Содержание

[1 Развитие детей с задержкой психического развития как психолого-педагогическая проблема 6](#_Toc288400056)

[1.1 Типология и особенности развития детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста 6](#_Toc288400057)

[1.2 Направления психолого-педагогической деятельности с детьми с задержкой психического развития. 18](#_Toc288400058)

[2 Особенности педагогической системы образования детей с задержкой в психическом развитии 28](#_Toc288400059)

[2.1 Современные подходы к организации обучения детей с проблемами в обучении 28](#_Toc288400060)

[2.2 Особенности усвоения учащимися с задержкой психического развития русского языка и математики 31](#_Toc288400061)

[Заключение 47](#_Toc288400062)

[Список использованных источников 50](#_Toc288400063)

Введение

Одной из актуальных проблем современной школы является проблема повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и преодоление школьной неуспеваемости. Ее решение предполагает совершенствование методов и форм организации обучения, поиск новых, более эффективных путей формирования знаний, которые учитывали бы реальные возможности учащихся и условия, в которых протекает их учебная деятельность. Особенно актуальной эта проблема становится в связи с появлением альтернативных учебных заведений и введением государственных стандартов на все виды образования.

Происходящие социально-экономические изменения в жизни нашего общества, постоянное повышение требований к уровню общего образования обострили и проблему школьной неуспеваемости. Практика показала, что, несмотря на большое внимание, уделяемое совершенствованию содержания образования и методик обучения, оснащению школьных кабинетов современными техническими средствами обучения, улучшению условий труда учителей, учить всех и учить хорошо при существующей традиционной организации учебного процесса невозможно.

Количество учащихся, которые по различным причинам оказываются не в состоянии за отведенное время и в необходимом объеме усвоить учебную программу, постоянно увеличивается и, по данным разных исследователей, колеблется в пределах 20%–30% общего числа детской популяции младшего школьного возраста, 78% школьников нуждаются в специальных формах и методах обучения.

Неуспеваемость, возникающая на начальных этапах обучения, создает реальные трудности для нормального развития ребенка, так как, не овладев основными умственными операциями и навыками, учащиеся не справляются с возрастающим объемом знаний в средних классах и вследствие усугубляющихся трудностей на последующих этапах выпадают из процесса обучения.

Необходимо правильно и своевременно диагностировать причины неуспеваемости в каждом индивидуальном случае и по возможности устранять или корригировать их последствия.

Сложившаяся традиционная система образования в нашей стране предусматривала, помимо общеобразовательных школ для всех учащихся (с вариантами профилированного обучения для одаренных и способных детей), организацию для детей с выраженными нарушениями развития специальных общеобразовательных коррекционных учебных заведений 12 типов, профилированных в зависимости от характера нарушения развития ребенка и степени его выраженности. Вместе с тем в связи с процессами интеграции в обучении наметилась тенденция к уменьшению вариативности таких учебных заведений.

Глобальный подход к реализации идеи интегрированного обучения может служить объяснением наблюдающейся в последние годы тенденции усиления неоднородности состава учащихся общеобразовательной школы по уровню умственного, речевого и в целом психического развития. Такое положение во многом обусловлено тем, что в эту школу попадают учащиеся с парциальными нарушениями развития, те, которые раньше обучались в специальных учебных заведениях.

Как показывают исследования, среди неуспевающих учащихся есть школьники с педагогической запущенностью, задержкой психического развития, неярко выраженными сенсорными, интеллектуальными, речевыми нарушениями, причинами которых являются остаточные поражения центральной нервной системы, минимальные мозговые дисфункции. Дети с задержкой психического развития составляют примерно 50% неуспевающих учащихся. Для их обучения созданы специальные учебные заведения - школы и классы коррекционно-развивающего обучения.

В современных условиях с учетом вышесказанного особую психологическую и педагогическую значимость приобретает проблема целесообразности и эффективности дифференцированных форм организации обучения. Одной из острейших является проблема определения критериев отбора таких учащихся в классы и группы, где были бы созданы необходимые условия для их успешного обучения, а в дальнейшем – и социальной адаптации.

Все возрастающая общественная тревога за положение в школе детей с задержкой психического развития, осознание необходимости усиления роли педагогов в охране их физического и нравственного здоровья ставят в ряд безотлагательных научно-практических задач обоснование и создание адекватной системы их школьного обучения и воспитания. Разработка и внедрение в школьную воспитательно-образовательную практику различных форм дифференциации, индивидуализации обучения, учитывающих естественные и закономерные различия в общих и специальных способностях, направленности и интересах учащихся, - одна из отрадных примет обновления школы.

Система дифференцированного обучения находится в процессе становления, вслед за специальными школами и классами для детей с ЗПР появились другие общеобразовательные формы и структуры для детей с различными трудностями в обучении (классы коррекции, компенсирующего обучения, реабилитации, педагогической поддержки). В этих классах внедряются программы, дополняющие учебный процесс различными средствами поддержки учащихся (психологической, логопедической, коррекционно-развивающей).

Дети с задержкой психического развития обратили на себя внимание исследователей еще в прошлом столетии. Они описывались под разными названиями: «псевдоненормальные», «отстающие в педагогическом отношении», «запоздавшие», «малограмотные», а также как дети, занимающие промежуточное положение между «малограмотными» и «ненормальными», дети «пограничной черты». В отечественной литературе для обозначения подобных состояний использовались термины «дети с пониженным общим развитием и недостаточностью отдельных функций» (И.Борисов); переходные формы между нормой и дефективностью; «субнормальные» дети (А.И.Грабов); «слабоодаренные» (В. П. Кащенко, Г. В. Мурашов); «умственно недоразвитые», находящиеся между дебилами и нормальными детьми (П. П. Блонский). Термины «задержка темпа психического развития», «задержка психического развития» были предложены Г.Е.Сухаревой.

Изучением детей данной категории с конца 50-х годов нашего века занимались Т.А.Власова, М.С.Певзнер, К.С.Лебединская, В.И.Лубовский и другие. Ими были выявлены среди неуспевающих младших школьников учащиеся, неуспеваемость и особенности, поведения которых часто давали основание считать их умственно отсталыми. Эти ученики были объединены в особую категорию. В ходе дальнейших исследований Т. А. Власова и М. С. Певзнер выделили две наиболее многочисленные группы и охарактеризовали их как детей с психофизическим и психическим инфантилизмом. В дальнейшем этот подход получил свое развитие в также ставших классическими работах В. И. Лубовского и В.В.Лебединских, У.В.Ульенковой и др.

Несмотря на это аспект остается проблемным, так как на практике существуют трудности правильного распознавания, своевременного выявления детей данной категории и оказания им психолого-педагогической помощи.

Цель – изучить психологические особенности детей с задержкой психического развития, теоретически обосновать, разработать, внедрить и апробировать программу деятельности педагога- психолога с детьми данной категории.

Объект – дети с задержкой психического развития.

Предмет – деятельность педагога-психолога с детьми с задержкой психического развития.

Гипотеза – деятельность педагога будет эффективна, если будут выявлены психологические особенности детей с ЗПР; определены их специфические потребности; разработана и внедрена программа деятельности педагога с детьми данной категории.

Задачи:

Изучить литературу и опыт работы по данной проблеме.

Изучить психические особенности детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста.

Определить направления коррекционно-развивающей работы с детьми данной категории.

Разработать и внедрить программу деятельности педагога - психолога с детьми с задержкой психического развития.

Метод исследования: изучение психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования.

1 Развитие детей с задержкой психического развития как психолого-педагогическая проблема

1.1 Типология и особенности развития детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста

Под термином «задержка психического развития» понимается отставание 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. Проявления задержки психического развития включают в себя и замедленное эмоционально-волевое созревание в виде того или иного варианта инфантилизма, и недостаточность, задержку развития познавательной деятельности, при этом проявления этого состояния могут быть разнообразные. [22, стр. 45]

Ребенок с задержкой психического развития как бы соответствует по своему психическому развитию более младшему возрасту, однако это соответствие является только внешним. Тщательное психическое исследование показывает специфические особенности его психической деятельности, в основе которой лежит чаще всего негрубая органическая недостаточность тех мозговых систем, которые отвечают за обучаемость ребенка, за возможности его адаптации к условиям школы.

Его недостаточность проявляется, прежде всего, в низкой познавательной активности ребенка, которое обнаруживается обычно во всех сферах его психической деятельности. Такой ребенок менее любознателен, но как бы «не слышит» или «не видит» многого в окружающем его мире, не стремится понять, осмыслить происходящие вокруг него явления и события. Это обуславливается особенностями его восприятия, внимания, мышления, памяти, эмоционально-волевой сферы. [12, стр. 77]

Кратко остановимся на истории проблемы, связанной с понятием «задержка психического развития» и с разделением этой аморфной группы на принципиально различные типы развития. Ее корни уходят в 50-е годы – в работы Е. Г. Сухаревой и других отечественных психологов и психиатров. В своем классическом варианте термин «задержка психического развития» был озвучен и предложен классиками отечественной дефектологии Т. А. Власовой и М. С. Певзнер в 60-70 годы. В этих работах термин совершенно справедливо звучал как «временная задержка психического развития». Тем самым декларировался тот факт, что через какой-то определенный срок эта задержка компенсируется, ребенок догонит своих сверстников и его развитие войдет в нормативное «русло». Введение этого подхода определило на многие годы магистральный путь диагностики и коррекции огромного «пласта» детской популяции. Задержка психического развития понималась как замедление темпа психического развития. В ходе дальнейшего исследования Т. А. Власовой и М. С. Певзнер выделили две наиболее многочисленные группы и охарактеризовали их как детей с психофизическим и психическим инфантилизмом. [28, стр. 70 - 74]

В первую группу вошли дети с нарушенным темпом физического и умственного развития. Исследователи высказали мнение о том, что задержка их развития вызвана медленным темпом созревания лобной области коры головного мозга и ее связей с другими областями коры и подкорки. Эти дети уступают сверстникам в физическом развитии, отличаются инфантилизмом в познавательной деятельности и в волевой сфере, с трудом включаются в учебную деятельность, быстро утомляются, отличаются низкой работоспособностью. Отставая в учении, они становятся более нервозными и все более «трудными» для учителей.

Вторую группу составили учащиеся с функциональными расстройствами психической деятельности (цереброастенические состояния), которые чаще всего являются следствием мозговых травм. Для этих школьников характерна слабость основных нервных процессов, хотя глубоких нарушений познавательной деятельности у них нет и в периоды хорошего состояния они добиваются высоких результатов в учебе.

Основной причиной отставания являются слабовыраженные (минимальные) органические повреждения головного мозга, врожденные или возникшие во внутриутробном, при родовом или в раннем периоде жизни ребенка, а в некоторых случаях и генетически обусловленная недостаточность центральной нервной системы и её основного отдела – головного мозга; интоксикации, инфекции, обменно-трофические расстройства, травмы и т.п., которые ведут к негрубым нарушениям темпа развития мозговых механизмов или вызывают легкие церебральные органические повреждения. Неблагоприятные социальные факторы, включая неблагополучные условия воспитания, дефицит информации и т.п., усугубляют отставания в развитии, но не представляют собой единственную или хотя бы основную его причину. [27, стр. 45]

Задержка психического развития является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста. Чаще она выявляется с началом обучения ребенка в подготовительной группе детского сада или в школе, особенно в возрасте 7-10 лет, так как этот возрастной период обеспечивает большие диагностические возможности. [27, стр. 67]

В медицине задержку психического развития относят к группе пограничных форм интеллектуальной недостаточности. С точки зрения клиницистов это состояние характеризуется, прежде всего, замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности. Широко использовавшийся ранее термин «временная задержка психического развития» применим лишь к части случаев ЗПР, наиболее тесно примыкающей к норме, тогда как большая их часть отличается более стойкой, хотя и легкой интеллектуальной недостаточностью и менее выраженной тенденцией к компенсации и обратимому развитию, возможной только в условиях специального обучения и воспитания. Однако и эти состояния имеют свои клинико-психологические особенности, и при них наблюдается тенденция к сглаживанию интеллектуального дефекта. [29, стр. 25]

Г. Е. Сухарева, исходя из этиопатогенетического принципа, выделила следующие формы нарушения интеллектуальной деятельности у детей с задержанным темпом развития:

- интеллектуальные нарушения в связи с неблагоприятными условиями среды и воспитания или патологией поведения;

- интеллектуальные нарушения при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями;

- нарушения при различных формах инфантилизма;

- вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с поражением слуха, зрения, дефектами речи, чтения, письма;

- функционально-динамические интеллектуальные нарушения у детей в резидуальной стадии и отдаленном периоде инфекций и травм центральной нервной системы. [27, стр. 72]

На основе патогенетического принципа В. В. Ковалев все пограничные формы интеллектуальной недостаточности условно разделил на четыре группы:

- дизонтогенетические формы, при которых недостаточность обусловлена механизмами задержанного или искаженного развития ребенка;

- энцефалопатические формы, в основе которых лежит органическое повреждение мозговых механизмов на ранних этапах онтогенеза;

- интеллектуальная недостаточность, связанная с дефектами анализаторов и органов чувств (слуха, зрения) и обусловленная действием механизма сенсорной депривации;

- интеллектуальная недостаточность, связанная с дефектами воспитания и дефицитом информации с раннего детства («социокультурная умственная отсталость», по терминологии, принятой Американской ассоциацией по проблеме умственной неполноценности). [27, стр. 73]

В основу работ Клары Самойловны и Виктора Васильевича Лебединских положен этиологический принцип, позволяющий различить четыре варианта такого развития [12, стр. 76]:

- задержка психического развития конституционального происхождения;

- соматогенного происхождения;

- органического происхождения;

- церебрально-органического генеза.

Максимова Н.Ю. и Милютина Е.Л. описали следующие типы ЗПР [25, стр. 196]:

1) гармонический психофизический инфантилизм;

2) органический инфантилизм;

3) церебрально-органическая задержка;

4) соматическая задержка;

5) педагогическая и микросоциальная запущенность.

