение 0,67	среднее 2,20 нижняя 2,00 граница верхняя 3,00 граница минимум 0,00 максимум 3,00 станд. отклонение 0,93	среднее 8,83 нижняя 8,00 граница верхняя 10,00 граница минимум 5,00 максимум 14,00 станд. отклонение 1,80	среднее 12,80 нижняя гра- 9,00 ница верхняя 17,00 граница минимум 3,00 максимум 20,00 станд. отклонение 4,53
10 аналогии	11 существенные признаки	12 арифметика	суммарный балл	
среднее 3,77 нижняя 3,00 граница верхняя 5,00 граница минимум 1,00 максимум 5,00 станд. отклонение 1,24	среднее 5,38 нижняя 3,00 граница верхняя 7,00 граница минимум 1,00 максимум 10,00 станд. отклонение 2,45	среднее 4,78 нижняя 3,00 граница верхняя 6,00 граница минимум 0,00 максимум 8,00 станд. отклонение 1,57	среднее 73,49 нижняя 67,00 граница верхняя 83,00 граница минимум 40,00 максимум 95,00 станд. отклонение 11,75	

Материалы для экспериментатора.

№1. Общая осведомленность

Инструкция: «Ответь, пожалуйста на десять вопросов».

1. Как называется река, на которой расположен Ярославль? /Волга
2. Что такое пара? /Два, двое и т. п.
3. Назови четыре времени года ? /Зима, весна, лето, осень
4. Где садится солнце ? /На западе
5. Для чего нужен желудок ? /Переваривать еду (пищу)
6. Почему нефть или масло плавают по воде ? /Они легче воды
7. Что празднуют 9 Мая ? /День Победы
8. Каков примерно рост человека ? /От 1.5 до 2 метров
9. Как называется столица Украины ? /Киев
10. Кто живет во Франции ? /Французы

Оценка:

за каждый правильный ответ оценивается в 1 балл.

№2. Сложение чисел с переключением

Инструкция: «Тебе надо быстро и правильно складывать два однозначных числа, написанных одно под другим в течение 5 минут. Сложение ты будешь выполнять двумя способами:

1) сумму ставят в верхнюю строку, а под ней в нижнюю строчку ставят верхнее предыдущее число. Если сумма больше 10, то десяток отбрасывают, пишут число единиц

2) сумму ставят в нижнюю строчку, а вверх переносят предыдущее нижнее слагаемое.

Например:

1 способ	5	4	9	3	2	5	7	2
	9	5	4	9	3	2	5	7

2 способ	5	9	4	3	7	7	7	4
	9	4	3	7	0	7	4	1

В течение минуты ты должен действовать по первому способу, а потом по сигналу — по второму способу, поставив вертикальную черту, затем через минуту перейти к первому способу и т. д.».

Оценка:

высчитывается среднее число сложений за 1 минуту, каждое оценивается в 1 балл.

№3. Исправь ошибки

Инструкция: «Прочитай этот текст. Проверь его. Если найдешь в нем ошибки (в том числе и смысловые), исправь их карандашом или ручкой».

1. **Стары** лебеди склонили перед ним гордые шеи. — 1 ошибка
2. Взрослые и **дти** толпились на берегу. — 1 ошибка

3. **Внизу над ними** расстилалась пустыня. — 1 ошибка
4. В **отфет** я **киваю** ему **рукой**. — 2 ошибки
5. Солнце **дохотило до** верхушек деревьев и **тряталось за** ними. — 2 ошибки
6. Сорняки живучи и плодovиты. — 0 ошибок
7. Я уже заснул, когда кто-то окликнул меня. — 0 ошибок
8. На столе лежала карта на **шего** города. — 1 ошибка
9. **Самолет сюда**, чтобы помочь людям. — 1 ошибка
10. **Скоро удалось** мне на машине. — 1 ошибка
(Текст содержит 10 ошибок)

Оценка:

подсчитывается количество замеченных ошибок, каждая замеченная ошибка оценивается в 1 балл.

№4. Воспроизведение рассказа.

Дети старше 11 лет сами читают предложенный им рассказ, а потом пишут изложение.

Детям моложе 11 лет читают вслух, а потом они устно пересказывают услышанное.

Инструкция: «Вам будет зачитан короткий рассказ, в нем ряд смысловых единиц (фрагментов содержания), все они логически связаны. Послушайте внимательно рассказ и затем в течение трех минут запишите основное его содержание. Предложения можно сокращать, сохраняя их смысл. Переспрашивать во время работы нельзя».

Оценка:

подсчитывается количество воспроизведенных смысловых единиц, каждая оценивается в 1 балл.

Три | сгоревших | дома.

