

# КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ

Организационно-педагогические аспекты  
Шевченко С.Г. 2001г.

<b>КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ</b> .....	<b>1</b>
ПРЕДИСЛОВИЕ.....	2
<b>Глава I</b> .....	<b>3</b>
ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ.....	3
<b>Глава II</b> .....	<b>8</b>
ДЕТИ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ. ВАРИАТИВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	8
Как определять стратегию учебно-воспитательного процесса .....	16
<b>Глава III</b> .....	<b>29</b>
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ЗАДАЧИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ.....	29
Задачи коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста при подготовке к школе .....	33
Задачи коррекционно-развивающего обучения детей младшего школьного возраста.....	34
Задачи коррекционно-развивающего обучения детей на основной — II — ступени обучения.....	35
<b>Глава IV</b> .....	<b>36</b>
ТЕХНОЛОГИЯ СИСТЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ.....	36
Концепция коррекционно-развивающего обучения.....	37
Организация и задачи диагностико-консультативной работы .....	41
Организация коррекционно-развивающего учебно-воспитательного процесса.....	44
Задачи лечебно-оздоровительной работы .....	52
Организация социальной службы и задачи социально-трудовой подготовки учащихся .....	52
Организация индивидуально-групповых коррекционных занятий и основные направления работы с детьми.....	53
Основные направления коррекционной работы .....	56
Обеспеченность учебно-методическими материалами государственных федеральных программ для специальных школ VII вида и классов КРО.....	56
Учебная литература.....	59
4. Методическая обеспеченность учебного процесса (по учебным предметам и категориям обучающихся).....	65
<b>Г л а в а V</b> .....	<b>67</b>
НОРМАТИВНО-ДОКУМЕНТАЛЬНОЕ ОСНАЩЕНИЕ СИСТЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ.....	67
Рекомендации по отбору детей в классы коррекционно-развивающего обучения .....	72
Рекомендации.....	74
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ</b> .....	<b>77</b>
I. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ НА УЧАЩЕГОСЯ.....	77
Педагогическое представление на учащегося.....	78
Логопедическое представление на учащегося .....	79
АНКЕТА .....	80
АНКЕТА администрация общеобразовательной школы .....	81
III. ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРИК.....	82
ИСПОЛЬЗУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА.....	85
ОГЛАВЛЕНИЕ .....	Ошибка! Закладка не определена.

## ПРЕДИСЛОВИЕ

В настоящее время в образовательных учреждениях России происходит становление педагогической системы коррекционно-развивающего обучения детей, испытывающих трудности в освоении учебных программ, в адаптации к школе и социальному окружению.

В резолюции II Всероссийской научно-практической конференции «Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы», состоявшейся в Москве 16—18 апреля 1997 г., органам управления образованием рекомендуется рассматривать коррекционно-развивающее образование детей с трудностями в обучении как приоритетное направление современной образовательной практики (Вестник образования. — 1997. — № 8).

По данным МО РФ (Г997) среди детей, поступающих в первый класс, свыше 60% относятся к категории риска школьной, соматической и психофизической дезадаптации. Из них около 35% составляют те, у кого еще в младших группах детского сада были обнаружены очевидные расстройства нервно-психической сферы.

Число учащихся начальной школы, не справляющихся с требованиями стандартной школьной программы, за последние 20 лет возросло в 2—2,5 раза, достигнув 30% и более. По данным медицинской статистики за 10 лет обучения в школе (с первого класса по девятый) количество здоровых школьников сокращается в 4—5 раз, составляя лишь 10—15% от общего числа учеников. Слабое здоровье дошкольников (в 1994 г. здоровыми были признаны лишь 15% детей) становится одной из причин трудностей их адаптации к школьным нагрузкам. Напряженный режим школьной жизни приводит к резкому ухудшению соматического и психоневрологического здоровья ослабленного ребенка. Проблемой оказания помощи детям с трудностями в обучении педагоги занимаются многие десятилетия. Классы выравнивания, компенсирующего обучения, коррекции, педагогической поддержки, адаптации, здоровья и др. — все эти организационные формы свидетельствуют о поисках условий, адекватных психическим и физическим возможностям учащихся. Заметим, что указанные формы, кроме классов выравнивания, создавались в основном на II ступени обучения, начиная с 5 класса.

Делались попытки изменить содержание образования: вводились новые курсы, разделы типа «Как учить учиться», «Как подготовиться к контрольной работе», сокращались курсы математики, физики, но значительного повышения эффективности в приобретении знаний, особенно у тех детей, которые испытывали стойкие трудности в обучении, не происходило.

Предпринятые в 1991—1993 гг. опросы учителей, работающих в классах компенсирующего обучения, показали, что педагоги не удовлетворены своим трудом: они не знают психологических особенностей детей; только медицинская диагностика не помогает им понять причины неуспеваемости и выбрать соответствующие методы работы; отсутствуют специальные методики, новые технологии, а удачные находки, как правило, мало внедряются в школьную практику.

Все это привело к тому, что многие школы сохраняли и сохраняют такие классы лишь из-за небольшого количества учащихся. В 1993—1995 гг. в общеобразовательных школах Москвы, по данным МКО, компенсирующее обучение продолжали вести из 525 учреждений лишь 48.

Следует подчеркнуть, что изменения в сфере образования, связанные с новыми приоритетами социального развития общества, также имели негативные последствия. В результате объективно положительного фактора — развития гимназий, лицеев — происходит отток наиболее способных школьников в эти учебные заведения. В то же время наблюдается наплыв учащихся с проблемами психического развития (главным образом, интеллектуального и речевого) в массовую школу, вследствие чего она превратилась в полифункциональную: обучающую, воспитывающую, развивающую (традиционные функции) и в психокоррекционную, оздоровительную (совершенно новые функции).