Гармонический психофизический инфантилизм – задержка психического развития конституционального происхождения. Часто инфантилизм встречается и у других членов семьи, не достигая патологического уровня. В некоторых случаях задержка затрагивает не только психику, но и физическое развитие ребенка. При гармоническом психофизическом инфантилизме ребенок несколько отстает в росте и весе от своих сверстников, отличается живостью моторики и эмоций. Круг интересов ограничивается игровой деятельностью. Игра развитая, сюжетно-ролевая, в которой ребенок может проявлять много выдержки и творчества. В то же время учебно-познавательная деятельность для этих детей мало привлекательна, при выполнении учебных заданий наступает быстрая пресыщамость. Эмоции и мотивация соответствуют более младшему возрасту. Самооценка слабо дифференцирована. При этом не отмечается существенных нарушений со стороны психических процессов. Задержка в основном затрагивает эмоционально-волевую сферу личности, приводит к недостаточности произвольной регуляции деятельности, мышления, запоминания, сосредоточения внимания. При организации организующей помощи и постоянном поощрении дети данной категории показывают достаточный уровень достижений в интеллектуальной сфере. В дальнейшем возможно постоянное сглаживание различий между нормой и детьми с инфантилизмом, перевод их в обычный класс. [25, стр. 200]

Органический инфантилизм возникает на основе перенесенных в раннем детстве органических поражений (травм, инфекций). При этом отмечаются признаки незрелости эмоционально-волевой сферы: неспособность к произвольному сосредоточению на интеллектуальной деятельности, преобладание игровой мотивации.

Однако у детей этого типа отмечаются и черты органического поражения ЦНС: инертность психических процессов, неловкость моторики. При обследовании у этих детей отмечается высокая ориентация на реакцию взрослого, стремление заслужить похвалу экспериментатора. При этом ребенок мало заинтересован в содержании задания, не может самостоятельно оценить успешность своей деятельности. У детей с органическим инфантилизмом выражены такие особенности эмоционально-волевой сферы: при преобладании повышенного фона настроения отмечается неусидчивость, двигательная расторможенность. Ребенок не способен к волевому усилию и самоорганизации в ходе деятельности. Самооценка обычно высокая, отношение к учебе негативное («скучно», «трудно», «лучше поиграть»). Родители и учителя отзываются о таких детях как расторможенных и недисциплинированных. При исследовании интеллекта у таких детей выявляется нижняя граница возрастной нормы. У детей с преобладанием черт тормозимости и тревожности легко возникает школьная тревожность. Дети тяжело переживают свои неудачи в учебе, хотя у них преобладают игровые интересы. На уроках эти дети подчиняются требованиям дисциплины, но боятся отвечать у доски, перед классом. Инертность и медленный темп сенсомоторики приводят к тому, что ребенок не в состоянии понять и выполнить задание одновременно с другими учениками. Сознание своей неспособности еще больше тормозит личностное развитие ребенка. Причиной обращения к психологу или психиатру часто служит неуспеваемость. У детей с органическим инфантилизмом возможно значительное улучшение поведения и успеваемости при регулярно проводимом лечении и оздоровлении. [25, стр. 203]

Помимо консультации с психиатром и лечения, для детей этого типа рекомендуются занятия по развитию памяти, произвольного внимания, абстрактного мышления, проводимые в игровой форме. Это позволяет уменьшить последствия органического инфантилизма. В подростковом возрасте у таких детей возможно появление нарушений социальной адаптации, побеги из дома и школы. Поэтому необходимо обязательное динамическое наблюдение этих детей психологом в течение всего обучения в школе. [12, стр. 53]

Церебрально-органическая задержка психического развития в большей степени затрагивает познавательную деятельность, а не эмоционально-волевую сферу.

При патопсихологическом обследовании отмечается двигательная расторможенность, недостаточное понимание инструкций. Работоспособность снижена, выражена истощаемость психических процессов по гипостеническому либо гиперстеническому типу.

Объем и произвольная концентрация внимания недостаточны, резко страдает способность к распределению внимания. Память также развита слабо, в основном страдает запоминание вербального материала. Темп сенсомоторики замедлен, нарушена точная координация движений.

Отмечается задержка речевого развития, бедность словарного запаса. У детей часто отмечаются дефекты произношения, недостаточность звукобуквенного анализа и синтеза. Речь в меньшей степени, по сравнению с нормой, выполняет функцию регуляции деятельности. [26, стр. 129]

При церебрально-огранической задержке психического рождения встречаются и проявления очаговых поражений мозга: нарушения зрительного и слухового восприятия, стереотипы и повторы в ходе деятельности, трудности пространственной ориентации.

При исследовании интеллекта у детей этой группы отмечаются низкие показатели интеллекта по вербальным и невербальным субтестам. Общий уровень интеллекта является промежуточным между нормой и умственной отсталостью. Отмечается конкретность мышления. Однако в отличие от больных с дебильностью отмечаются неравномерность уровня достижений. Важным является то, что при оказании помощи у ребенка улучшаются достижения, возможны усвоение и перенос нового опыта при неоднократных обучающих попытках.

Эмоциональная сфера личности у таких детей также страдает. Возможны проявления грубости, импульсивности, расторможенности влечений. Волевая регуляция деятельности развита крайне недостаточно.

Самооценка и критичность к результатам деятельности у детей этой группы затруднены. Отмечается реакция на поощрение со стороны экспериментатора. Специфика игровой деятельности состоит в том, что у ребенка стереотипная игра, а игры с правилами отсутствуют. К началу школьного возраста доступны довольно простые сюжетно-ролевые игры. При ранней диагностике, регулярно проводимом лечении и обучении по специальной программе возможно достижение хорошей социальной адаптации детей с церебрально-органической задержкой психического развития. В связи с органическим характером нарушений желательны учеба сначала в школе, где есть возможность обучаться по программе для детей с ЗПР, а потом в школе санаторного типа. [25, стр.208.]

При частых соматических заболеваниях у детей возможно появление соматогенной задержки психического развития.

При тяжелых соматических заболеваниях (пневмонии, хирургических операциях) у детей дошкольного возраста могут произойти явления ретардации психического развития. При этом ребенок утрачивает недавно приобретенные навыки, возвращается к более ранним формам поведения. Если эти заболевания повторяются часто, то к школьному возрасту, ребенок не осваивает необходимых умений и навыков. Помимо этого, соматические заболевания, естественно, влияют и на нервную систему, приводя к эмоциональной лабильности, истощаемости, колебаниям активного внимания.

Следует особо остановиться на явлении госпитализма у детей. При попадании ребенка в стационар без матери (либо проживании в условиях Дома ребенка) на него влияет ряд неблагоприятных факторов. При разрыве с матерью ребенок испытывает чувство страха, одиночества. Активные протестные реакции через некоторое время сменяются пассивным, апатичным состоянием. При отсутствии положительных эмоциональных стимулов, развивающего и обучающего воздействия у ребенка наступает явление сенсорной депривации. Как следствие этого, у детей младшего возраста возникает потребность в самостимуляции: они стереотипно раскачиваются, сосут палец или одеяло, возможно появление мастурбации. Эти проявления в значительной степени тормозят психическое, а иногда и физическое развитие ребенка. В дальнейшем, при возвращении ребенка в более благоприятные условия, приобретенные навыки аутостимуляции могут оставаться на длительный срок.

Перед проведением патопсихологического обследования ребенка желательно выяснить у родителей факты наличия острых и хронических соматических заболеваний, частоту и длительность пребывания их ребенка в больнице.

В ходе обследования детей с соматогенной задержкой психического развития отмечается истощаемость, чаще по гипостеническому типу. Нарушены концентрация и распределение внимания. Память и интеллектуальные способности значительно не нарушены. Выражена эмоциональная лабильность: при малейших неудачах в выполнении заданий дети плачут, долго не могут приступить к следующему заданию. Самооценка занижена. Преобладают игровые интересы, некоторые игры могут быть стереотипными, служить защитой от страхов. У детей этого типа легко формируется школьная тревожность. [25, стр. 215]

Задержка психического развития может возникать в связи с педагогической и микросоциальной запущенностью. Психолого-педагогическая запущенность есть длительное неблагоприятное для развития состояние ребенка, связанное с недостаточным, противоречивым или негативным воздействием на него социальной микросреды (внешние обстоятельства) и преломляющимся через внутренние условия.

Педагогическая и микросоциальная запущенность возникает там, где не создаются условия для полноценной социализации и индивидуализации личности ребенка: окружающая микросреда, прежде всего родители и педагоги, отрицательно влияет на формирование личности ребенка как субъекта собственной жизни: он не получает достаточной свободы для проявления своей активности во взаимодействии с предметной и социальной средой. Этот вид задержки психического развития формируется у детей со здоровой нервной системой, нормальными предпосылками интеллектуального развития, но воспитывающихся в неблагоприятных условиях. Среди них наибольшее количество детей, которые живут в семьях умственно отсталых, психически больных родителей, а также в условиях безнадзорности и гипоопеки, что часто встречается в случаях, если родители злоупотребляют алкоголем или наркотиками. В результате возникает социальная незрелость личности, нарушение системы интересов и идеалов, недостаточность чувства долга. Помимо этого у ребенка не хватает запаса знаний, отмечается бедность словарного запаса.

В ходе патопсихологического обследования выявляется нормальная работоспособность, внимание, память. Ребенок хорошо ориентируется в бытовых вопросах; в некоторых из них возможна осведомленность даже больше, чем у сверстников. Однако отстает запас знаний и навыков, необходимых в школе: ребенок к 7-ми годам не знает букв, геометрических форм, не умеет читать. При оказании помощи дети с микросоциальной запущенностью способны к нормальному для своего возраста уровню обучения. Показатели по невербальному интеллекту у них также находятся в границах нормы. При отсутствии помощи у этих детей в дальнейшем могут возникать нарушения поведения: отказ от посещения школы, нежелание учиться, стремление к немедленному удовлетворению потребностей. При правильном обучении и воспитании ребенок способен приобрести необходимые навыки и нормально справляться со школьными требованиями. [25, стр. 217-229]

В таком виде общая систематика задержки психического развития существует и до сих пор. Однако к настоящему времени разработаны и более детальные подходы к дифференциации вариантов задержанного развития, особенно тех случаев, которые относят к «ЗПР церебрально-органического генеза», и которые сами по себе составляют наиболее сложную дифференциально-диагностическом плане группу.

Нейрофизиологические и нейропсихологические особенности детей с задержкой психического развития достаточно хорошо изучены. У таких детей, как правило, ослаблена активация левого полушария при поступлении информации в правое, вследствие чего происходит снижение влияния правого полушария на левое. Определенную роль в том играет и недостаточность системы, связывающей оба полушария. Ослабленное включение в деятельность структур левого полушария, характерное для более ранних этапов нормального развития и наблюдаемое у детей с задержанным развитием к началу школьного обучения, влияет на процессы восприятия и переработки информации. У них замедлена передача информации из одного полушария в другое, снижена скорость приема и переработки сенсорной информации (информации, поставляемой в мозг органами чувств, то есть того, что ребенок слышит, видит и т.д.). Это проявляется в более медленном реагировании на внешние стимулы, особенно при усложнении сигналов или нарастания темпа предъявления стимулов. Ребенок испытывает затруднения в опознавании предметов, звуков, ритмов. Эти трудности нарастают при коротком времени предъявления сигнала, при необычном ракурсе показываемого предмета. [26, стр. 38]

В связи с недостаточностью процесса переработки сенсорной информации у ребенка страдает целостное восприятие объектов и ситуаций, многое он воспринимает фрагментарно, не полностью и не может, поэтому осмыслить и усвоить, включить в свой интеллект. Активные образы, воспринятые ребенком, оказываются недостаточно дифференцированными и полными. Внимание отличается более узким полем, что приводит к фрагментарности выполнения заданий. Снижение памяти проявляется не только в «технической» недостаточности процесса запоминания и воспроизведения материала, но и в трудности смысловой переработки информации, неумении найти вспомогательные приемы для запоминания, то есть используются преимущественно механический вид памяти. Поэтому особенно трудно дается запоминание материала, требующего логического объединения частей в последовательное и целое. Сниженная скорость 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 выполнении задания часто спрашивает учителя, надеясь отгадать правильный способ выполнения задания, но, не осмысляя его. [26, стр.45]

Особенно отстает у детей с задержкой психического развития развитие словесно-логического мышления – это связано с недостаточным речевым развитием (прежде всего с несформированностью обобщающей функцией слова) и с недостаточным овладением мыслительными операциями (сравнение, обобщение, группировка).

Обучение детей данной категории нередко осложнено такими явлениями, как неспособность сосредоточенно работать, повышенная утомляемость, замедленный темп мышления и деятельности, инертность (ребенок с большим трудом переключается с одной деятельности на другую, с одного способа выполнения задания на другой).

Недостаточность «инструментальной» функции мозга или «интеллектуальных предпосылок»: памяти, внимания, скорости и переключения психических процессов, а также недоразвитие высших корковых функций часто сопровождаются задержкой темпов созревания эмоционально-волевой сферы, недоучет ситуации, неумение тормозить свои желания, неспособность к волевому усилию затрудняют приспособление к условиям школы. [26, стр. 47]

Резюмируя, можно отметить, что при различных вариантах классификаций задержки психического развития общим радикалом является априорное понимание термина «задержка» как явления временного: предполагается, что со временем темп развития ребенка перетерпит позитивные изменения (с помощью коррекционной работы или без таковой), ребенок догонит по своему развитию сверстников. В то же время практика работы с детьми, чье состояние характеризуется как задержка психического развития, показывает, что не все так просто. «Подушка для ленивой головы»,- так, со слов современников Г. Е. Сухаревой, звучало ее высказывание по поводу этого «ярлыка». [27, стр. 74]

Действительно, уже при проведении диагностической и тем более развивающе-коррекционной работы возникают большие сомнения в возможности обозначить единым понятием принципиально разнородные группы детей. Так, при работе с частью детей традиционные подходы достаточно эффективны и помогают ребенку преодолеть отставание в развитии. С другой же частью (и таких детей гораздо больше) эти методы оказываются недостаточно эффективными, не могут в полной степени способствовать компенсации имеющихся нарушений. Более того, оценка состояния части детей как «задержка психического развития» вообще не отражает действительного положения вещей. Причины такого явления следует искать в недостаточно четком (упрощенном) понимании психологической структуры развития этой категории детей. [27, стр. 56]

На сегодняшний день появилась еще более уточненная психологическая типология, отвечающая специфике развития детской популяции на современном этапе, авторами которой являются Н. Я. Семаго и М. М. Семаго. Категорию детей, традиционно относимых к группе «задержки психического развития», они разделили на две принципиально различные подгруппы: «задержанное развитие» и «парциальная несформированность высших психических функций». [17, стр. 57]

К подгруппе «задержанное развитие» относятся варианты истинно задержанного развития, которые характеризуются именно замедлением темпа формирования различных характеристик когнитивной и эмоционально-личностной сфер, включая и регуляторные механизмы деятельности. К этой подгруппе относятся такие типы отклоняющегося развития, как «темпово задержанный тип развития» (гармонический инфантилизм) и «неравномерно задержанный тип развития» (дисгармонический инфантилизм). [17, стр. 58]

В понимании особенностей развития этих категорий детей авторы согласны с представлением классиков отечественной психологии и дефектологии о «задержке психического развития», а именно в том, что постепенно темп развития ребенка увеличится (самостоятельно или с помощью коррекционных мероприятий) и к рубежу 9-ти -11-ти лет по своему развитию ребенок реально догонит сверстников и его состояние можно характеризовать как «условно нормативное».