Казань, | 5-го сентября. | Большой | пожар | уничтожил | прошлой | ночью | в Казани | три здания, | расположенных в центре города. | 17 семей | остались без жилища. | Убытки | превышают | 150 миллионов рублей. | Спасая | маленького | ребенка, | один рабочий | сильно поранил себе руку.

№5. Смысловая память

Инструкция: «Я прочитаю 10 пар слов, связанных по смыслу. Постарайся их запомнить. Потом нужно будет на каждое первое слово из пары ответить вторым словом.» После предъявления стимульных пар: «А теперь я буду читать первые слова из пар, а ты припомни вторые.»

шум-вода
стол-обед
мост-река
рубль-копейка
лес-медведь

дуб-желудь
дичь-выстрел
рой-пчела
час-время
гвоздь-доска

Оценка:

подсчитывается число правильно воспроизведенных пар, каждая оценивается в 1 балл.

№6. Составить фразу из трех слов.

Инструкция: «Я назову тебе три слова, а ты свяжи их между собой и составь из них какое-нибудь предложение».

На составление каждой фразы дается 1 минута.

«Девочка — ручей — мяч»

«Собака — школа — автомобиль»

«Гражданин — собака — инструкция»

Оценка:

подсчитывается количество удачных ответов, каждый ответ оценивается в 1 балл, нелепые или малоосмысленные фразы не принимаются в расчет.

№7. Составить фразу из четырех слов.

Инструкция: «Я назову тебе четыре слова, а ты свяжи их между собой и составь из них какое-нибудь предложение».

На составление каждой фразы дается 1 минута.

«Дверь — комната — больной — доктор»

«Собака — кошка — дерево — крыша»

«Бумага — карандаш — мост — река»

Оценка:

подсчитывается количество удачных ответов, каждый ответ оценивается в 1 балл, нелепые или малоосмысленные фразы не принимаются в расчет.

№8. Сравнение

Инструкция: «Я назову тебе какие-нибудь два предмета, а ты попробуй сказать, что между ними общего, чем они одинаковы. Старайся говорить как можно больше».

книга-тетрадь
лошадь-корова
линейка-треугольник
озеро-река
солнце-луна
сани-телега
дождь-снег

Оценка:

2 балла, если дается обобщающее слово (производится классификация)

1 балл — если перечисляются отдельные признаки

ответы, где предлагалась помощь в оценку не включать.

№9. Классификация

Инструкция: «Какое понятие в каждом из перечней является лишним и почему?»

- 1) приставка, **предлог**, суффикс, окончание, корень
- 2) треугольник, отрезок, **длина**, квадрат, круг
- 3) дождь, снег, **осадки**, иней, град
- 4) запятая, точка, двоеточие, тире, **союз**
- 5) дуб, **дерево**, ольха, тополь, ясень
- 6) Василий, Фёдор, Иван, **Петров**, Семён

- 7) секунда, час, год, **вечер**, неделя
- 8) футбол, волейбол, хоккей, **плавание**, баскетбол
- 9) самолет, пароход, **техника**, поезд, дирижабль
- 10) смелый, храбрый, решительный, **злой**, отважный

Оценка:

2 балла, если называется лишнее слово и дается обобщающее слово (производится классификация)

1 балл — если выделено только лишнее слово

№10. Анализ отношений понятий (аналогии)

Инструкция: «Даны три слова. Первые находятся в определенной связи. Третье и одно из приведенных ниже находятся в такой же связи. Найди это слово».

Например:

песня: композитор = самолет: ?

а) аэродром б) горючее в) конструктор г) летчик д) истребитель

песню **сочинил** композитор, значит ответ — конструктор, потому что конструктор **сделал (придумал, спроектировал)** самолет

школа: обучение = больница: ?

а) доктор б) ученик в) **лечение** г) учреждение д) больной

песня: глухой = картина: ?

а) **слепой** б) художник в) рисунок г) больной д) хромой

лес: деревья = библиотека: ?

а) город б) здание в) **книги** г) библиотекарь д) театр

утро: ночь = зима: ?

а) мороз б) день в) январь г) **осень** д) сани

слагаемое: сумма = множители: ?

а) разность б) делитель в) **произведение** г) умножение

д) деление

Оценка:

подсчитывается количество правильных ответов, каждый оценивается в 1 балл.

№11. Способность выделять существенные признаки (сравнение)

Инструкция: «Перед скобками слово, а в скобках еще 5 слов. Найди два слова из написанных в скобках, которые наиболее существенны для слова перед скобками».