Своевременное выявление причин, которые приводят к неуспеваемости и дезадаптации учащихся, и внедрение инновационных технологий обучения могут улучшить условия обучения детей рассматриваемой категории. Это, в свою очередь, снизит возможность возникновения у ребенка нервно-психических, психосоматических расстройств, как последствий отрицательных эмоций, и различных форм девиантного поведения, которые являются своеобразной неадекватной компенсацией неуспеваемости.

Сегодня успешное функционирование общеобразовательной школы и любого образовательного учреждения **становится немыслимым без квалифицированной коррекционно-развивающей работы**, основанной на результатах комплексной диагностики и новых научно обоснованных организационных и методических формах деятельности.

Важный вклад в разработку и внедрение системы коррекционно-развивающего обучения (КРО) начиная с 1994/95 учебного года вносят дошкольные и школьные образовательные учреждения Москвы под руководством Московского комитета образования (МКО) и Института коррекционной педагогики Российской Академии образования (ИКП РАО).

Система коррекционно-развивающего обучения — форма дифференциации образования, позволяющая решать задачи **своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении и в адаптации к школе**. Эта форма дифференциации возможна при обычной традиционной организации учебно-воспитательного процесса, но более эффективна при создании специальных классов коррекционно-развивающего обучения. Последние позволяют обеспечить оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении и проблемами в соматическом и нервно-психическом здоровье. Именно в этих классах возможно последовательное взаимодействие диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического и социально-трудового направлений деятельности.

В настоящем пособии представлена типология детей с трудностями в обучении, дается анализ основных, рекомендуемых МО РФ, организационных форм дифференцированного обучения (классы выравнивания, классы компенсирующего обучения и классы коррекционно-развивающего обучения) этих школьников, раскрываются основные принципы и задачи коррекционно-развивающего обучения.

## Глава I

### ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ

История развития российской и зарубежной педагогики неразрывно связана с изучением различных аспектов проблемы преодоления и предупреждения неуспеваемости.

Среди разнообразных направлений, концепций и теорий причин школьной неуспеваемости и возможных путей ее преодоления можно выделить следующие основные подходы: биосоциологический, психологический, педагогический, комплексный (клинико-физиологический и психолого-педагогический).

Уделяя большое внимание вопросам **клинической дифференциации** неуспевающих школьников, исследователи еще в 30-е гг. подчеркивали большое значение организации специального обучения и воспитания детей «с пониженным общим развитием» (И. Борисов, 1925) или «временно ненормальных детей» (П. И. Растегаев, 1920).

В 30-е гг. было опубликовано большое количество работ, в которых указывалось, что неуспеваемость учащихся массовой школы обусловлена как недостаточной подготовкой учителя и несовершенством методов обучения, так и специфическими особенностями самих детей (физическая

ослабленность, умственное недоразвитие, замедленный темп развития и др.). Н. И. Озерецкий (1938), подчеркивая, что потенциальные возможности детей при замедленном темпе развития значительно выше, чем при олигофрении, указывал, что реализация этих возможностей зависит от правильной организации педагогической и воспитательной работы.

**При психолого-педагогическом** подходе к решению данной проблемы авторы, отмечая значительные трудности, которые дети с замедленным темпом развития испытывают в школе, выдвигают необходимость дифференцированного подхода к их обучению. Обосновывая необходимость отграничения школьников данной категории от олигофренов и педагогически запущенных учащихся, исследователи (П. П. Блонский, 1961; Н. И. Озерецкий, 1938; Ф. Касторский, 1937; Д. Д. Бека-рюков, 1947) подчеркивали, что эти дети нуждаются в особом внимании со стороны учителей и врачей. П. П. Блонский, описывая особенности неуспевающих школьников, указывал на особое значение поиска методов педагогической работы с ними и подчеркивал важную роль личности учителя, а также его подготовки в повышении эффективности обучения.

П. П. Блонский основной причиной неуспеваемости считал биологическую неполноценность ребенка. Он отмечал, что у неуспевающих школьников физические данные значительно ниже, чем у успевающих, что первые подвержены более частым заболеваниям.

Выделяя причины, которые ведут к неуспеваемости, П. П. Блонский указывал следующие: низкая работоспособность, связанная с состоянием здоровья; «неумение работать», т. е. неумение правильно организовывать свой учебный труд; отсутствие интереса к учению и желания учиться; слабое общее развитие.

В то же время П. П. Блонский неоднократно указывал, что успех в обучении таких детей зависит от организации условий, в которых оно протекает, от личности педагога.

Сторонники **социогенетического** направления — Е. А. Аркин, А. Б. Залкинд и другие причиной неуспеваемости считали социальные факторы: неблагополучную семью, плохие жилищные условия, отсутствие книг и учебных пособий, переполненность классов, слабые в профессиональном отношении педагогические кадры и др.

На эффективность решения проблемы неуспеваемости, по мнению С. Т. Шацкого, оказывают непосредственное влияние и условия общественной жизни («период чрезвычайно больших экономических и социальных сдвигов»), отсутствие традиций, на которые могли бы опереться учителя.

**Психологические** проблемы неуспевающих школьников изучены и широко представлены в работах В. И. Зыковой, З. И. Калмыковой, Н. А. Менчинской, Н. И. Мурачковского, А. М. Орловой, Л. С. Славиной и др.

В ряде работ 50-х и 60-х гг. совмещаются дидактические и психологические аспекты изучения проблемы, высказана мысль о необходимости типизации неуспевающих школьников для обоснования дифференцированного подхода к ним в массовой школе (В. И. Самохвалова, 1952; М. Н. Волокитина, 1956)<sup>1</sup>.