Характеристика особенностей детей с ЗПР основывается на базовых составляющих психического развития. К этим составляющим относятся источники и причины психического развития и психической деятельности в целом:

- социальная ситуация (условия) развития;

- состояние центральной и периферической нервной системы с точки зрения непосредственно нормативности «органической» составляющей развития;

- специфика нейробиологической функциональной организации мозговых систем;

И базовые предпосылки (составляющие) психической деятельности. Как предпосылки собственно психической деятельности они формируются, начиная с момента рождения (по некоторым, не подтвержденным экспериментальными исследованиями утверждениям, и раньше, до рождения), а в более поздние сроки развития, уже как базовые составляющие, встраиваются в качестве «операционально-технологических» в психическую деятельность ребенка. [17, стр. 21]

Система «базовых составляющих развития» имеет три взаимозависимых и взаимодополняющих элемента: произвольность психической активности, пространственные и пространственно-временные представления, базовая аффективная регуляция. В свою очередь, каждая из базовых составляющих (предпосылок) психической деятельности представляет собой достаточно сложную многоуровневую систему, которая планомерно развертывается (формируется) в процессе развития ребенка. [17, стр. 23]

Однако следует заметить, что развитие самих составляющих подчинено общему закону «перекрытия стадий развития», что подразумевает овладение следующим уровнем (этапом) с одновременным совершенствованием предыдущего.

Эти базовые составляющие психической деятельности ребенка являются первичными по отношению ко всем высшим психическим функциям. Дети с различными формами задержки психического развития, развивающиеся по типу дисгармонического или искаженного развития, обладают собственным «профилем», спецификой формирования и спецификой взаимодействия всех базовых предпосылок (составляющих). [17, стр. 24]

Типичный ребенок с темпово задержанным типом развития (гармоническим инфантилизмом) выглядит младше своего паспортного возраста, он живой, непосредственный, «…инфантильности психики часто соответствует инфантильный тип телосложения с детской пластичностью мимики и моторики». «Эмоциональная и когнитивная сферы этих детей как бы находятся на более ранней ступени развития, соответствуя психическому складу ребенка более младшего возраста: с яркостью и живостью эмоций, преобладанием эмоциональных реакций в поведении, игровых интересов, внушаемости и недостаточной самостоятельности». В школьном возрасте они неутомимы в игре и в то же время имеют низкую работоспособность, быстро пресыщаются интеллектуальной нагрузкой, незрелостью регуляторных функций и мотивационно-волевой сферы затрудняет и их социальную адаптацию, в силу чего они в состоянии следовать установленным правилам поведения. Показатели интеллектуального развития, как правило, соответствуют уровню актуального психофизического возраста, в котором находится ребенок. [18, стр. 57]

Рассмотрим специфику базовых составляющих психического развития. Практика диагностической работы показывает, что формирование базовых составляющих психического развития у детей с гармоническим инфантилизмом соответствует ходу нормального онтогенеза, т.е. не меняет своих пропорций, но как бы происходит медленнее. При этом сами уровни развития базовых составляющих гармонично соотносятся друг с другом, определяя, по-видимому, гармоничный характер задержанного развития, как регуляторных функций, так и эмоциональной и когнитивной сфер, и в целом соответствуют общей программе психического развития ребенка. Именно этот аспект и является смыслообразующим в данной типологии.

При этом варианте развития встречается левшество, но не чаще, чем в среднем по популяции, и обычно бывает истинным, то есть не осложняет еще более ход развития ребенка. Признаки неврологического или соматического неблагополучия либо отсутствуют, либо хорошо компенсируются уже на первом году жизни, что, по-видимому, можно объяснить достаточными компенсаторными и адаптационными возможностями, заложенными «от природы».

Специалистами смежных профилей обычно ставится диагноз «инфантилизм», «конституциональная задержка психического развития», а диагнозы логопеда – «функциональная дислалия», «неярко выраженное общее недоразвитие речи». [17, стр. 58]

В отличие от гармонического инфантилизма, неравномерно задержанный тип развития (дисгармонический инфантилизм) характеризуется, в первую очередь, большим уровнем зрелости (сформированности) когнитивного звена ВПФ по сравнению с уровнем развития произвольной регуляции собственной деятельности, мотивационно-волевой и эмоционально-личностной сфер. Внешний вид и поведение ребенка также несут на себе отпечатки, характерные для более младшего возраста, но при этом часто отмечаются хронические соматические заболевания, нарушения зрения или просто соматическая ослабленность. Знаки атипичного развития (леворукость, неустоявшаяся латерализация и т.п.) встречаются среди данной категории детей чаще, чем в среднем по популяции, то есть являются специфичными, что, в свою очередь, осложняет ход развития в целом. [18, стр. 61]

Наличие соматических проблем еще больше снижает работоспособность ребенка, делает его эмоционально лабильным, часто с элементами демонстративности. Дети могут быть капризны, упрямы. Это вполне объяснимо, так как присутствует интеллектуальная состоятельность, но ребенок «не готов» к предъявляемым к нему в соответствии с этим требованиям. Ребенок может быть вполне адекватным, но недостаточно критичным к результатам своей деятельности, самооценка может быть и завышенной, и, наоборот, заниженной. В общении со сверстниками он часто не находит общего языка, слишком эмоционален, редко может «удержать» роль. В целом показатели критичности и адекватности соответствуют актуальному психофизическому возрасту, а обучаемость новым видам деятельности может быть даже высокой, то есть соответствовать фактическому возрасту.

Определенная диспропорция наблюдается и в формировании базовых составляющих психического развития. Но формирование их происходит с той существенной разницей, что при данном типе развития скорее можно говорить об опережении формирования пространственных представлений и их соответствии возрасту (следствием является соответствующий уровень развития познавательной сферы). Возрастное условно нормативное развитие пространственных представлений сочетается с задержанным в своей динамике развитием других базовых составляющих (произвольность психической активности и базальная система аффективной регуляции). Причем при анализе уровневой системы аффективной регуляции можно сделать вывод о недостаточном (по сравнению с условным возрастным нормативом) регулирующим влиянием 4-го уровня (уровень аффективного контроля) на все остальные нижележащие уровни. При этом уровень аффективной экспансии (3-й уровень) может находиться как в гипо - так и в гиперфункции. Это является специфичным для группы темпово-задержанного типа развития. В то же время общим и принципиально важным для обоих типов задержанного развития является то, что в обоих случаях формирование всех базовых предпосылок (составляющих) последовательно проходит (не пропуская и не перескакивая) все уровни своего развития.

При анализе прогноза детей с неравномерно задержанным типом развития очевидна его неоднозначность: в отношении формирования так называемого когнитивного звена ВПФ он вполне благополучен, а с точки зрения мотивационно-волевого, эмоционального или личностного развития в целом велика вероятность формирования вариантов дисгармоничного развития личности (девиации); при наличии более или менее выраженных соматических проблем – варианта интрапунитивного дисгармонического развития ребенка по психосоматическому типу.

Среди диагнозов среди других специалистов: «ММД», «ЗПР соматогенного или конституционального генеза», «аффективная неустойчивость», «дети группы риска по нарушению формирования школьных навыков» – иногда присутствует и логопедический диагноз: «функциональная дислалия». [18, стр.69]

Другая подгруппа «недостаточного развития», получившая название «парциальная несформированностью высших психических функций», имеет ряд принципиальных отличий по сравнению с подгруппой, описанной выше. Наиболее принципиальное, основное отличие детей данной подгруппы от детей с различными типами задержанного развития заключается в том, что в данном случае ни в коей мере нельзя говорить лишь и задержке развития. Многолетняя практика показывает, что развитие детей этой категории идет принципиально иным путем, чем развитие детей с истинной задержкой психического развития. Расходясь еще в раннем возрасте, пути развития этих двух групп детей продолжают расходиться. [18, стр. 64]

На протяжении всего дошкольного детства, а если не принимать серьезных специфических мер помощи, это расхождение продолжится и в младшем школьном возрасте. Эти дети «не догоняют» своих сверстников ни к 9-11 годам, ни даже поздние. В дальнейшем признаки не сформированности когнитивного звена ВПФ «маскируются» особенностями эмоционально-личностного развития, которые и квалифицируются позже как иные варианты дизонтогенеза.

Качественные отличия в первую очередь касаются сформированности базовых составляющих психической деятельности. Иногда даже в ситуации массированного коррекционного воздействия с привлечением самых разнообразных специалистов, медикаментозной поддержки можно говорить, как правило, всего лишь о некоторой компенсации в развитии высших психических функции, «приближении» развития ребенка к «психологическому нормативу». Поэтому этот вариант отклоняющегося развития не может быть отнесен к «задержанному развитию», поскольку не отвечает основным критериям понятия «временная темповая задержка психического развития» [18, стр.68]

1.2 Направления психолого-педагогической деятельности с детьми с задержкой психического развития.

Как мы видим, категория детей с задержкой психического развития нуждается в глубоком всестороннем изучении и в организации специальной педагогической помощи.

Так в 80-е годы Министерство просвещения КаССР издало ряд приказов, предписывающих создание специальных школ для детей с ЗПР, а затем как компромиссный вариант классов компенсирующего обучения при общеобразовательных школах, так как число открытых специализированных школ не могло обеспечить необходимую помощь нуждающимся детям. [27, стр. 14.]

Приоритетными функциями компенсирующего обучения являются:

- охрана и укрепление физического и нервно-психического здоровья детей с ЗПР;

- коррекция отклонений, имеющихся в развитии;

- компенсация недостатков дошкольного развития, семейного воспитания;

- активизация личностного потенциала как главной опоры в коррекционной работе.

В учебный план компенсирующих классов вводятся специальные лечебно-оздоровительные и коррекционно-развивающие занятия. Программа коррекционно-развивающей работы направляет всю учебную и воспитательную работу психологов, педагогов в классах, позволяя ставить развивающие и учебные цели, учитывающие типические особенности детей с задержанным психическим развитием. Задачами психологов, работающих в классах компенсирующего обучения, администрации школ является педагогизация всей воспитательной ситуации жизни ребенка, организация его жизнедеятельности на коррекционно-развивающей основе. [13 , стр.58]

В формировании личности большое значение имеют механизмы саморазвития. В условиях дизонтогенеза эти механизмы не работают в полную силу. Нормально развивающийся ребенок очень многое успевает в процессе повседневного общения со взрослыми, в самостоятельной деятельности. Ребенку с задержанным психическим развитием необходимо постоянное сотрудничество, когда взрослый шаг за шагом ведет его по «ступеням развития», раскрывая потенциал возможности маленького человека. [16, стр. 49]

Без оказания своевременной медицинской и психолого-педагогической помощи отклонения в развитии становятся более выраженными, затрагивают все сферы психического развития ребенка, препятствуют его психологической адаптации.

Большую помощь в диагностике, лечении и воспитании детей с отклонениями в развитии оказывают психилого-медико-педагогические консультации (ПМПК), которые призваны решать многоплановые задачи:

разрабатывать и осуществлять медико-психолого-педагогическую помощь населению с цель предупреждения отклонений в физическом и психическом развитии детей;

своевременно выявлять и комплексно обследовать детей раннего, дошкольного и школьного возраста, выявляя нарушения физического, интеллектуального и эмоционального развития с целью оказания им лечебно-педагогической помощи;

разрабатывать индивидуальные рекомендации, оказывать консультативную помощь родителям, методическую помощь педагогам.

При работе с ПМПК задача педагога-психолога состоит в консультативном сопровождении семьи проблемного ребенка. Ведь именно педагог-психолог становится выразителем интересов ребенка и, следовательно, возлагает на себя функцию организатора и координатора всего сопровождения в целом. [25, стр. 29]

Особенности консультативного процесса заключаются в соблюдении интересов консультируемого ребенка, доведении до сведения членов семьи необходимости адекватных условий для его обучения, воспитания и развития, как в школе, так и дома.

В беседе с родителями необходимо довести до их понимания психологическую структуру отклонений в развитии ребенка; доступным для них языком рассказать о его особенностях, указать на положительные качества, объяснить, какие специальные занятия необходимы их ребенку, к каким специалистам нужно обратиться дополнительно, как с ним заниматься в домашних условиях, на что следует обратить пристальное внимание. Кроме того, консультационный процесс необходимо проводить исходя из учета условий жизни каждой семьи, ее структуры, культурного уровня, для того чтобы рекомендации и советы не оказались для семьи трудновыполнимыми или непонятными, чтобы у родителей не возникало вторичное чувство вины перед ребенком и собственной беспомощности. [15, стр. 30]

Работа всех специалистов в рамках психолого-медико-педагогического сопровождения ребенка должна определяться не правилом простого суммирования действий специалистов, а по определенной схеме и в определенной последовательности. Тем более что сама работа с ребенком в рамках сопровождения должна иметь определенную схему, последовательность и направленность, а также точно согласоваться с деятельностью других специалистов. Находясь «наиболее близко» к ребенку, педагог-психолог является наиболее «ярым» защитником его прав. Хотим мы этого или не хотим, отражено это в каких либо документах или нет, но именно педагог-психолог становится выразителем интересов ребенка и, следовательно, возлагает на себя функцию организатора и координатора всего сопровождения в целом .[21, стр. 74]

Педагог-психолог свою деятельность по отношению к детям с ЗПР должен осуществлять в следующих направлениях:

1. Осуществление системы коррекционных и развивающих мероприятий.

2. Осуществление комплекса поддерживающих, консультативных и просветительских мероприятий в отношении педагогов и родителей детей.

3. Осуществление социально-диспетчерской функции.

Очевидно, что основным фактором, обусловливающим развитие психики ребенка, его психологическую реабилитацию и адаптацию, является организованное в сензитивный период коррекционное воздействие. [15, стр. 37]

Основные задачи, которые предстоит решать психологу, работая с детьми с задержанным психическим развитием, представляют широкий спектр: углубленное, всестороннее изучение детей, обучение, воспитание и коррекционно-развивающее воздействие. Мы полагаем, что основное внимание психолога, должно уделяться целенаправленному формированию высших психических функций у детей с задержанным психическим развитием, обеспечению полноценного психологического базиса для развития мышления и речи.