1. Сад (растение, садовник, собака, забор, земля)

2. Река (берег, рыба, тина, рыболов, вода)

3. Чтение (глаза, книга, картина, печать, слово)

4. Игра (шахматы, игроки, штрафы, правила, наказания)

5. Лес (лист, яблоня, охотник, дерево, кустарник)

6. Город (автомобиль, здание, толпа, улица, велосипед)

7. Пение (звон, голос, искусство, мелодия, аплодисменты)

8. Больница (сад, врач, помещение, радио, больные)

9. Любовь (розы, чувство, человек, город, природа)

10. Война (аэроплан, пушки, сражения, солдаты, ружья)

Ответы:

растение, земля

берег, вода

глаза, печать

игроки, правила

дерево, кустарник

здание, улица

голос, мелодия

помещение, больные

чувство, человек

сражения, солдаты

Оценка:

подсчитывается количество правильных ответов, каждый оценивается в 1 балл.

№12. Арифметика.

Задача 1.

Ребята нашли 10 белых грибов и 8 подберезовиков. Все грибы они разложили в корзины, по 9 грибов в каждую.

Сколько корзин потребовалось? /Две корзины

Задача 2.

Знаменитые куранты на Спасской башне были установлены через 704 года после основания Москвы.

В каком году это было, если в 1997 году Москве исполнилось 850 лет? /В 1851 г.

Оценка:

4 балла- задача решена правильно самостоятельно, решение записано выражением.

3 балла- задача решена правильно самостоятельно в 2 вопроса

2 балла- задача решена правильно, после неоднократного прочтения ее содержания учителем с интонационным выделением компонентов

1 балл-задача решена правильно, после составления плана решения учителем.

0 баллов — выполнение задачи с ориентировкой не на общий смысл, а на ее отдельные фрагменты, невыполнение задания

Задания для учащихся (для предъявления испытуемому)

Исправь ошибки

Стары лебеди склонили перед ним гордые шеи. Взрослые и дети толпились на берегу. Внизу над ними расстилалась пустыня. В отфет я киваю ему рукой. Солнце дохотило до верхушек деревьев и тряталось за ними. Сорняки живучи и плодовиты. Я уже заснул, когда кто-то окликнул меня. На столе лежала карта на шего города. Самолет сюда, чтобы помочь людям. Скоро удалось мне на машине.

Три сгоревших дома.

Казань, 5-го сентября. Большой пожар уничтожил прошлой ночью в Казани три здания, расположенных в центре города. 17 семей остались без жилища. Убытки превышают 150 миллионов рублей. Спасая маленького ребенка, один рабочий сильно поранил себе руку.

Арифметика

Задача №1.

Ребята нашли 10 белых грибов и 8 подберезовиков. Все грибы они разложили в корзины, по 9 грибов в каждую.

Сколько корзин потребовалось?

Задача №2.

Знаменитые куранты на Спасской башне были установлены через 704 года после основания Москвы.

В каком году это было, если в 1997 году Москве исполнилось 850 лет?

Классификация

1) приставка, предлог, суффикс, окончание, корень

- 2) треугольник, отрезок, длина, квадрат, круг
- 3) дождь, снег, осадки, иней, град
- 4) запятая, точка, двоеточие, тире, союз
- 5) дуб, дерево, ольха, тополь, ясень
- 6) Василий, Фёдор, Иван, Петров, Семён
- 7) секунда, час, год, вечер, неделя
- 8) футбол, волейбол, хоккей, плавание, баскетбол
- 9) самолет, пароход, техника, поезд, дирижабль
- 10) смелый, храбрый, решительный, злой, отважный

Аналогии

школа: обучение = больница: ?

а) доктор б) ученик в) лечение г) учреждение д) больной

песня: глухой = картина: ?

а) слепой б) художник в) рисунок г) больной д) хромой

лес: деревья = библиотека: ?

а) город б) здание в) книги г) библиотекарь д) театр

утро: ночь = зима: ?

а) мороз б) день в) январь г) осень д) сани

слагаемое: сумма = множители: ?

а) разность б) делитель в) произведение г) умножение д) деление

Сравнение

1. Сад (растение, садовник, собака, забор, земля)
2. Река (берег, рыба, тина, рыболов, вода)
3. Чтение (глаза, книга, картина, печать, слово)
4. Игра (шахматы, игроки, штрафы, правила, наказания)
5. Лес (лист, яблоня, охотник, дерево, кустарник)
6. Город (автомобиль, здание, толпа, улица, велосипед)
7. Пение (звон, голос, искусство, мелодия, аплодисменты)
8. Больница (сад, врач, помещение, радио, больные)
9. Любовь (розы, чувство, человек, город, природа)
10. Война (аэроплан, пушки, сражения, солдаты, ружья)