Характеристики неуспевающих детей, появившиеся в это время в психолого-педагогических исследованиях, содержат, в основном, два аспекта: обучаемость ребенка и характер работоспособности. Как правило, авторы отмечают беспечное отношение детей к учению, отсутствие чувства долга, невнимательность, неорганизованность, импульсивность, неуравновешенность, пассивность (В. И. Самохвалова, 1952; М. Н. Волокитина, 1956; Л. С. Славина, 1958).

Вопросы особенностей педагогического воздействия на детей рассматриваются в монографии Л. С. Славиной «Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам» (1958). Л. С. Славина характеризует этих детей как интеллектуально пассивных, отмечает отсутствие достаточной познавательной активности. Автор подчеркивает, что их нормальное интеллекту-

альное развитие проявляется в играх, в практической деятельности, но для данной категории школьников характерно стремление избежать активной мыслительной деятельности.

В ходе эксперимента, связывая на первых порах решение учебных задач с игровой и практической деятельностью школьников, всячески поощряя их успехи, прививая им «вкус к мыслительной деятельности», автор добивается положительных результатов в выполнении учебных заданий.

Одно из направлений психологических исследований — изучение обучаемости — дало возможность описать психологическую характеристику неуспевающих школьников, «учащихся с пониженной обучаемостью» по терминологии Н. А. Менчинской, З. И. Калмыковой.

Исследования, посвященные детям с пониженной обучаемостью, содержат описание динамической стороны психики ребенка и основываются преимущественно на качественном анализе познавательной деятельности. Выявление уровня обучаемости у ребенка предполагает определение восприимчивости, легкости, быстроты усвоения знаний и применение способов учебной деятельности, требующих гибкости, подвижности и самостоятельности ума (Н. И. Мурачковский, 1967; С. Ф. Жуйков, 1968; В. И. Зыкова, З. И. Калмыкова, А. М. Орлова, 1968; Т. В. Егорова, 1969; З. И. Калмыкова, 1971; Н. А. Менчинская, 1971; А. Н. Цымбалюк, 1974, и др.).

Т. В. Егорова (1969), исследовав особенности развития мышления и памяти детей с пониженной обучаемостью, отмечала недостаточную познавательную активность, отсутствие эмоционально-волевого напряжения, которое требуется для нахождения адекватных способов решения интеллектуальных заданий. Она подчеркивала, что трудности в обучении неразрывно связаны с такими особенностями личности, как нежелание думать, склонность решать проблемные учебные задачи «беспроблемными» способами, т. е. избегать умственных усилий.

Специальное исследование (А. Н. Цымбалюк, 1974), посвященное особенностям познавательной активности детей этой категории, показало, что для значительной части испытуемых с пониженной обучаемостью характерны проявления инертности, скованности первоначально найденным способом решения, отсутствие необходимой гибкости при выполнении заданий.

Авторы отмечают, что большую трудность для таких детей представляет любой вид психической деятельности, особенно если ребенку нужно проявить умственное усилие, активность. Учащиеся данной категории отличаются низким тонусом познавательной активности, обусловленный несформированностью мотивационной сферы, недостаточный уровень развития мыслительных операций, слабая память, отсутствие трудолюбия.

Для преодоления проблем неуспеваемости психологи рекомендуют формировать у учащихся знания, умения, навыки с использованием конкретного материала, разрабатывать и применять различные виды помощи для успешного решения предъявляемых заданий.

В 50—60-е гг. Н. И. Мурачковский разработал типологию неуспевающих школьников, положив в ее основу соотношение следующих компонентов:

- свойства мыслительной деятельности, связанные с обучаемостью;
- направленность личности, которая включает отношение к учению, «внутреннюю позицию» школьника.

Пути преодоления неуспеваемости зависят от типа неуспевающего школьника и требуют большой индивидуальной работы с ребенком.

Среди исследований педагогического направления особо выделяются работы Л. В. Занкова, Б. П. Есипова, Ю. К. Ба-банского, Э. И. Монозона, А. А. Бударного, Т. Ю. Стульпи-наса, С. Т. Шацкого и др.

Все причины неуспеваемости, как правило, делятся в исследованиях на зависящие от учителя и не зависящие. Среди первых Б. П. Есипов называет следующие: слабое знание учителем предмета и методики его преподавания, неумение проявлять неуклонную требовательность к учащимся, незнание индивидуальных особенностей учеников, плохую организацию учета их работы, неумение

сочетать требовательность к ученику с уважением к его личности, неправильный выбор путей установления контакта с семьей и др. Важнейшими условиями предупреждения неуспеваемости он считал индивидуальный подход учителя к детям, опирающийся на знания каждого ученика, и правильную организацию домашней самостоятельной работы школьника.

Э. И. Моносзон сформулировал дидактические основы преодоления второгодничества и неуспеваемости. Он подчеркивал важность диагностики каждого конкретного случая неуспеваемости и разработки на этой основе индивидуальной системы мер повышения уровня знаний. Основное внимание он рекомендовал уделять развивающему обучению, повышению логической культуры уроков, развитию разнообразных форм и методов организации самостоятельной работы детей в процессе обучения.

Ю. К. Бабанский причины неуспеваемости условно делит на причины внутреннего и внешнего по отношению к ученику плана. К причинам внутреннего плана он относит дефекты здоровья и развития детей, пробелы в знаниях, учебных умениях и навыках. Причинами внешнего плана являются, по мнению ученого, недостатки воздействия школы и недостатки влияния внешней среды.

Ю. К. Бабанский разработал систему мер по предупреждению неуспеваемости школьников, в основе которой лежат организация диагностики «реальных возможностей школьников», установление доминирующих причин этого явления и оптимальное использование имеющихся средств «педагогического воздействия».

С. Т. Шацкий видел решение проблем неуспеваемости в организации индивидуального подхода к школьникам.