У ребенка по мере развития его личности повышаются способности к произвольной психической саморегуляции и самоконтролю. В младшем школьном возрасте формирование произвольности становится центром психического развития: развиваются произвольная память, внимание, мышление, произвольной становятся организация деятельности. Это процесс довольно сложный и длительный. Взрослые, желая быстрее воспитать в ребенке способности к саморегуляции и самоконтролю, часто читают ему нравоучения, внушая тем самым чувство неполноценности. [15, стр. 248]

Следует стремиться к использованию технологий, обеспечивающих формирование психологических механизмов, необходимых для достижения ребенком качественно нового уровня развития.

Разрабатывая программу коррекционной работы с детьми с ЗПР, следует ориентироваться на следующие направления:

1. Комплексное исследование фонда знаний, умений, навыков, познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, речи, нейропсихологическое изучение, наблюдение за динамикой психического развития в условиях коррекционной работы, выстраивание психолого-педагогического прогноза.

2. Развитие познавательной активности, обеспечение устойчивой положительной мотивации в различных видах деятельности. Формирование знаний, умений и навыков с учетом возрастных и индивидуально-типологических возможностей.

3. Психологическая работа, направленная на обеспечение полноценного психического развития ребенка предполагает решение следующих задач:

3.1. Формирование психологического базиса для развития высших психических функций:

- обеспечение полноценного физического развития, оздоровление организма;

- коррекция недостатков в двигательной сфере;

- развитие общей и мелкой моторики;

- формирование чувства ритма;

- создание условий для полноценного межанализаторного взаимодействия через систему специальных игровых упражнений.

3.2.Целенаправленное формирование высших психических функций:

- развитие сенсорно-перцептивной деятельности и формирование эталонных представлений;

- формирование мыслительной деятельности во взаимосвязи с развитием речи;

- развитие умственных способностей через овладение действиями замещения и наглядное моделирование в различных видах деятельности;

- развитие творческих способностей.

4.Формирование ведущих видов деятельности, их мотивационных, ориентировочно-операционных и регуляционных компонентов:

- целенаправленное формирование учебной деятельности: умение программировать, контролировать, регулировать и оценивать результаты при выполнении заданий;

- всестороннее развитие предметно-практической деятельности.

5. Коррекция недостатков в эмоционально-волевой сфере:

- формирование способности к волевым усилиям, произвольной регуляции поведения;

- преодоление негативных качеств формирующегося характера, предупреждение и устранение аффективных, негативистских проявлений, отклонений в поведении.

6. Преодоление недостатков в речевом развитии:

- целенаправленное формирование функций речи;

- особое внимание следует уделить развитию словесной регуляции действий у детей с задержанным психическим развитием, формированию и развитию связной речи;

- создание условий для овладения ребенком всеми компонентами языковой системы;

- одной из важнейших задач является формирование навыков письма и чтения.

7.Формирование коммуникативной деятельности:

- обеспечение эмоциональных и «деловых» контактов со взрослыми и сверстниками;

- формирование механизмов психологической адаптации в коллективе сверстников, формирование полноценных межличностных связей.

Вышеперечисленные направления требуют конкретизации и решения широкого спектра задач. [13, стр. 49]

Главной особенностью коррекционной работы является комплексный подход к формированию тех или иных навыков у детей, который предполагает:

- диагностическое изучение ребенка на момент поступления его в группу для уточнения стартовых возможностей, перспектив и темпов обучения;

- обратная связь с семьей с целью получения полной информации о развитии ребенка и консультирования семьи;

- взаимодействие с врачами-специалистами, особенно невропатологами и детским психиатром, с целью контроля за состоянием здоровья ребенка и оказания своевременной медицинской помощи;

- использование игровой мотивации на всех занятиях.

Исходя из описанной нами типологии, следует иметь виду, что работа с детьми с темпово задержанным типом развития (гармоническим инфантилизмом) должна быть коррекционно-развивающая, специфичная для того возраста, который демонстрирует ребенок. Безусловно, необходимо формирование и функций программирования, контроля и регуляции собственной деятельности в основном через игровой компонент с учетом ведущего типа мотивации. При необходимости возможно «параллельное» подключение логопеда (как правило, для коррекции звукопроизношения). Наблюдение врача-педиатра нужно постольку, поскольку ребенок нуждается в общеукрепляющей поддержке, витаминотерапии и т.п. [17, стр.56]

В системе развивающей и коррекционной работы с детьми с неравномерно задержанным типом развития (дисгармоническим инфантилизмом) приоритетны программы по гармонизации уровневой системы аффективной регуляции. Помимо чисто психотерапевтической помощи эффективна программа по формированию произвольной регуляции, а также моторная коррекция, основанная на нейропсихологическом подходе. В ряде случаев показана родительско-детская психотерапия (индивидуальная или групповая). В случае соматических заболеваний, безусловно, необходимо наблюдение у профильного врача. [27, стр. 58]

Важным направлением консультативной деятельности педагога - психолога является психологическая поддержка педагогов и родителей детей с ЗПР. Взаимодействие такими детьми может привести к возникновению у взрослых различных профессиональных и личностных проблем. Заметим, что в своих реакциях на проблемы взаимодействия с детьми взрослые часто зеркально отображают детские проблемы и отклонения. В этом случае необходимо провести работу по оказанию психологической поддержки, цель которой – помощь в переходе на позицию сотрудничества, позволяющую более эффективно решать проблемы детей и взрослых. [26,стр. 37]

Консультативно-просветительская работа может быть направлена на повышение профессиональной и личностной компетенции педагогов и родителей. Эта задача решается при помощи лекций и активного психологического обучения.

Психологическая деятельность педагога направлена на получение детьми, их родителями и педагогами (школьной администрацией) психологической помощи. Педагог - психолог должен располагать банком данных о различных учреждениях, специализирующихся на оказании психологической и психотерапевтической помощи детям с отклонениями, их родителям (семьям), и при необходимости направлять нуждающихся для консультаций к соответствующим специалистам. Деятельность педагога психолога предполагает последовательное решение следующих задач:]21, стр.194]

- определение характера стоящей проблемы и возможностей ее решения;

- поиск специалиста, способного оказать помощь;

- содействие в установлении контакта с ребенком;

- подготовка необходимой сопроводительной документации;

- отслеживание результатов взаимодействия клиента со специалистом;

- осуществление психологической поддержки ребенка в процессе работы со специалистом.

В посреднической работе педагога- психолога особое значение имеет педагогическая деятельность с семьей. Это обусловлено той важнейшей ролью, которую играет семья в процессе социализации ребенка. Именно семья является ближайшим социумом, определяющим, в конечном итоге, каким будет влияние на ребенка всех остальных социальных факторов. Поэтому работа педагога-психолога с семьей является обязательным компонентом его педагогической деятельности. [16, стр.38]

С самого начала работы с семьей необходимо учитывать исходный социокультурный уровень родителей, а часто и их личностную специфику. В зависимости от социально-психологических характеристик родителей и семьи строится как процесс опроса родителей, так и тактика консультирования в целом. Важно, чтобы разговор с родителями происходил конфиденциально, то есть без присутствия посторонних лиц, в том числе и самого ребенка.

Семья не всегда понимает своеобразие личности ребенка, неадекватно оценивая его возможности, завышая или занижая их. У некоторых родителей отмечается негативное отношение к рекомендуемым оздоровительно-воспитательным мерам воздействия, неверие в успех работы с ребенком. У одних родителей нет желания, у других – возможности заниматься с ребенком. Есть родители, которые хотят заниматься с ребенком, имеют условия для этого, но не знают конкретно, что могут и должны делать. В связи с этим педагог-психолог должен вести работу с родителями, а иногда и оказывать психотерапевтическую помощь семье. В работе педагога-психолога с семьёй используются различные формы взаимодействия: консультации специалистов, проведение родительских собраний, организация индивидуальных разъяснительных бесед, массовых мероприятий, праздников, показательных индивидуальных и групповых занятий, оформление тематических стендов и т.д. [18, стр. 144]

Необходимо всестороннее взаимодействие учреждения и семьи с целью укрепления психического и физического здоровья детей, их полноценного развития, коррекции трудностей их поведения. Психолог и родители должны быть едины в целевых установках, в требованиях, должны взаимно информировать друг друга о трудностях и особенностях ребенка, опираться на положительные качества его личности, закреплять малейший позитивный успех ребенка. Родители детей должны получать квалифицированную помощь специалистов, направленную на приобретение ими необходимых знаний и навыков в работе по преодолению имеющегося у ребенка отклонения.

Задачей работы с родителями является повышение уровня их психологической грамотности, компетентности в области психолого-педагогических знаний о закономерностях развития ребенка, об основах воспитания, формирование навыков сотрудничества с ребенком и приемов коррекционно-воспитательной работы с ним. [16, стр.38]

Работа с детьми с ЗПР должна быть пронизана психотерапевтическим воздействием. Ребенок должен иметь мотивацию к занятиям, должен замечать свои успехи, радоваться им. У ребенка должно быть радостное ожидание успеха и похвалы, удовольствие от выполненной работы. Коррекционная работа подразумевает прямую и косвенную психотерапию, индивидуальное и групповое воздействие. [17, стр. 89]

Создание адекватных условий обучения и воспитания предполагает также наличие щадящего охранительно-педагогического режима. Этот режим строится на принципе единства учебно-коррекционной работы и лечебно-оздоровительных мероприятий. Это предполагает полное взаимодействие психолога и медицинских работников.

Под контролем врачей составляется режим работы школы, расписание уроков. Медицинские работники учитывают типичную для детей с задержкой психического развития неустойчивую, а подчас и низкую работоспособность, истощаемость, свойственные отдельным детям, нарушения в их поведении, связанные с той же нервно-психической ослабленность. [17, стр. 58]

Педагог-психолог должен находиться в тесном контакте с учителями, работающими детьми с ЗПР, которые должны соблюдать следующие условия:

- в совершенстве знать спецпсихологию;

- создавать в школе, классе благоприятный психологический климат;

- воздействовать на ребенка в соответствии с принципами лечебной педагогики;

- помнить: максимум поощрения, минимум наказания;

- требуя, учитывать реальные возможности ребенка;

- каждому ребенку - индивидуальный подход. Индивидуально дозировать темпы и объем работы;

- учитывать «зону ближайшего развития». Постепенно увеличивать и усложнять нагрузку;

- учить ребенка посильным приемам регуляции поведения;

- утверждать позицию ребенка в коллективе, веру в свои силы;

- строго следовать режиму дня, недели; предупреждать переутомление;

- соблюдать все гигиенические требования к уроку, организации жизни детей;

- работать в тесном контакте с врачом, родителями.

У детей с ЗПР школа часто вызывает негативное отношение. Это происходит потому, что крайне неприятно делать то, в чем беспрерывно терпишь неудачу. Следовательно, нужно стремиться к тому, чтобы исключить у ребенка, насколько это возможно, ситуацию неудачи. А чтобы этого добиться, нужно использовать следующие методы, направленные на то, чтобы учение вызвало положительные эмоции: [13, стр. 60 - 63]

Надо учитывать предпочтение ребенком того или иного содержания обучения и приучать его к мыслительной работе на том учебном материале, который ему интересен.

Следует отбирать те задания, которые ребенок объективно может выполнить хорошо. Это повысит его самооценку, улучшит настроение, поднимет готовность участвовать в учебной работе, что способствует формированию положительного отношения к учению. Задания при этом не должны быть слишком легкими, не требующими от ребенка определенных усилий по преодолению трудностей, иначе они могут вызвать скуку, а их выполнение никоим образом не отразится на повышении самооценки ребенка. Учитель должен умело точно и тщательно оценивать возможности ребенка.

Повышать самооценку ребенка можно не только описанным выше способом (давая посильные задания и помогая в необходимых случаях). Очень важно также отношение к ребенку других людей. Ребенок быстро понимает, как его оценивает учитель. Если низко, то, будучи поставлен перед необходимостью решения какой-либо учебной задачи, ученик говорит: «Я глупый», «я тупой». Поэтому следует избегать низко, оценивать ребенка, его способности. Оценивать можно только конкретную работу, выполнение отдельного задания, а не самого ребенка. Следует избегать грубых, резких слов и оценок. Особо подчеркнем, что нужно научиться избегать этого не только во внешних формах поведения, но и реально. Надо научиться искренне, уважать и ценить личность ребенка, иначе он почувствует обман. Нельзя считать ребенка неспособным, отсталым – в этом случае он наверняка потерпит неудачу, «оправдает» ожидания учителя.

Реакция на ошибки ребенка должна быть формой помощи ему. Главное – не порицание, а разъяснение ошибки. Осознание ребенком ошибки – первый шаг в его развитии, движении вперед. Научиться самому и научить ребенка не делать из ошибок трагедию, считать их нормальным явлением (ведь на ошибках учатся!) – это важная и трудная задача.

Нужно научиться, словом поощрять ребенка, малейший его успех. Главным в оценке работы должен быть качественный анализ, подчеркивание всех положительных моментов, малейшего продвижения. Кроме того, нельзя забывать о выявлении причин имеющихся недостатков, не ограничиваясь только их констатацией.

Для повышения учебной мотивации следует тщательно отбирать содержание учебного материала, чтобы сделать его интересным, эмоциональным (насколько это возможно). Содержание объясняемого должно опираться на прошлый опыт (иначе материал будет недоступен и неинтересен).

Для повышения учебной мотивации можно использовать различные формы коллективной деятельности.

Используя перечисленные возможности учебной мотивации, учитель создаст благоприятные условия для коррекционно-развивающих занятий.

Учителя, работая с детьми с задержанным психическим развитием, занятия должны проводить в игровой форме, максимально поощрять проявления собственных познавательных интересов ребенка, его самостоятельность. Работа должна включать игры, направленные на формирование волевой регуляции, способности к планированию деятельности, регуляции эмоций.

В младшем школьном возрасте многие дети этого типа не способны к самостоятельному приготовлению домашних заданий, им нужна организующая помощь взрослых. Для них особо важно соблюдение режима дня, расписание подготовки к урокам, правильное аккуратное рабочее место. Постепенно следует уменьшать контроль и организующую помощь, с тем, чтобы к 3-4 классу ребенок мог самостоятельно справляться с домашними заданиями, выполнять поручения взрослых.

Учителям и родителям максимально следует отмечать любые достижения ребенка, не требовать от него отличных отметок. Можно при необходимости проводить с этими детьми психотренинговые упражнения, направленные на развитие внимания и памяти. Желательно, чтобы во время этих упражнений ребенок иногда менялся местами с взрослыми, исполняя роль «тренера», учителя. Это поможет ему легче понять специфику учебной деятельности, необходимость дисциплины в классе. [15, стр.47].

Безусловно, круг проблем, касающихся эмоционально-волевой сферы ребенка, очень широк. Общаясь с детьми, испытывающими эмоциональные затруднения, можно предложить взрослым следующие рекомендации: [13, стр. 188]

Нельзя стремиться учить ребенка подавлять свои эмоции, задача взрослых в том, что бы научить детей правильно направлять, проявлять свои чувства.

Эмоции возникают в процессе взаимодействия с окружающим миром. Необходимо помочь ребенку адекватным формам реагирования на те или иные ситуации и явления внешней среды.

Не надо пытаться в процессе занятии с трудными детьми полностью оградить ребенка от отрицательных переживании. Это невозможно в повседневной жизни, и искусственное создание «тепличных условии» лишь на время снимает проблему, а через некоторое время она встает более остро. Здесь нужно учитывать не просто модальность эмоции (отрицательные или положительные), а, прежде всего их интенсивность. Важно помнить, что ребенку нужен динамизм эмоции, их разнообразие, т.к. изобилие однотипных положительных эмоции рано или поздно вызывает скуку.

Чувство ребенка нельзя оценивать, невозможно требовать, чтобы ребенок не переживал того, что он переживает. Как правило, бурные, аффективные реакции - это результат длительного зажима эмоции.

Можно отметить, что не существует плохих или хороших эмоции, и взрослый во взаимодействии с ребенком должен непрерывно обращаться для доступному для ребенку уровню организации эмоциональной сферы, способствовать аффективной регуляции ребенка, оптимальным способом социализации.

2 Особенности педагогической системы образования детей с задержкой в психическом развитии

2.1 Современные подходы к организации обучения детей с проблемами в обучении

 В современных условиях особую социальную и педагогическую значимость приобретает проблема определения критериев отбора неуспевающих учащихся в классы и группы, где были бы созданы необходимые условия для их успешного обучения, а в дальнейшем -и социальной адаптации.

В психологической, научно-методической литературе появились работы, посвященные изучению отдельных категорий неуспевающих учащихся, методические рекомендации по преодолению учебных трудностей этих школьников (Г. Ф. Кумарина, Н. А. Менчинская, С. Г. Шевченко и др.).

Система дифференцированного обучения находится в процессе становления, вслед за специальными школами и классами для детей с ЗПР появились другие образовательные формы и структуры для детей с различными трудностями в обучении (классы коррекции, компенсирующего обучения, реабилитации, педагогической поддержки). В этих классах наблюдается внедрение множества программ по дополнению учебного процесса различными средствами поддержки учащихся (психологической, логопедической, коррекционно-педагогической) [25, стр. 196].

Первые попытки специальной педагогической работы с детьми, имеющими задержку психического развития, были предприняты в форме экспериментальных групп при НИИ дефектологии АПН СССР - учащиеся, обучаясь в начальной общеобразовательной школе, получали дополнительную помощь. В этот же период в г. Горьком проблему школьной неуспеваемости пытались решить посредством уменьшения наполняемости учебных классов, организации классов индивидуализированного обучения. В Костроме открывали специальные классы для неуспевающих детей при санаторно-лесных школах, в Витебске - при медико-педагогических комиссиях и т. д.

о второй половине 70-х годов в одной из школ-интернатов Нижнего Новгорода (г. Горького) проводился эксперимент по обучению и воспитанию самой многочисленной категории неуспевающих школьников - детей с задержками психического развития различного происхождения. На основании полученных в ходе эксперимента данных органами образования и здравоохранения был разработан и издан ряд нормативных документов, регламентирующих деятельность специальных общеобразовательных школ-интернатов (школ с продленным днем) для детей с ЗПР. В числе этих документов - Инструкция по приему контингента учащихся в специальные общеобразовательные учреждения для детей с ЗПР, Типовое положение и Типовой учебный план для данных учебных заведений и ряд других.

Выдвигаемые современным обществом требования к подготовки подрастающего поколения могут быть реализованы при дифференцированном подходе к целям, содержанию и срокам освоения учащимися необходимого объема знаний, умений и навыков, который отражен в образовательном стандарте. Наиболее эффективным направлением решения этой задачи, с нашей точки зрения, является оптимальное сочетание идей интегрированного и дифференцированного обучения в условиях сложившейся традиционной системы образования, что получило свое выражение в разработке концепции коррекционно-развивающего обучения, а реальное воплощение - в создании специальных классов при общеобразовательных школах. Данная концепция была разработана сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО (Н. Н. Малофеев, С. Г. Шевченко и др.) и на сегодняшний день принята в качестве ведущей большинством общеобразовательных учреждений страны [12, стр. 53].

Согласно данной концепции, построение коррекционно-развивающего педагогического процесса необходимо для преодоления и (или) профилактики негативных проявлений в развитии и должно основываться на комплексных подходах, включающих лечебные и лечебно-профилактические мероприятия, укрепление физического здоровья ребенка, общую коррекционную направленность фронтального учебно-воспитательного процесса и индивидуально-групповую работу в зависимости от специфических недостатков в развитии ученика (логопедию, психокоррекцию и т. п.).

Система работы в классах коррекционно-развивающего обучения (КРО) направлена на компенсацию недостатков дошкольного развития, восполнение пробелов предшествующего обучения преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы, нормализацию и совершенствование учебной деятельности учащихся, повышение их работоспособности, активизацию познавательной деятельности.

Реализация системы коррекционно-развивающего обучения предполагает организацию и осуществление четырех основных направлений: диагностико-консультативного, коррекционно-раз0ивающего, учебно-воспитательного, лечебно-профилактического и социалъно-трудового. Обучение в коррекционно-развивающих классах начальной ступени продолжается 3 - 5 лет в зависимости от потенциальных возможностей развития и успешности обучения ребенка [17, стр. 58].

В классы коррекционно-развивающего обучения принимаются дети, испытывающие трудности в обучении и школьной адаптации вследствие различных биологических и социальных причин (проявления легких остаточных нарушений функций головного мозга, функциональная незрелость центральной нервной системы, незрелость эмоционально-волевой сферы по типу психофизического инфантилизма, соматическая ослабленность, церебрастенические, состояния, а также педагогическая запущенность вследствие неблагоприятных социальных условий предшествующего развития ребенка).

Трудности, которые испытывают эти дети, могут быть обусловлены как недостатками внимания, недоразвитием функций эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, низким уровнем учебной мотивации и общей познавательной пассивностью (слабостью регуляционных компонентов учебно-познавательной деятельности), так и недоразвитием отдельных психических процессов - восприятия, памяти, мышления, негрубыми недостатками речи, нарушениями моторики - в виде недостаточной координации движений, двигательной расторможенностью; низкой работоспособностью, ограниченным запасом знаний и представлений об окружающем мире, несформированностью операционных компонентов учебно-познавательной деятельности.

При положительной динамике развития и успешном усвоении учебной программы по решению психолого-медико-педагогического консилиума школы ученики этих классов могут быть переведены в обычные классы с согласия самих обучающихся и их родителей.

Необходимым звеном системы коррекционно-развивающего обучения являются психолого-медико-педагогические консилиумы, которые осуществляют диагностику учащихся и консультирование родителей и педагогов по вопросам профилактики, лечения, организации помощи и педагогической поддержки детям с трудностями в обучении, готовят документы на психолого-медико-педагогическую консультацию (ПМПК) в случае спорного диагноза или при отсутствии положительной динамики в обучении и воспитании ребенка [27, стр. 73].

Реализация системы КРО предполагает непрерывность реабилитационного процесса: обеспечение преемственности дошкольного и школьного обучения на начальной ступени образования и сохранение при необходимости таких классов на основной ступени обучения.

Психолого-дидактические принципы КРО предполагают введение в содержание обучения разделов, предусматривающих восполнение пробелов предшествующего развития, формирование готовности к восприятию наиболее сложных разделов программы; использование методов и приемов обучения, создающих оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей учащихся; коррекционную направленность учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего решение задач общего развития, воспитания и коррекции познавательной деятельности и речи ребенка, преодоление индивидуальных недостатков развития.

Коррекционную направленность обучения обеспечивает набор базовых учебных предметов, составляющих инвариантную часть учебного плана. К их числу кроме математики и русского языка относятся ознакомление с окружающим миром, развитие речи, ритмика и трудовое обучение.

Методические принципы построения содержания учебного материала, направленные на обеспечение системного усвоения знаний учащимися, включают усиление практической направленности изучаемого материала; введение в содержание учебных программ коррекционных разделов, предусматривающих активизацию познавательной деятельности, усвоенных ранее знаний и умений детей; формирование школьно-значимых функций и ряд других. Большое значение в коррекционной работе с детьми имеют лечебные и профилактические мероприятия, поскольку функциональная недостаточность головного мозга проявляется не только в замедлении темпа психофизического развития, но и в нервно-психических и соматических расстройствах [27, стр. 72].

Лечебно-профилактическая работа проводится в комплексе с диагностико-консультативной и коррекционно-развивающим учебно-воспитательным процессом и предусматривает укрепление физического и психоневрологического здоровья детей, организацию лечебно-физкультурных комплексов (ЛФК) для нуждающихся детей; создание в детском учреждении благоприятного лечебно-оздоровительного режима (строгое соблюдение норм предельно допустимой нагрузки на ученика, дополнительные каникулы в феврале; осуществление психокоррекции детей, испытывающих гиперактивность, двигательную расторможенность, проявления психопатоподобного поведения).

Одной из важнейших задач коррекционно-развивающего обучения и воспитания является профилактика асоциальных форм поведения учащихся путем проведения семейной психотерапии и формирования адекватных взаимоотношений в триаде «педагог - ребенок с трудностями в обучении - семья».

Эта триада оказывает положительное влияние на коррекцию и развитие ребенка в тех случаях, когда ее взрослые члены делают установку на сотрудничество, что предполагает умение встать на точку зрения другого, в первую очередь ребенка, чувство сопереживания, систематическую разумную помощь и одновременно такую же разумную требовательность, заинтересованность в успешном решении проблем ребенка. Одной из задач школы является создание социальной службы и внедрение модели социальной профилактики, а также интеграция детей в общество путем усиления профессионально-трудовой подготовки. Осуществление этого направления предусматривает раннее выявление и коррекцию особенностей, препятствующих успешному освоению учащимися доступных и широко распространенных профессий (тремор руки, нарушения пространственного анализа и синтеза, нарушение зрительно-моторных координации и др.); выбор оптимальных средств общетрудовой подготовки и профориентацию учащихся старших классов.

2.2 Особенности усвоения учащимися с задержкой психического развития русского языка и математики

 Наиболее ярко особенности детей с задержкой психического развития проявляются при изучении основных учебных предметов. Рассмотрим особенности овладения этими детьми знаниями и навыками по математике и русскому языку (раздел «Чтение») по годам обучения в начальной школе - на примере первого варианта комплектования, когда после года пребывания в 1 классе общеобразовательной школы ребенок направляется в систему коррекционно-развивающего обучения и учится в начальной школе три года (2, 3, 4 классы).

Усвоение математических знаний и навыков

Известно, что учащиеся с ЗПР испытывают разнообразные трудности при усвоении математического материала (М. В. Ипполитова, Г. М. Капустина, А. А. Харитонов, Л. Н. Чучалина и др.).

В начальных классах учащиеся с задержкой психического развития изучают арифметические действия с целыми числами и их приложение к простейшим величинам, учатся решать простые и несложные составные текстовые арифметические задачи, знакомятся с геометрическими фигурами и их свойствами.

В 1 классе - в течение первого года обучения в общеобразовательной школе - наиболее прочно учащиеся с задержкой психического развития усваивают сложение чисел первого десятка. Это объясняется тем, что выполнение данного действия базируется на имеющемся у детей жизненном опыте. Допускаемые ошибки обусловлены незнанием таблицы и приемов сложения однозначных чисел [29, стр. 25].

При выполнении счетных операций (вычитание в пределах 10, сложение и вычитание с переходом через разряд в пределах 20, действия с круглыми десятками) у учащихся встречаются ошибки, обусловленные незнанием таблицы и (или) приемов, алгоритма сложения и вычитания однозначных чисел, непрочным усвоением числового ряда, состава числа и состава десятка. Часто допускаются ошибки персеверации (вычитание заменяют сложением). Причина этого явления связана не только с особенностями мыслительной деятельности учащихся, с трудностями переключения с выполнения одной умственной операции на другую, качественно иную, с тугоподвижностью мышления, общей инертностью нервных процессов, но и со сложностями самого действия вычитания.

При выполнении действий, в которых одним из компонентов или результатом является ноль, ошибки школьников свидетельствуют о непонимании значения числа ноль, возможности получения нуля в результате арифметического действия.

Учащиеся, допускающие ошибки, как правило, пользуются несовершенными, примитивными приемами вычислений: считают на пальцах, рисуют и зачеркивают палочки, используют отрезок числового ряда, линейки, присчитывают и отсчитывают по единице, считают «в уме». При сравнении выражений учащиеся не всегда понимают смысл задания, хотя при этом и говорят, что они знают знаки «<» (меньше) и «>» (больше), но не могут расставить их верно, поэтому пишут все, что знают [27, стр. 67].

Довольно долго и с трудностями формируется у учащихся и навык решения простых арифметичесих задач (Г. М. Капустина). При решении задач, содержащих отношения «больше/меньше на» учащиеся допускают ошибки, связанные с непониманием смысла задачи (производят манипуляции с числами); могут неправильно выбрать действие для решения (например, вместо сложения выполнить вычитание); допускает вычислительные ошибки (у некоторых школьников ошибки этого вида могут сопровождать и неверный ход решения задачи), ошибки невнимания (например, могут записать действие с числами, которых не было в условии). Иногда учащиеся могут записать в тетради только краткое условие задачи или вообще отказаться от выполнения задания.

У большинства учеников в этот период навык записи краткого условия задачи еще не сформирован - чаще всего переписывают в тетрадь предложения из текста задачи. Но в то же время большинство верно записывают наименование полученного результата и ответ. При выполнении заданий по геометрии (например, черчении отрезков заданной длины) у учеников проявляется несформированность навыка измерения (чертят отрезок меньше или больше заданной длины), что можно объяснить отсутствием у учащихся понятия об отметке начала измерения - нуле, они могут начинать измерение от начала линейки или от единицы. У части школьников не сформировано само понятие «отрезок», в этом случае они могут вместо отрезка провести линию через весь лист или начертить два отрезка и соединить их между собой, не обозначать границ отрезка. Наблюдается также слабая сформированность чертежно-графических навыков, несовершенство мелкой моторики рук детей - линии отрезков неровные, школьники проводят их несколько раз. Ученики слабо владеют навыками использования чертежно-измерительных средств (линейки, треугольника).