А. А. Бударный, вслед за С. Т. Шацким, пришел к выводу о необходимости дифференциации обучения школьников путем выделения в классе трех наиболее характерных по степени восприятия и понимания учебного материала групп учащихся. В основу такой классификации была положена степень развития учебных возможностей школьников. Последняя определялась сочетанием способности к учению (обучаемости) и работоспособности. Опираясь на дифференциацию возможностей школьников, А. А. Бударный разработал принципы работы с учащимися. Большое внимание в своих работах он уделял необходимости создания классов для детей с низким уровнем учебных возможностей. Ученый описал содержание и методику работы в таком классе.

В конце 60-х гг. на страницах «Учительской газеты» была развернута дискуссия на тему «Почему не успевает ваш ученик?», в которой приняли участие опытные учителя, работники органов народного образования, ученые (Л) В. Занков, В. А. Крутецкий, В. Ф. Райский, Т. А. Власова и др.). В итоговом обзоре по этой проблеме среди наиболее серьезных причин неуспеваемости были названы следующие:

недостатки в учебно-воспитательной деятельности учителей (чрезмерный акцент в процессе преподавания на механическом запоминании учебного материала);

- недостаточное внимание к развивающей стороне обучения;
- слабое развитие у школьников умения учиться рационально;
- неумение педагога воспитать у детей интерес к учению;
- отсутствие должного индивидуального подхода к учащимся на уроках;
- слабое знание учителями психологии усвоения знаний;
- неумение вовремя обнаружить пробелы в знаниях учащихся;
- недостаточное внимание в школе к формированию правильных взаимоотношений между учителями и учащимися.

Специальные комплексные исследования по проблеме школьной неуспеваемости проводились с начала 60-х гг. дефектологами и физиологами совместно с психологами и клиницистами в НИИ дефектологии АПН СССР (ныне Институт коррекционной педагогики РАО).

Т. А. Власова, Т. В. Егорова, М. С. Певзнер, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина и другие сотрудники Института дефектологии выявили среди неуспевающих школьников, особен-

ности развития которых и трудности, испытываемые ими при усвоении программ, позволили выделить особую категорию учеников — детей с временной задержкой психического развития (ЗПР). Согласно клинической классификации, предложенной К. С. Лебединской, к категории детей с задержкой психического развития относятся дети с цереб-растеническими состояниями, с психофизическим и психическим инфантилизмом, а также те, кто перенес в раннем детстве тяжелые и длительные соматические заболевания, приводящие к функциональной недостаточности центральной нервной системы. У значительной части детей этой группы, по данным американских исследователей, органическая недостаточность ЦНС связана с перенесенной в раннем детстве травмой мозга, которая часто бывает не диагностирована. Сюда же относятся дети со своеобразным развитием личности по невротическому типу с явлениями психической тормозимости, с психогенной инфанти-лизацией.

В рамках клинко-психологической классификации — это дети с задержкой психического развития конституционально-го, соматогенного, психогенного или церебрально-органического происхождения, включающей как различные варианты синдрома психического инфантилизма (гармонический, дисгармонический, органический), так и нейродинамические и энцефалопатические расстройства, недостаточность отдельных корковых функций.

Диагноз ЗПР может быть установлен ребенку только медико-педагогической комиссией (МПК) или психолого-медико-педагогической консультацией (ПМПК), после чего его направляют в школу-интернат (школа с продленным днем) для детей с ЗПР или в специальный класс общеобразовательной школы.

Задержка психического развития у детей выражается в замедленном темпе психического развития вследствие ослабленности нервной системы, обусловленной инфекцией, интоксикацией, травмой головного мозга, перенесенной внутриутробно, при родах или в раннем детстве, нарушениями эндокринной системы либо другими хроническими соматическими заболеваниями. Дети с ЗПР имеют потенциально сохранные возможности интеллектуального развития, однако для них характерны особенности познавательной деятельности, связанные с незрелостью эмоционально-волевой сферы, пониженной работоспособностью, функциональной недостаточностью ряда высших психических функций. Нарушения эмоционально-волевой сферы и поведения проявляются в слабости волевых установок, эмоциональной неустойчивости, импульсивности, аффективной возбудимости, двигательной расторможенности либо, наоборот, в вялости, апатичности.

Недостаточная выраженность познавательных интересов у детей с ЗПР сочетается с незрелостью высших психических функций, с нарушениями внимания, памяти, с функциональной недостаточностью зрительного и слухового восприятия, с плохой координацией движений. Малая дифференцированность движений кистей рук, трудности в формировании сложных серийных движений и действий отрицательно сказываются на продуктивной деятельности — лепке, рисовании, конструировании, письме.

Негрубое недоразвитие речи может проявляться в нарушениях звукопроизношения, бедности и недостаточной дифференцированности словаря, трудностях усвоения логико-грамматических конструкций. У значительной части детей наблюдаются недостаточность фонетико-фонематического восприятия, снижение слухоречевой памяти.

Снижение познавательной активности проявляется в ограниченности запаса знаний об окружающем мире и практических навыков, соответствующих возрасту и необходимых ребенку на первых этапах обучения в школе.

Характерным признаком для семилетних детей с ЗПР является недостаточная готовность к школе. Она проявляется прежде всего в замедленном формировании соответствующих возрасту элементов учебной деятельности. Ребенок принимает и понимает задание, но нуждается в помощи взрослого при усвоении способа действия, а также для переноса усвоенного на другие предметы и

действия при выполнении последующих заданий. Способность принимать помощь, усваивать принцип действия и переносить его на аналогичные задания существенно отличает ребенка с ЗПР от умственно отсталых детей, свидетельствует о более высоких потенциальных возможностях его психического развития.

При значительной неоднородности клинико-психологической структуры задержки психического развития ребенка наряду с незрелыми психическими функциями у него имеется фонд сохраненных психических функций, на который можно опираться при планировании коррекционных мероприятий.