На уроках математики в этот период ярко проявляются и особенности учебной деятельности школьников с задержкой психического развития. Большинство учеников несколько раз прочитывают задание, многократно проговаривают про себя инструкцию, рассуждают вслух по ходу решения. В процессе работы учащиеся проявляют осторожность и нерешительность, желание получить подтверждение правильности своих действий и их одобрение. Как уже было отмечено, школьники часто допускают ошибки, связанные с трудностями переключения с выполнения одной операции на другую (например, по аналогии с уже выполненным примером, а иногда и для облегчения вычислений могут заменять одно арифметическое действие другим).

Во 2 классе (при первом варианте комплектования это первый год коррекционно-развивающего обучения) большинство учащихся овладевают арифметическими действиями в пределах 100 (сложение и вычитание чисел с переходом и без перехода через разряд в пределах 100, действия с круглыми десятками). Допускаемые учащимися ошибки обусловлены нетвердым усвоением состава однои двузначных чисел, несформированностью алгоритмов выполнения сложения и вычитания. Школьники продолжают допускать ошибки персеверации [27, стр. 45].

Для некоторых учеников рассматриваемой категории в течение достаточно длительного периода характерны затруднения при выполнении даже табличных случаев умножения и деления, что связано с непониманием смысла этих действий, часто заменой более простыми способами вычислений (например, умножения сложением). Текстовые арифметические задачи в два действия, содержащие отношения «больше/меньше на», некоторые ученики могут решать фрагментарно (выполняют только первое действие и записывают ответ). Как правило, уже на этапе записи краткого условия задачи такие учащиеся допускают ошибки (например, не ставят скобку, обозначающую общую сумму).

Большинство учащихся затрудняются при решении косвенных задач, содержащих отношения «больше/меньше на», что связано с непониманием смысла задач данного вида (например, при условии «меньше на» неизвестный компонент находят сложением); характерно также фрагментарное решение.

При решении задач всех видов ученики продолжают допускать ошибки невнимания (например, данное условия «в 2 раза больше» используют как готовый результат) и вычислительные ошибки. При выполнении заданий по геометрии учащиеся могут допускать измерительные ошибки (например, чертить прямоугольник больше или меньше заданного условия). Ученики могут путать понятия «длина» и «ширина» геометрической фигуры, что является проявлением стереотипности и тугоподвижности их мышления - длина должна всегда быть больше ширины [28, стр. 70 - 74].

Чертежно-измерительные навыки у большинства учеников еще несовершенны. К концу II класса математическими знаниями и умениями в объеме, предусмотренном программными требованиями, как правило, овладевают не более четверти учащихся с задержкой психического развития.

В 3 классе - на втором году коррекционно-развивающего обучения - учащиеся знакомятся с нумерацией и арифметическими действиями в пределах 1 000 (вычитание из многозначных чисел двуи трехзначных чисел, вычитание двуи трехзначных чисел из круглых сотен и др.). В продолжение достаточно длительного периода ученики допускают вычислительные ошибки вследствие непрочного знания таблицы сложения и вычитания однозначных чисел и несформированности навыка выполнения сложения и вычитания многозначных чисел.

К концу обучения в 3 классе большинство учащихся усваивают таблицу умножения. Приемы выполнения внетабличных случаев умножения и деления на однозначные числа сформированы еще непрочно. При решении текстовых арифметических задач, содержащих отношения «больше/меньше в», у учащихся еще могут встречаться ошибки, обусловленные непониманием смысла выражения «больше (или меньше) в», - в этом случае неизвестный компонент находят действием сложения, а не умножения (или действием вычитания, а не деления) [12, стр. 77].

Самостоятельно правильно сделать краткую запись условия, написать пояснение к выполняемым действиям и наименование полученного результата на этом этапе обучения могут еще не все учащиеся. В то же время формулирование и запись ответа к решенным задачам практически не вызывает трудностей у школьников. К концу обучения в 3 классе около трети учащихся овладевают обходимыми математическими знаниями и навыками в объеме, предусмотренном программными требованиями.

В 4 классе - на этапе окончания начальной школы (третий год коррекционно-развивающего обучения) - большинство учащихся с задержкой психического развития овладевают необходимыми знаниями нумерации многозначных чисел (числовой ряд и порядковый счет, состав многозначного числа, запись числа по сумме разрядных слагаемых и др.). Некоторые школьники еще могут нарушать порядок разрядных единиц в числе, не всегда правильно воспроизводят числовой ряд многозначных чисел, пропускают заданные компоненты при записи многозначных чисел по сумме разрядных слагаемых, не могут правильно соотнести разряд числа с его местом в числе, среди заданных не во всех случаях могут правильно определить наибольшее (наименьшее) число.

Практически все учащиеся овладевают необходимыми вычислительными навыками (все действия в пределах 100, сложение и вычитание многозначных чисел, умножение и деление многозначных чисел на двузначное и др.). Известно, что усвоение вычислительных операций с числами в пределах 100 является фундаментом для последующего усвоения математических знаний и формирования вычислительных навыков с многозначными числами, но к концу обучения в младших классах этими навыками учащиеся владеют недостаточно (сложение, вычитание, табличное умножение и деление, внетабличное умножение и деление, сложение и вычитание с нулем, деление числа на само себя и на единицу и др.). Такое положение обычно связано с тем, что, уделяя внимание изучению более сложных разделов программы, педагоги не всегда проводят необходимое постоянное закрепление этих навыков.

Наиболее слабо усвоенными учащимися являются правила деления и умножения на ноль, внетабличное деление. Это можно объяснить сложностью данного учебного материала, изучение которого приходится на последний год обучения в начальных классах. Некоторые школьники за время обучения в начальной школе не усваивают алгоритм сложения и вычитания многозначных чисел (складывают разноименные разряды; теряют разрядные единицы, которые были заняты в последующем разряде; допускают ошибки персеверации). Причины подобных ошибок - неустойчивость внимания школьников, повышенная отвлекаемость.

Часть учащихся с задержкой психического развития даже на этом этапе обучения не умеют использовать условные обозначения в процессе выполнения действий (например, точки над разрядными единицами). Учащиеся могут совсем не использовать условные обозначения, применять их, но не во всех случаях (не над всеми разрядными единицами), а могут, правильно поставив обозначение, в ходе решения забыть о нем.

Учащиеся допускают и ошибки, обусловленные неумением раздробить единицу крупного разряда на 10 более мелких. Эти ошибки связаны с недостатками восприятия, анализа и синтеза у учащихся с задержкой психического развития, их склонностью вычленять в объекте отдельные части и придавать им самостоятельное значение без установления их взаимосвязи и отношения к целому. Такие ошибки встречаются также у слабоуспевающих учащихся общеобразовательных школ (А. С. Пчелко) и у умственно отсталых школьников (М. Н. Перова). Причинами их считаются косность, тугоподвижность мышления школьников, слабая опора на самоконтроль [22, стр. 45].

При выполнении умножения и деления многозначных чисел учащиеся не всегда следуют алгоритму действия, могут терять нули при записи результата. У ряда учеников причиной подобных ошибок является непонимание значения и места нуля в числе, у других - слабость непроизвольного внимания. Подобные ошибки встречаются и у слабоуспевающих младших школьников (Н. А. Менчинская). Учащиеся допускают и ошибки, связанные с нахождением лишь одного промежуточного произведения. Подобные ошибки известны как ошибки «застревания» на предшествующем способе действия (А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова).

При выполнении умножения и деления на 10, 100 и 1 000 учащиеся могут недописывать нули или делали запись лишних нулей. В подобном выполнении проявляется сходность понимания учебного материала учащимися с задержкой психического развития и слабоуспевающими младшими школьниками. Причина подобных ошибок - в трудности учета сразу нескольких условий инструкции (правил).

Рассмотрим состояние некоторых общематематических умений и навыков у учащихся с ЗПР, оканчивающих начальные классы. При сравнении многозначных чисел учащиеся с задержкой психического развития могут сравнивать не сами предложенные числа, а только их последние цифры (единицы чисел). Подобные ошибки свидетельствуют о непонимании смысла задания и проведении сравнения по несущественным признакам.

При выполнении примеров, предусматривающих правильную расстановку и соблюдение порядка действий в ходе решения, дети могут произвольно расставить порядок действий, а могут некритично, без учета конкретной ситуации применить заученное правило. Иногда, неверно решив пример, при выполнении проверки не находят допущенную ошибку, а подгоняют ответ под полученный в ходе решения результат. Это свидетельствует о формальном выполнении операции проверки решения. При проведении преобразований именованных чисел не у всех учеников обнаруживаются необходимые знания основных мер длины, веса, объема и др., знание соотношения этих мер. Школьники могут допустить и вычислительные ошибки при переводе в другие единицы измерения. При решении уравнений также проявляется незнание алгоритма нахождения неизвестного уменьшаемого (уменьшаемое могут находить посредством вычитания из разности вычитаемого). Возможно нахождение неизвестного компонента путем подбора чисел. Даже на этапе окончания начальной школы у некоторых учащихся сохраняются характерные недостатки деятельности (выполняют не все инструкции задания; не всегда выполняют задание полностью; могут знать правило, но не умеют применять его на практике; при предъявлении задания в непривычном для учащихся виде выполнение его ухудшается, хотя сложность может и не превышать обычной для подобных заданий и др.).

К концу обучения в начальных классах большинство учащихся овладевают навыком решения задач основных видов (простые арифметические задачи на разностное сравнение; составные арифметические задачи на нахождение суммы и остатка; составные арифметические задачи, включающие деление на части и нахождение остатка; простые арифметические задачи на движение и др.), хотя некоторые учащиеся продолжают допускать различные вычислительные ошибки [17, стр. 58].

У ряда школьников можно отметить характерные особенности. Так, при решении задач на разностное сравнение некоторые ученики иногда осуществляют манипуляции с числами, заданными в условии, что связано с непониманием смысла задач данного вида. Ученики испытывают трудности при самостоятельном формулировании ответов задач этого вида. При решении составных арифметических задач на нахождение остатка, деление на части и нахождение остатка некоторые школьники могут осуществлять частичное решение (например, выполняют правильно только два действия из трех).

Задачи на движение - один из самых сложных типов задач, их изучение проводится во втором полугодии 4 класса, и умение их решать требует достаточно высокого уровня развития мышления. Поэтому в ряде случаев, даже правильно выполнив действие, ученики могут дать неверное наименование полученного результата (например, полученную величину времени назвать км/ч, км; расстоянию дать наименования км/ч, час). При решении задач этого вида учащиеся с ЗПР допускают ошибки, связанные с незнанием алгоритма нахождения расстояния (скорость могут делить на расстояние), времени (скорость умножать на расстояние) и др. [12, стр. 53]

На этапе окончания начальных классов большинство учащихся с задержкой психического развития овладевают необходимыми знаниями по геометрии (могут правильно определить предложенные геометрические фигуры; умеют находить периметр и площадь геометрических фигур), чертежно-измерительными навыками.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что в процессе коррекционно-развивающего обучения в начальных классах основная масса учащихся с задержкой психического развития овладевают необходимыми математическими знаниями и умениями.

Формирование навыка чтения

Значительные трудности испытывают учащиеся с ЗПР и при изучении русского языка (исследования Р. И. Лалаевой, Н. А. Никашиной, Р. Д. Тригер, Н. А. Цыпиной, С. Г. Шевченко и др.). [27, стр. 73]

Обучение чтению ведет к формированию навыка чтения, что является главной задачей уроков чтения в начальной школе. Сформированный навык чтения характеризуется единством четырех компонентов - сознательности, правильности, беглости и выразительности. Формирование этого навыка идет одновременно с развитием мышления и речи школьников, расширением их знаний и представлений об окружающем мире. В младших классах обучение чтению учащихся с задержкой психического развития ведется в соответствии с программами, учитывающими их психофизические особенности, и направлено на коррекцию и компенсацию имеющихся у них нарушений развития.

В 1 классе - в течение первого года обучения в общеобразовательной школе - все учащиеся с задержкой психического развития усваивают все буквы, умеют сливать их в слоги, некоторые овладевают слоговым способом чтения и переходят к чтению целыми словами, остальные читают «только по буквам. Темп чтения школьников отличается значительной вариативностью, что можно объяснить замедленностью восприятия печатных знаков, а также индивидуальными особенностями чтецов. Одним из значимых факторов является и содержание читаемого - текст с более сложной смысловой структурой читается большинством учащихся медленнее. Практически все учащиеся допускают при чтении разнообразные ошибки. Школьникам еще трудно дифференцировать графемы, имеющие отдельные сходные элементы (например, «б»-«д», «в»-«з», «а»-«о», поэтому читают «кокая» вместо какая, «скозал» вместо сказал и т. п.); смешивают буквы «е», «ё», «ю», «я», не всегда воспринимают мягкую согласную, мягкость которой обозначена этими буквами, допускают смягчение согласных в конце слов (читают «могуть» вместо могут). Некоторые учащиеся допускают нестойкие замены парных по глухости и звонкости согласных, перестановки, пропуски, не дочитывают окончания (например, «как» вместо какая); повторяют звуки и слоги, добавляют при чтении в слова отсутствующие в них слоги или отдельные звуки, заменяют звуки в словах, что может привести к искажениям слов и даже замене их другими словами (например, могут прочитать «тянуть» вместо тонуть). Часто встречается чтение по догадке («приходит» вместо придет). Но все эти ошибки, в отличие от ошибок, допускаемых умственно отсталыми учащимися и детьми с нарушениями речи, обычно являются нестойкими и диффузными - у одного и того же ученика наблюдается наряду с ошибочным и правильное прочтение одних и тех же слоговых структур [25, стр. 196].

Количество ошибок значительно возрастает при чтении слов со сложной слоговой структурой. Больше всего ошибок приходится на чтение слогов со стечением согласных.

Для облегчения чтения учащиеся могут использовать различные приемы. Например, выделять первый из согласных звуков с помощью длительной паузы (читать «в-правду», «пос-лушали»), или прибавлять к первому согласному дополнительный гласный, обычно повторяющийся один из соседних гласных звуков в слове (читать «непаравда» вместо неправда), или пропускать один из согласных («впраду» вместо вправду). При этом слоги со стечением согласных в коротких словах обычно прочитываются правильно, но в многосложных словах те же слоговые структуры читаются с трудом.

Большинство школьников находятся на слогоаналитическом этапе чтения, когда восприятие и осмысление прочитанного еще разобщены, поэтому большое значение для развития техники чтения имеет правильный подбор лексики как в отношении частотности употребления слов в речи чтецов, так и в плане их структуры. Количественное ограничение и однообразие с точки зрения семантической наполняемости словаря школьников с ЗПР затрудняют возникновение смысловой догадки. При чтении связного текста у учащихся не вызывают трудностей односложные слова, слова, состоящие из одной буквы, двусложные слова различных слоговых структур и наиболее часто встречающиеся трехсложные слова, которые присутствуют в активном словаре школьников.

Многие общеупотребительные слова и словосочетания, обозначающие явления и понятия, отдаленные от жизненного опыта детей, оказываются им непонятны (например, выражение «Мальчик, будто увидав волка» объясняют как «Мальчик видел волка»). Затруднения возрастают, когда учащиеся сталкиваются с образными выражениями или устойчивыми словосочетаниями, фразеологическими оборотами. Содержание текстов мало помогает ученикам в осмыслении незнакомых слов и словосочетаний. Это объясняется характерной для них ограниченной способностью в установлении логических связей, неумением самостоятельно выделять и усваивать заключенную в контексте информацию о значении непонятных слов.

Распространенным недостатком чтения школьников является его монотонность, отсутствие пунктуационной интонации. Характерными особенностями понимания учащимися смысла прочитанных текстов являются фрагментарность восприятия прочитанного, что можно объяснить особенностями внимания и памяти учащихся; тенденция к дословному воспроизведению смысловых единиц текста (школьники стремятся дословно передать прочитанное, при этом могут терять смысловую направленность вопроса); ограничение воспроизведения содержания прочитанного у части учеников только причинами рассматриваемого факта; привнесения, не имеющие отношения к содержанию текста. Чаще всего привнесения имеют место, когда учащиеся не понимают мотивации поступков действующих лиц, затрудняются сделать вывод из содержания прочитанного. Иногда привнесения возникают вследствие ошибок зрительного восприятия, допущенных при чтении.

Во 2 классе (как мы уже говорили, это первый год коррекционно-развивающего обучения) наблюдается уже меньшая вариативность скорости чтения у учащихся, чем в 1 классе, нет резкого различия в скорости чтения текстов с разным информационным планом [27, стр. 73].

Для учащихся с ЗПР изначально не характерно механическое чтение. Совершенствованию беглости чтения мешает стремление школьников сразу после прочтения осмыслить читаемое. Большинство учащихся находятся на этапе формирования синтетических приемов чтения, у них происходит заметное развитие целостного восприятия слов при чтении, однако ученики по-прежнему прибегают к слоговому чтению трудных, многосложных, особенно незнакомых слов, непривычных оборотов речи.

Учащиеся испытывают затруднения при чтении слов, включающих слоги со стечением согласных. Но теперь эти трудности проявляются в повторах (например, читают «заз-заз-венела», «пох-хло-пал»), в использовании пауз или в перечитывании «про себя» [27, стр. 72].

Во время чтения учащиеся продолжают допускать много ошибок. Основное количество ошибок приходится на чтение слов со сложной слоговой структурой; замены, пропуски и перестановки букв и слогов встречаются уже как единичные явления. Наибольшее количество ошибок составляют смысловые замены. Учащиеся заменяют и (или) пропускают отдельные значащие части слов (читают «повернулся» вместо отвернулся, «печень» вместо печенье); в некоторых случаях, стараясь предугадать смысл последующих слов, могут выхватывать из них опорные, опознавательные элементы и «читать» другие слова («повел» вместо повторил и т. п.).

При чтении текстов со сложной смысловой структурой увеличивается количество ошибок, связанных с недостатками понимания, - замены, перестановки, пропуски, в отдельных случаях - добавления. Чем слабее техника чтения ученика, тем ярче проявляется зависимость таких ошибок, как замены и перестановки, от сложности смысловой структуры текста. В то же время не обнаруживается зависимости от сложности смысловой структуры текста таких видов ошибок, как искажения и повторения, которые можно отнести к ошибкам зрительного восприятия, и ошибок ударения, относимых обычно к ошибкам произношения.

Ученики могут повторять получившиеся при чтении слова или их части с целью понять смысл прочитанного. На данном этапе обучения повторение слогов и слов встречается с одинаковой частотностью. Могут повторяться первые слоги или части слов для синтеза отдельных слов, отдельные слова могут повторяться с целью восприятия всей фразы. Для подготовки к восприятию следующего слова в предложении или синтагме школьники могут повторять в словах последние слоги.

Возможны замены слов читаемого текста более легкими по произношению (например, вместо слова вспорхнула читают «выпорхнула», вместо вскрикнул - «воскрикнул» и т. п.).

Отдельные учащиеся могут ошибочно читать слова, отсутствующие в их активном словаре (например, слово охотничья заменить словом «охотничная», слово захлестнула - «захлебнула»). По сравнению с другими видами ошибок на этом этапе несколько увеличивается количество пропусков при чтении, особенно при чтении текстов со сложной смысловой структурой (могут пропускаться звуки и слоги). Не все ученики замечают неправильно прочитанные слова и не всегда исправляют свои ошибки, даже если у них получаются бессмысленные слова. Вследствие недостаточной сформированности синтетических процессов у учащихся обнаруживается слабое развитие умения во время чтения опираться на живую речь в целях контроля правильности чтения. Некоторые учащиеся могут допускать ошибки в согласовании и управлении слов. Связь слов в словосочетаниях нарушается реже, чем связь главных членов предложения, разделенных другими словами. Обычно заменяются глагольные формы, что ведет к нарушению согласования подлежащего и сказуемого и нарушению связи однородных сказуемых (например, читают: «Муравей взобрался на эту ветку и спасаясь» вместо «Муравей взобрался на эту ветку и спасся»). Наблюдается зависимость нарушения связи слов в предложении от сложности смысловой структуры текста [29, стр. 25].

В отдельных случаях у учащихся могут встречаться замены слов, которые можно объяснить несогласованностью действия речедвигательных и воспринимающих механизмов в процессе чтения (например, слово сеть заменяют на слово «есть»), а поскольку на данном этапе у учащихся еще слабо развита чувствительность к грамматической форме и смысловому содержанию фразы, подобные ошибки исправляются редко. Угадывающее чтение продолжает оставаться наиболее характерной особенностью чтения учащихся на данном этапе. Обычно смысловая догадка возникает под влиянием содержания отдельных предложений.

Появляются замены слов синонимичными по значению (например, слово подполз - словами «полез», «подлез»). Характерно, что замены в основном проявляются при воспроизведении основы слова, определяющей семантику значимых его частей. Ошибки в прочтении отдельных слов влекут за собой и нарушение понимания смысловых звеньев текста. Слова, которые оказываются наиболее трудными для восприятия, могут выполнять различную функцию в смысловой структуре текста. Поэтому ошибки в чтении могут повлечь непонимание целого смыслового фрагмента или смысловых оттенков отдельной фразы.

Анализ ответов на вопросы по прочитанному показывает, что большинство учащихся понимают смысл содержания прочитанного. Восприятие содержания текстов с двумя смысловыми фрагментами на данном этапе обучения лежит в «зоне ближайшего развития» учащихся. На вопросы, требующие воспроизведения простых смысловых единиц текста, учащиеся дают больше правильных ответов, чем на вопросы, предусматривающие самостоятельные формулировки. Большинство учащихся способны самостоятельно сделать выводы из содержания прочитанного. В отдельных случаях обнаруживается непонимание смысловых единиц текста, что связано главным образом с недостатками реальных представлений или контаминациями смысловых звеньев, допущенными при чтении. Основная масса школьников обнаруживают частичное понимание логико-информационного плана при понимании причинно-следственных связей в содержании прочитанного.

В 3 классе - на втором году коррекционно-развивающего обучения - уже половина учащихся полностью овладевают чтением целыми словами. Остальные учащиеся, овладев слоговым способом чтения, переходят к чтению целыми словами. Слоговое чтение может возобновляться при чтении слов со знаком переноса на следующую строку. Расположение частей слова на противоположных сторонах страницы требует от учащихся дополнительно го напряжения и внимания, тормозит процесс слияния частей слова в единое целое и осложняет понимание смысла прочитанного. Наибольшую трудность для чтения представляют многосложные слова с ударением на первом слоге и слова со стечением согласных в середине слова.

Техника чтения совершенствуется у учащихся чрезвычайно медленно, и отставание, проявившись в начале обучения, сказывается на последующих этапах. Причины столь глубоких затруднений заключаются в индивидуальных особенностях протекания мыслительных процессов и установления связей между восприятием и произношением, а также в возникающих в связи с этим затруднениях в синтезировании слов во фразу. Замедленность темпа чтения многосложных слов может быть объяснена и узостью восприятия у учащихся этой категории. По мнению Р. И. Лалаевой, меньшее число произносительных единиц обусловливает большую легкость произношения. Для учащихся этой категории побуквенно-слоговой процесс чтения, которым они овладевают в букварный период, преодолевается очень медленно, и они нуждаются в особой поэтапности для освоения каждой новой слоговой структуры. У любого ребенка переход от низкой ступени овладения навыком к более высокой происходит индивидуально, в разные сроки, а у школьников с задержкой психического развития - особенно замедленно.

В 3 классе тексты с разным логико-информационным планом, не представляющие трудности для понимания, читаются примерно с равной скоростью. Медленно и трудно у учеников совершенствуется навык правильности чтения. Затруднения в чтении у учащихся 3 класса аналогичны тем, которые были отмечены во 2 классе, - в основном это смысловые замены. Обычно школьники заменяют читаемые слова синонимичными по значению (читают «хотел» вместо захотел, «голубь» вместо голубка), но при этом не нарушают грамматический строй предложения; заменяют слова, непонятные им по значению или грамматической форме (вместо захлестнула могут прочитать «захлебнула», «заплестнула», «захватила»). Смысловая догадка, возникающая на основе восприятия первых букв слова, часто оказывается ложной [27, стр. 67].

При чтении могут встречаться и речедвигательные ошибки, как правило, связанные с недостатками произношения. В процессе чтения проявляются и дефекты озвончения, оглушения, смешения звуков, сходных по артикуляции (например, вместо забрался читают «всобрался», вместо расставил - «разтавил», вместо захлестнула - «заглестнула» и т. п.).

Наибольшее количество ошибок учащиеся допускают при чтении многосложных (четырех-, пяти-, шестисложных) и редко употребляемых слов, особенно когда в этих словах встречаются стечения согласных. Некоторые школьники заменяют в словах слог со стечением согласных открытым слогом или вставляют в слог гласную для удобства чтения (слово вспорхнула читают как «вспорхинула», «вспорохнула»). Для преодоления затруднений ученики могут пользоваться способом повтора слогов, стоящих перед стечением согласных (например, «жу-жжуж-жала», «про-ра-про-раставшие»), делать продолжительную паузу перед произнесением такого слова, чтобы прочитать его вначале целиком или частично «про себя».

Могут быть и ошибки ударения в словах, значение которых школьники до конца еще не могут осмыслить, в словах, редко встречающихся им в речи, и в словах, иногда неправильно произносимых в быту. Объем буквенного восприятия у учащихся с задержкой психического развития увеличивается незначительно и в основном качественно. Даже в конце 3 класса учащимся необходимо прочитать значимую часть слова, чтобы его узнать.

С развитием техники чтения у учащихся ошибки повторения начинают преобладать над другими видами ошибок. Повторения приобретают в основном исправляющий характер. Повторение слов при чтении глубоко индивидуально. Могут повторяться слова, прочитанные по слогам, или слова, грамматическая структура которых трудна для восприятия. Повторения слов могут осуществляться в целях активизации зрительного контроля при обнаружении смысловых ошибок.

Ошибки зрительного восприятия довольно стойко сохраняются у отдельных учащихся (читают вместо слова волна - «волка»). В отличие от предыдущих этапов эти ошибки уже в меньшей степени объясняются смешением букв при чтении на основе их оптического сходства, а допускаются, скорее, вследствие дефектности внимания, характерного для отдельных учащихся этой категории.

С развитием техники чтения заметно снижается количество ошибок искажения, что происходит в связи с накоплением у учащихся активного лексического запаса.

На этом этапе учащиеся часто стремятся сразу прочитать слово, что им не всегда удается. Этим обстоятельством обусловлено сохранение пропусков звуков и слогов в многосложных словах и словах со стечением согласных. С увеличением скорости чтения может несколько увеличиваться количество ошибок-добавлений. Обычно встречаются добавления, не противоречащие смыслу содержания, - чаще всего союз и, что служит опорой для восприятия последующей части предложения, а также свидетельствует о развитии грамматического строя речи учащихся. Больше добавлений встречается в текстах с менее сложной смысловой структурой. Это объясняется тем, что на этом этапе формирования навыка чтения добавления нередко являются результатом смысловой догадки. В процессе обучения у школьников формируется способность к аналитическому восприятию текста. Учащиеся значительно чаще, чем на предыдущих этапах обучения, начинают сами исправлять свои ошибки. Если в процессе чтения они и не возвращаются к ошибочно прочитанным словам, то это, за некоторыми исключениями, не мешает им понимать простые смысловые единицы текста. Под влиянием понимания общего логико-информационного плана текста при ответах на вопросы корректируются отдельные замены, допущенные при чтении.

Развивается осознанность чтения. При воспроизведении смысловых единиц еще могут наблюдаться привнесения, обусловленные ошибками зрительного восприятия, допущенными при чтении. Смысловое содержание текста (в частности, установление причинно-следственных связей, основывающееся на актуализации эмоционального опыта учащихся) усваивается труднее, чем логико-информационный план изложения. Учащиеся стремятся объяснить смысл просчитанного, в основном опираясь на его непосредственное содержание и языковые средства, но вследствие недостаточности эмоционального опыта еще не всегда могут осуществить этот перенос на объяснение событий, описанных в тексте [27, стр. 45].

На данном этапе обучения уже большинство учеников могут самостоятельно сделать выводы из содержания контекста.

В 4 классе - на этапе окончания начальных классов - большинство учащихся овладевают темпом чтения, предусмотренным программой. Увеличение скорости чтения у учащихся происходит за счет развития синтетических процессов. Однако при усложнении смысловой структуры текста у отдельных учеников еще наблюдается замедление скорости чтения. Учащиеся иногда прибегают к слоговому чтению трудных, многосложных слов.