Как видим, психологическая характеристика детей с ЗПР совпадает с характеристиками неуспевающих школьников, которых относят к «детям с пониженной обучаемостью», «слаборазвитым детям», «детям, отстающим в развитии», «детям группы риска» и др. Однако определение ребенка в специальный класс (школу) может состояться только после выявления причин его отставания в развитии и неуспеваемости.

Итак, по мнению виднейших ученых — педагогов и психологов, проблемы школьной неуспеваемости следует решать посредством организации индивидуального подхода к учащимся и дифференцированного обучения при максимальном учете различий в уровне общего развития и учебных способностей детей.

## **Глава II**

### **ДЕТИ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ. ВАРИАТИВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

#### **Каких школьников мы относим к категории детей с трудностями в обучении**

К категории детей с трудностями в обучении относятся дети, испытывающие в силу различных биологических и социальных причин стойкие затруднения в усвоении образовательных программ при отсутствии выраженных нарушений интеллекта, отклонений в развитии слуха, зрения, речи, двигательной сферы.

Дети указанной категории имеют негрубые (слабо выраженные) отклонения в функционировании центральной нервной системы (ЦНС), оказывающие негативное влияние на школьную и социальную адаптацию ребенка. У детей данной группы педагоги и психологи отмечают в первую очередь недостаточную готовность к школе (интеллектуальную, эмоциональную и социальную).

В рамках психолого-педагогической классификации трудности, которые испытывают эти дети в процессе обучения, могут быть обусловлены как недостатками внимания, эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, низким уровнем учебной мотивации и общей познавательной пассивностью (слабость 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 операциональных компонентов учебно-познавательной деятельности.

Подчеркиваем, что в указанную категорию не входят дети, которые не усваивают массовые программы в силу выраженных отклонений в развитии (умственная отсталость, грубые нарушения речи, зрения, слуха, двигательной сферы, выраженные нарушения общения в форме раннего детского аутизма).

В специальной психологии и коррекционной педагогике выделена как самостоятельная типологическая группа «дети с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического раз-



вития». Для определения этой типологической группы используются понятия «дети с задержкой психического развития», «временная задержка психического развития у детей», «ЗПР конституционального генеза», «ЗПР соматогенного происхождения», «ЗПР психогенного происхождения», «ЗПР церебрально-органического генеза», а также «дети с трудностями в обучении» с обязательным указанием клинико-психологических критериев данного состояния (астено-невротический синдром, синдром гармонического инфантилизма, церебрастенический синдром и др.).

Данная классификация позволяет не только определять состояние (диагностика отбора), но и планировать комплекс коррекционно-развивающих, лечебно- и социально-профилактических мер.

В психолого-медицинской литературе используются также другие наименования для обозначения рассматриваемой категории детей: дети с пониженной обучаемостью, отстающие в учении (Н. А. Менчинская, З. И. Калмыкова, У. В. Ульяенкова), нервные дети, нервно-ослабленные дети (А. И. Захаров). Вместе с тем критерии, на основании которых выделяются названные группы, не противоречат пониманию природы задержки психического развития у детей.

В соответствии с другим (социально-педагогическим) подходом к классификации детей с трудностями в обучении таких школьников называют «дети группы риска».

В отечественной педагогике эта группа не выделена как самостоятельная типологическая. «Рабочее понятие» «дети риска» в нормативно-методической документации, по определению Г. Ф. Кумариной, выглядит как «дети, которые не обнаруживают классических форм аномалии развития, имеют в силу различных причин биологического или социального свойства его парциальные недостатки, обуславливающие трудности обучения и воспитания в обычных условиях и провоцирующие повышенный риск школьной дезадаптации».

Основным критерием для отнесения ребенка к «группе риска» педагоги этого направления считают его недостаточную готовность к началу школьного обучения.

Выделение учащихся в «группу риска» из обычного массового класса происходит на основании заключения учителя о неуспеваемости ребенка по основным предметам. Школьный психолого-педагогический консилиум может осуществить перевод неуспевающего ученика из класса, в который он был принят, в другой класс компенсирующего типа без юридических оснований.

Г. Ф. Кумарина дает педагогическую типологию детей риска (академический, социальный, риск по состоянию здоровья) и детей с комплексными проблемами (1997). Однако критерии, по которым дети распределяются по указанным группам, не соотносятся ни с психологическими нормативными возрастными показателями, ни с клиническими показателями дифференциальной диагностики, ни с педагогической характеристикой нарушения развития. Например, к группам академического риска по классификации Г. Ф. Кумариной отнесены «дети с речевыми проблемами». Сюда же попали «дети с низким уровнем развития фонематического слуха, дети с общим недоразвитием речи, дети с дефектами речи, дети, обучающиеся не на родном языке». Таким образом, мы видим, что автор не учитывает общепринятую классификацию речевых нарушений и дети с дефектами речи представляют собой какую-то другую группу, в которую не вошли дети с ФН, с ФФН и с ОНР.

В тех случаях, когда дети не проходят комплексного обследования, они могут оказаться в неадекватных условиях обучения. Обычно это наблюдается в классах компенсирующего обучения (в них попадают умственно отсталые дети, школьники с тяжелыми нарушениями речи и др.).

Разные подходы к распределению по разным группам детей с трудностями в обучении обуславливают различные процедуры и инструментарий диагностирования их состояния.

Заключение о задержке психического развития у ребенка могут дать психолого-медико-педагогическая консультация (ПМПК), медико-педагогическая комиссия (!МПК), другие консультативно-диагностические службы. Школьный психолого-медико-педагогический консилиум ведет

динамическое наблюдение за развитием ребенка, т. е. осуществляет диагностику развития и планирует комплекс необходимых мер,

однако заключение о задержке психического развития не выносит.

Дифференциальная диагностика, которую осуществляют специалисты ПМПК или МПК, не вызывает серьезных затруднений. Для установления задержки психического развития у детей имеется достаточно большое количество статистически достоверных диагностических методик, позволяющих отграничить эту категорию детей как от умственно отсталых (У/О), так и от детей с общим недоразвитием речи (ОНР).

Критерии отбора детей с ЗПР разработаны на основе комплексного подхода ведущими отечественными клиницистами, физиологами и психологами (М. С. Певзнер, К. С. Лебединская, Т. В. Егорова, В. И. Лубовский, И. Ф. Марковская, У. В. Ульенкова, Е. М. Мастюкова, Е. А. Стребелева, М. Н. Фиш-ман и др.).

На основании установленных в возрастной медицине и психологии критериев, задержку психического развития у детей можно выявлять с 3—4-летнего возраста, используя клинические, физиологические, психологические и нейропсихологические методы изучения.

Заметим, что детские психоневрологи и психиатры возлагают большие надежды на компенсаторные возможности дошкольного возраста и стараются отодвинуть установление диагноза до начала обучения ребенка в школе. К тому же школьные проблемы дают больше оснований для выявления ЗПР.

Основным медицинским диагнозом в рамках клиник-психологической классификации детей данной категории школьного возраста является диагноз задержки психического развития (ЗПР) конституционального, соматогенного, психогенного или церебрально-органического происхождения. Он включает такие проявления, как легкие остаточные явления, связанные с поражением головного мозга (ММД), функциональная незрелость центральной нервной системы, незрелость эмоционально-волевой сферы, соматическая ослабленность, церебрастенические состояния, а также педагогическая запущенность вследствие неблагоприятных социальных условий, в которых происходило предшествующее развитие ребенка.

На основании данных, описанных в клинко-физиологической и психолого-педагогической литературе, а также собственного 25-летнего опыта обучения детей указанной категории мы предлагаем следующие обобщенные характеристики различных типов задержки психического развития у младших школьников.

Задержка психического развития **конституционального происхождения** (психический и психофизический инфантилизм по классификации М. С. Певзнер и Т. А. Власовой) характеризуется тем, что в психике и поведении младшего школьника или подростка сохраняются черты, присущие более ранней ступени развития.

Трудности в обучении и школьной адаптации связаны прежде всего с незрелостью эмоционально-волевой сферы. Выделяются два варианта инфантилизма: гармонический и дисгармонический. Клиницисты отмечают их наследственную обусловленность. Однако дисгармонический инфантилизм относят к патологическим вариантам из-за присущих ему психопатических форм аффективных и личностных расстройств.

Наиболее часто встречается гармонический инфантилизм. Дети, которым свойствен гармонический инфантилизм, по своим психическим и физическим особенностям отстают от сверстников на полтора-два года. Для них характерны непосредственность, яркая живая мимика, выразительная жестикуляция, повышенная жизнерадостность («солнечный ребенок»), быстрые, порывистые движения. Любопытство, «сенсорная жажда» обеспечивают им неутомимость в игре. Однако при выполнении учебных заданий, требующих умственного напряжения и волевых усилий, у ребенка наступает быстрое утомление. Не приученные к планомерному систематическому труду, дети усваивают учебный материал поверхностно, а их навыки носят неустойчивый характер. Школь-

никам с инфантильными чертами поведения свойственны несамостоятельность и некритичность, легкая внушаемость, преобладание игровых интересов, быстрая пресыщаемость, стремление делать только то, что нравится. Дети любят фантазировать, заменяя и вытесняя своими вымыслами неприятные для них жизненные ситуации.

Младшие школьники с чертами инфантилизма не только не проявляют тяготения к учебной деятельности, но всячески стремятся избежать мыслительной работы.

При выполнении учебных заданий на уроке ребенок ищет обходных путей, старается списать у одноклассников самостоятельные и контрольные работы, запомнить текст наизусть при чтении его учителем или другими детьми или отгадать, что написано, но не читать самому. Будучи совершенно пассивным на уроках, он, как правило, чрезмерно активен на переменах, всем другим играм предпочитает подвижные.

При дисгармоническом инфантилизме личностные качества и характер поведения имеют патологические свойства: неустойчивость, эмоциональную возбудимость, проявляющуюся в аффективных взрывах, лживость, склонность к демонстративному поведению. Расстройства поведения при дисгармоническом инфантилизме труднее поддаются психолого-педагогической коррекции и требуют дополнительной медикаментозной терапии.

Отсутствие чувства ответственности и стойких привязанностей, пониженная критичность к себе и повышенная требовательность к другим негативно сказываются на взаимоотношениях ребенка с одноклассниками, учителями, родственниками.

Для того чтобы предупредить развитие инфантильных черт характера, необходимо своевременно вырабатывать у детей навыки произвольного поведения, волевой регуляции своих действий, самостоятельности и ответственности за собственные поступки.

Прогноз коррекции задержки конституционального происхождения зависит от своевременности и регулярности педагогических воздействий, обеспечивающих ребенку успешное усвоение программного материала.

**Задержка психического развития соматогенного происхождения.** Этот тип задержки развития психики обусловлен длительной соматической недостаточностью различного происхождения: хроническими инфекциями и аллергическими состояниями, врожденными и приобретенными пороками развития внутренних органов (сердце, почки, легкие и др.). Важную роль играют тяжелые соматические заболевания (многочисленные пневмонии, ангины и др.), имевшие место в первые годы жизни ребенка.

В замедлении темпа психического развития таких детей значительная роль принадлежит стойкой астении, болезненному состоянию, которое характеризуется повышенной утомляемостью, истощаемостью, неспособностью к длительному умственному и физическому напряжению. И хотя подобные состояния временны и обратимы, если их своевременно не распознают врач, родители и педагоги, они могут привести не только к стойким трудностям в обучении, но и к тяжелым невротическим реакциям.