По сравнению с предыдущими годами обучения у учащихся с задержкой психического развития значительно сокращается общее количество ошибок, почти половину ошибок учащиеся исправляют сами в процессе чтения. Наиболее характерными ошибками остаются повторения и смысловые замены.

Повторение слога в словах в большинстве случаев осуществляется с целью правильного интонирования фразы при значительно возросшем темпе чтения. Слабые учащиеся, как и ранее, используют повторения в качестве опоры для синтеза слов в предложении.

Повторное чтение наблюдается и с целью исправления допущенных ошибок, в единичных случаях повторения сохраняются для осмысления лексического значения или грамматической формы слов (например, «пролетавшая», «вскрикнув», «вспорхнула»). Учащиеся со слабой техникой чтения иногда повторяют слова, прочитанные по слогам и представляющие для них семантическую трудность.

Как и на предыдущих этапах, встречаются замены слов синонимичными по значению (например, ручей заменяют словом «ручеек»), замены грамматических форм более привычными для учащихся в разговорной речи («вскрикнув» как вскрикнул).

Сохраняются на этом этапе и ошибки зрительного восприятия, что можно объяснить значительным ускорением темпа чтения. При этих заменах предложения могут приобретать различные смысловые оттенки, которые не противоречат содержанию текста в целом (например: «Муравей захотел пить и «опустился» (вместо спустился) к ручью») [28, стр. 70 - 74].

К окончанию начальных классов учащиеся овладевают основными составляющими сознательности чтения (понимают значения слов и словосочетаний, употребленных в прямом и переносном смысле, значения целых предложений, отдельных частей и всего текста в целом; устанавливают причинно-следственные и временные виды связей, выделяют главную мысль; умеют определить свое отношение к прочитанному).

С увеличением скорости чтения у некоторых учащихся возрастает фрагментарность восприятия читаемого. Общая тенденция - более адекватное усвоение логико-информационного плана изложения по сравнению со смысловым содержанием текста сохраняется и на данном этапе. Наименьшую трудность представляют вопросы, требующие воспроизведения простых смысловых единиц прочитанного. Наиболее характерными являются ошибки непонимания вследствие контаминации смысловых систем. Развитие понимания читаемого в целом идет за счет усвоения отдельных смысловых звеньев текста.

При ответах на вопросы проявляются индивидуальные особенности (учащиеся могут акцентировать внимание на второстепенных деталях; искать ответ в содержании текста, не анализируя его; смысловые звенья текста не рассматриваются во взаимосвязи, и содержание остается не до конца осознанным).

У большинства учащихся отмечаются положительные сдвиги в развитии понимания смысла читаемого, что является результатом коррекционной работы и обучения в целом. Учащиеся начинают осуществлять перенос представлений о нравственных нормах поведения на понимание литературного текста.

У учащихся развивается и способность делать вывод из содержания контекста, но сделать вывод на основании актуализации собственных представлений они могут не всегда. Понимание смысла прочитанного зависит от сложности логико-информационного плана изложения, от адекватности смысловой структуры текста уровню развития чтеца, умения актуализировать жизненные представления при чтении литературного текста. Затрудненность логического синтеза читаемого на основе актуализации собственного опыта является одной из существенных причин сохраняющейся недостаточности понимания текстов со сложной смысловой структурой.

Коррелятивный анализ скорости чтения и понимания текста показывает, что скорость и понимание, за некоторым исключением, связаны: по мере обучения развивается техника чтения, выявляется прямая зависимость между совершенствованием скорости чтения и пониманием смысла прочитанного.

Скорость и правильность чтения у учащихся с задержкой психического развития имеют Ярко выраженную динамику развития, в то время как понимание читаемого отстает от формирования техники чтения. Техника чтения в большей степени поддается коррекции, чем осмысление прочитанного.

Положительная динамика развития темпа чтения у школьников с задержкой психического развития проявляется достаточно ярко. С развитием техники чтения у учащихся этой категории, так же как и у нормально развивающихся школьников, меньше проявляются вариативность и индивидуальные особенности в процессе чтения. Скорость чтения от класса к классу увеличивается в связи с формированием у школьников целостного восприятия.

Прослеживается и развитие правильности чтения в зависимости от года обучения. Значительно сокращается количество ошибок каждой категории. Но на всех этапах основными остаются ошибки повторения и замены слов. Причина этого явления заключается в инертности нервных процессов.

Характеризуя общие тенденции в развитии понимания читаемого, можно констатировать, что на протяжении обучения чтению у учащихся с задержкой психического развития наблюдаются позитивные сдвиги в понимании логико-информационного изложения и к концу обучения в младших классах большинство учащихся обнаруживают достаточно высокий уровень осознания прочитанного.

Таким образом, практика обучения и воспитания детей с ЗПР позволяет надеяться на положительный прогноз в плане усвоения ими учебной программы на средней ступени (5-9 классы) общеобразовательной школы при соответствующей психолого-педагогической и методической организации процесса обучения.

Заключение

Выбранная тема исследования является одной из актуальных проблем современной школы, так как категория этих детей находится в разряде неуспевающих, что создает трудности для нормального развития детей в обществе.

В соответствии с поставленными задачами нами был изучен и проанализирован опыт с детьми с задержкой психического развития, который показал противоречия в эффективности коррекционной работы. Так при работе с частью детей традиционные подходы достаточно эффективны и помогают ребенку преодолеть отставание в развитии. С другой же частью эти методы оказываются неэффективными, а в более сложных случаях даже ухудшают состояние ребенка.

Поэтому анализ научной, специальной и психолого-педагогической литературы классиков отечественной дефектологии и психологии Сухаревой Г.Е., Лубовского В.И., Лебединских к.С. и В.В. и др. и современных авторов Н.Я Семаго и М.М. Семаго, а также собственный опыт работы, помог выделить основные варианты задержки психического развития и определить специфические особенности у таких детей.

Так наиболее распространенной является систематика, предложенная К.С. и В.В.Лебединских, которая включает следующие варианты задержки психического развития:

1. конституционального происхождения;
2. соматогенного происхождения;
3. психогенного происхождения;
4. церебрально-органического генеза.

Последняя группа составляет наиболее сложную в диффекенциально-диагностическом и коррекционном плане группу, так как в последнее время многие психологи и психиатры считают, что развитие детей этой категории идет принципиально иным путем, чем развитие детей с истинной задержкой психического развития.

 Основными причинами задержки психического развития являются:

1. наследственная предрасположенность.
2. частые и тяжелые заболевания.
3. неблагоприятные влияния социальной среды, условий воспитания ребенка.
4. органическая недостаточность мозговых функций.

Так как группа детей с задержкой психического развития крайне неоднородна, то можно выделить, что у одних детей на первый план выступает замедленность становления эмоционально-личностных характеристик и произвольной регуляции поведения, нарушения же в интеллектуальной сфере выражены нерезко. При других формах задержки психического развития преобладает недоразвитие различных сторон познавательной деятельности.

Особенностями детей с ЗПР младшего школьного возраста являются незрелость сложных форм поведения целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности. Особенности внимания детей с ЗПР проявляются в его неустойчивости, повышенной отвлекаемости, неустойчивой концентрации на объекте. У детей данной категории наблюдается и более низкий уровень развития восприятия. Изучение процессов памяти показало недостаточную продуктивность произвольной памяти, малый объем, неточность и трудность воспроизведения.

Наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Ведущая деятельность для детей с ЗПР младшего школьного возраста остается игра. Недостаточно сформированными оказываются также учебная мотивация, умение управлять своим поведением, планировать и контролировать свою деятельность.

Особо следует отметить, что задержка психического развития отличается большей «зоной ближайшего развития». У детей с ЗПР возможно обучение, усвоение и перенос приобретенного опыта.

В процессе исследования была изучена и выявлена степень разработанности проблемы формирования базовых составляющих психического развития ребенка.

Изучив психические особенности детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста, были определены направления коррекционной работы с детьми, а также разработана коррекционно-развивающая программа для решения данной проблемы у детей с задержкой психического развития. Данная программа содержала авторские методики Пылаевой Н.М., Ахутиной Т.В., Семаго Н.Я., основанные на нейропсихологическом подходе, направленные на развитие эмоционально-волевой сферы детей, развитие навыков программирования и контроля, развитие пространственных и квазипространственных представлений.

 Для эффективности использовались основные средства коррекции дисгармонии развития, эмоциональной нестабильности и неразвитости произвольности поведения. К ним относятся понимание, сочувствие со стороны педагога, снятие напряжения, рационализация воспитательно-образовательного процесса, выравнивание, «подтягивание культурно-образовательных возможностей детей. Важную роль играет метод личностной перспективы, создающий у ребенка веру в свои возможности. Доверие к ребенку, формирование реально осознаваемых и реально действующих мотивов поведения, анализ конфликтных ситуаций, в которые он часто попадает, личный пример педагога, дальнейшее позитивное воздействие педагога своим авторитетом на отношения ребенка со сверстниками, помогают корректировать заниженную самооценку детей, преодолевать трудности общения, неадекватность поведения и тем самым социальный статус ребенка.

В арсенале обязательно должны быть такие коррекционные методы, как наглядные опоры в обучении, комментируемое управление, поэтапное формирование умственных действий, опережающее консультирование по трудным темам. В силу особенностей учебной деятельности детей с задержкой психического развития нужны учебные ситуации с элементами новизны, занимательности, опора на жизненный опыт детей, а также щадящая учебная нагрузка. Такие личностные проявления как неадекватная самооценка, комплекс неполноценности ребенка, могут сглаживаться при безусловном принятии ребенка, выборочном игнорировании его негативных поступков, эмоциональном поглаживании.

Данная работа не исчерпывает всей полноты рассмотренной темы. Дальнейшее ее развитие необходимо. Необходимость коррекционно-развивающей работы в школе вытекает из аксиоматического положения, согласно которому период школьного детства – важнейший в развитии человека, поэтому следует использовать его в полной мере для всестороннего развития личности.

Если маленький человек останется один на один со своими сложностями в освоении окружающего мира, если его развитие будет проходить стихийно и зависеть от случайных влияний, он вряд ли сможет найти свое место в жизни. Только с помощью чуткого, доброжелательного взрослого возможна его нормальная социальная адаптация. Оставить ребенка без психологической помощи недопустимо.

 Конечно, работа с детьми с задержкой психического развития требует не только знаний и опыта, но еще терпения, любви к ним, а это огромный и кропотливый труд.

Список использованных источников

1. Абрамян Л. А. О возможностях игры и коррекции социальных эмоций дошкольников //Игры и самостоятельная деятельность детей в системе воспитания. - Таллинн, 1984. - с. 34-37.

2. Акимова М. К., Козлова В. Т. Психологическая коррекция умственного развития школьников. - М.: «Академия», 200. - 160 с.

3. Актуальные проблемы диагностики ЗПР детей./Под ред. К. С. Лебединского, - М.: Просвещение, 1982. - 125 с.

4. Андрющенко Т. Ю., Карабекова Н. В. Коррекция психологического развития младших школьников на начальном этапе обучения.//Вопросы психологии. 1993. № 1. - С.47 - 53.

5. Антипина А. Н. Из опыта работы с детьми, имеющими задержку психического развития// «Начальная школа», 1997, № 6, с. 60-64.

6. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М., Яблонова Л. В. Как помочь ребёнку стать внимательнее: нейропсихологический подход к коррекции и развитию навыков программирования и контроля // «Школа здоровья», 1996. № 1, с.24-26.

7. Беккер К. П., Гебельт Х. Ребёнок, нуждающийся в специальном обучении//Дефектология. - 1992. - № 5, с. 43-49.

8. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция ЗПР у детей. - М.: Просвещение, 1986. - 96 с.

9. Дети с временными задержками развития. /Под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. - М.: Просвещение, 1971. - 216 с.

10. Дети с ЗПР /под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. - М.: Просвещение, 1984. - 256 с.

11. Дети с отклонениями: Методическое пособие для педагогов, воспитателей массовых и специальных учреждений и родителей./под ред. Л.П.Носковой. М., 1997.

12. Дробинская А. О. Школьные трудности «нестандартных» детей. - М.: Школа-Пресс, 1999. - с. 81-88.

13. Капранова С. В. Путешествие с волшебной кисточкой: программа развивающе-коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста. Ростов на Дону: "Феникс", 1977.

14. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция. - М.: «Академия», 1999. - 304 с.

15. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей и отклонениями в развитии. /Под ред. Б. П. Пузанова. - 2-е изд. - М.: «Академия», 1999. - 144 с.

16. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных школьников./Под ред Л,П,Носковой, - М.: Педагогика, 1989.- 176 с.

17. Кулагина И. Ю. Личность школьника от задержки психического развития до одаренности. - М.: ТЦ «СФЕРА», 2000. - 192 с.

18. Кумарина П. Ф. Компенсирующее обучение как форма педагогической помощи детям риска в условиях общеобразовательной школы// «Начальная школа», 1995, № 3, с. 72-76.

19. Лебединский В. В. Нарушения психического развития детей. - М. изд-во Москов. Ун-та, 1985. - 154 с.

20. Максимова Н. Ю., Милютина Е. Л. Курс лекций по детской патопсихологии. Учебное пособие. - Ростов на Дону: «Феникс», 2000. - 576 с.

21. Марковская И. Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. - М. Просвещение, 1993. - 194 с.

22. Мастюкова Е. М. Ребёнок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция. - М.: Просвещение, 1992. - 95 с.

23. Обучение детей с ЗПР: пособие для учителей. /Под ред. В. И. Лубовского. - Смоленск, 1994. - 175 с.

24. Петрова Е. Ю. Использование сюжетов народной волшебной сказки в психокоррекционной работе.//Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1996. № 3. С. 29-31.

25. Прихожан А. М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми. Активные методы работы школьного психолога, М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1990. - 294 с.

26. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. /Под ред. И. В. Дубровиной. - М.: «Академия», 1998. - 160 с.

27. Семаго Н. Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей, как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы.// Дефектология, № 1. - М.: Школа-Пресс, 2000. - с. 54-59.

28. Ульенкова У. В. Дети с ЗПР. - Н. Новгород. 1994. - 228 с.

29. Хромова Т. А. Дети с ЗПР//[Воспитание школьника. - 1997, № 4, с. 31-33.

30. Шевченко С. Г. Ознакомление с окружающим миром учащихся с ЗПР. М.: Просвещение, 1990. - с. 9-13.

31. Шурдукалов В. Н. Организация обучения детей с ЗПР/ «Начальная школа», 1997, № 2, с. 58-60.