Интеллектуальная недостаточность проявляется в неспособности к длительной концентрации внимания, в снижении памяти, в замедлении темпа мыслительной деятельности.

Эмоциональные нарушения выражаются в повышенной чувствительности, которая сочетается с обидчивостью, ранимостью, плаксивостью (у девочек) или повышенной раздражительностью, вспыльчивостью. Чаще наблюдается пониженное настроение. Кроме того, дети, страдающие церебрастенией (вследствие функциональных и органических нарушений ЦНС), плохо переносят жару, яркий свет, шум, жалуются на головные боли;

у них нарушаются сон и аппетит, к концу учебных занятий резко падает работоспособность. Такие состояния очень устойчивы, подвержены рецидивам и серьезно отражаются на учебной деятельности ребенка.

Школьники при этом жалуются на усталость, у некоторых наблюдаются повышенная сонливость в дневные часы, пассивность на уроках и даже во время игры, отказ от умственного напряжения, нестойкость интересов.

Родители и педагоги принимают подобное состояние за проявление лени и повышают свои требования к ребенку, добиваясь большей старательности, заставляя переписывать небрежно выполненные домашние задания.

Астенические состояния уже в конце XIX в. рассматривались русскими невропатологами как болезненные или предболезненные. Иногда они бывают проявлением декомпенсации давних, ранее хорошо компенсированных травм и инфекций. В ответ на чрезмерную учебную нагрузку и как следствие ее — переутомление — возникают неврозы. Надо отчетливо понимать, что для здорового ребенка правильно организованное обучение не может стать причиной так называемого «школьного невроза».

Строгая регламентация учебной нагрузки, профилактика переутомления являются существенными факторами охраны психического здоровья школьников, особенно тех, у кого имеется задержка психического развития соматогенного происхождения.

Прогноз при этом типе задержки психического развития зависит, с одной стороны, от тяжести и специфики соматогенного фактора, с другой — от режима и эмоционального комфорта в семье, заботы родителей об охране и укреплении здоровья ребенка. Однако для положительной динамики психического развития детей важнейшее значение имеет определение оптимальных условий школьного обучения, предупреждающего чрезмерную учебную нагрузку и постепенно формирующего рациональные приемы умственного напряженного труда.

Задержка психического развития **психогенного происхождения** обусловлена неблагоприятными условиями воспитания, которые не могут обеспечить должную стимуляцию развития психики ребенка (познавательных интересов, мыслительной деятельности и эмоционально-волевой сферы). Неправильное воспитание (несогласованность и противоречивое влияние семьи и образовательных учреждений), плохо организованный режим, конфликтная обстановка в семье, безнадзорность приводят к трудностям в обучении и поведении школьников.

Трудности в формировании учебно-познавательной деятельности и нарушения поведения у детей с ЗПР психогенного происхождения проявляются в отсутствии любознательности, усидчивости, трудолюбия, заинтересованности в успешном выполнении заданий, а также чувства долга и ответственности.

Процесс формирования психики ребенка (по Л. С. Выготскому) определяется социальной ситуацией развития.

В условиях гиперопеки и при психотравмирующих условиях воспитания проявления личностной незрелости сочетаются с агрессивно-защитными или пассивно-защитными реакциями.

Черты патологической незрелости эмоционально-волевой сферы в виде аффективной лабильности, импульсивности, повышенной внушаемости у этих детей часто сочетаются с недостаточным уровнем знаний, умений и навыков, необходимых для успешного усвоения школьной программы. Неспособность к систематическому труду, раздражительность, конфликтность уже на начальной степени обучения препятствуют благополучной адаптации ребенка к школе.

Когда ребенок живет в\* атмосфере грубости и жестокости, с постоянным страхом наказания, у него развиваются пассивно-защитные свойства личности. При этом виде психогенной задержки психического развития излишне суровое, строгое воспитание постепенно развивает у ребенка замкнутость, недоверчивость, робость, покорность, неуверенность в своей способности хорошо учиться и правильно вести себя со сверстниками и взрослыми.

Помочь таким детям удастся лучше всего путем удаления их из неблагополучных семей (особенно при алкоголизме родителей): устройства в школы-интернаты, в группы продленного дня

(ГПД), обеспечивающие ребенку нормальные условия во вне-учебное время. В иных случаях в результате беспорядочного питания и недоедания у учащихся с ЗПР возникает астеническое состояние, снижается работоспособность, нарушаются внимание, память. Конфликтные сцены, скандалы, драки в семье часто плохо действуют на сон, приводят к страхам, к возникновению неврозов, к расстройствам поведения и к понижению успеваемости.

В условиях изнеживающего воспитания (гиперопека) патохарактерологическое развитие личности отличается наряду с формированием у ребенка эгоизма и эгоцентризма (по типу «кумир семьи») ослаблением психической активности, отсутствием самостоятельности, неумением бороться с трудностями, внутренней установкой на постоянную помощь и опеку.

Трудности обучения и школьной адаптации у этих детей связаны с отсутствием трудолюбия при преувеличенной оценке своих способностей, капризности и своенравности.

Прогноз психического развития зависит от времени начала коррекционно-воспитательной работы с ребенком и с семьей. Оздоровление психологического климата семьи, принятие родителями коррекционных задач воспитания ребенка, создание оптимальных условий для развития общей способности к учению и коррекции негативных особенностей личности в дошкольном возрасте способствуют хорошей подготовке к школе и успешному обучению.

Большое значение имеет формирование у ребенка эмоциональной устойчивости, способности к торможению своей деятельности в игре, при общении со сверстниками.

Задержка психического развития **церебрально-органического происхождения** отличается большей стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой сфере, так и в познавательной деятельности. Анамнез детей с данным типом ЗПР в большинстве случаев показывает наличие негрубой органической недостаточности нервной системы резидуального (остаточного) характера вследствие патологии беременности, родов, постнатальных нейроинфекций и др.

В анамнезе отмечается замедленное формирование двигательных функций, речи, этапов игровой деятельности.

Эмоционально-волевая незрелость предстает в форме органического инфантилизма, который проявляется в двух основных видах: неустойчивом — с психомоторной расторможенностью и импульсивностью и тормозимом — с преобладанием пониженного фона настроения, нерешительностью и боязливостью.

Учебно-познавательная деятельность, требующая целенаправленной интеллектуальной работы, превращается младшими школьниками с ЗПР церебрально-органического генеза зачастую в игру: ученик устанавливает карандаш на ластик и превращает его «в пушку», стреляющую кусочками жеваной бумаги, и т. п.

Игра, как правило, монотонна и стереотипна, присутствие ее на уроках можно рассматривать как способ ухода от трудностей обучения. Для детей характерна слабая заинтересованность в оценке, низкий уровень притязаний.

Нарушения познавательной деятельности проявляются в недостаточной сформированности восприятия, внимания, памяти, мыслительных процессов и речи, в замедленности и пониженной переключаемости психических процессов.

Выраженность нарушений познавательной деятельности при более высокой степени задержки церебрально-органического происхождения нередко требует ее отграничения от умственной отсталости. Дифференциальная диагностика детей указанной категории от умственно отсталых школьников находится в компетенции специалистов психолого-медико-педагогических консультаций или медико-педагогических комиссий.

Основным критерием дифференциации умственной отсталости от задержки психического развития является выявление потенциальных возможностей, резервов развития ребенка. В отличие от умственно отсталых школьников у детей с ЗПР значительно выше обучаемость, они лучше ис-

пользуют помощь взрослого, способны усваивать принципы действий и осуществлять перенос показанного способа действия на аналогичное задание.

Прогноз при этом типе задержки развития зависит от организации специального обучения в школах для детей с ЗПР. Повышение сроков обучения на начальной ступени, дифференцированный подход с учетом индивидуально-типологических особенностей детей, коррекционная логопедическая и психологическая помощь, начальная профессиональная подготовка помогают школьникам с выраженной задержкой психического развития закончить девять классов и получить аттестат массового образца. Многие дети поступают в вечерние школы, ПТУ, техникумы, приобретают среднее профессиональное образование.

К старшему школьному возрасту многие недостатки эмоционально-личностной и познавательной деятельности сглаживаются и дети получают возможность нормальной социальной адаптации.

Рассмотренные выше обобщенные характеристики четырех типов задержки психического развития у детей показывают, что различие патогенетических механизмов обуславливает характер трудностей в обучении и различия в прогнозах.

Наблюдается определенная зависимость между типом задержки психического развития и условиями ее коррекции. Задержка психического развития в виде неосложненного психического инфантилизма расценивается как наиболее благоприятный прогностический вариант, требующий индивидуального подхода в рамках традиционного обучения в массовом классе.

В специальных дифференцированных условиях обучения (школы, школы-интернаты или классы выравнивания при общеобразовательных школах) особенно нуждаются дети с задержкой психического развития церебрально-органического происхождения (органический инфантилизм и ЗПР с преимущественной недостаточностью познавательной деятельности). У этих детей нарушения темпа психического созревания, как эмоционального, так и интеллектуального, наиболее стойки и нередко усугублены рядом энцефалопатических расстройств, еще больше снижающих возможности познавательной деятельности ребенка.

Под термином «дифференциация обучения» в отечественной педагогике понимается комплекс взаимосвязанных организационно-педагогических мероприятий, направленных на создание оптимальных условий для обучения и развития школьников с учетом их психофизических возможностей и интересов.

Попыткой реализации идеи дифференцированного обучения в условиях общеобразовательной школы явилась организация специальных классов с различными названиями (адаптации, здоровья, педагогической поддержки, индивидуализированного обучения и др.). В таких классах должны создаваться условия для оптимального развития и образования детей с учетом их соматического здоровья, готовности к школьному обучению, психофизических возможностей и интересов.

Наибольшее развитие в системе образования получили классы выравнивания для учащихся с задержкой психического развития и классы компенсирующего обучения для детей «группы риска». Эти формы отражают два разных подхода к обучению детей, испытывающих трудности в традиционных условиях общеобразовательной школы.

Эти подходы зафиксированы в различных нормативных актах: приказе № 103 Совмина СССР от 3 июля 1981 г. (Бюллетень нормативных актов Минпроса СССР. — 1982. — № 3) и приказе № 333 МО РФ от 8 сентября 1992 г. (Вестник образования. — 1992. — № 11).

### **В каких школах и каких классах учить детей с трудностями в усвоении знаний**

**Классы выравнивания** комплектуются детьми, имеющими заключение ПМПК (МПК) о задержке психического развития, на основании приказа № 103 Совмина СССР от 3 июля 1981 г.

В 1995/96 учебном году количество детей с ЗПР в России составило 150 тыс. (12, 5 тыс. классов).

В классы выравнивания принимают преимущественно детей с более выраженной формой задержки психического развития (церебрально-органического происхождения). Дети с другими формами задержки остаются в массовых классах. Комплектование классов осуществляется только на начальной ступени обучения — подготовительный, 1, 2 классы и, как исключение, — 3.

Цель организации классов выравнивания — создание для детей с задержкой психического развития адекватных их особенностям условий воспитания и обучения, которые позволяют предупредить дезадаптацию в образовательном учреждении.

Для установления диагноза, имеющего социально-педагогическую значимость и определяющего потребность в специализированной программе обучения, рекомендуется комплексное обследование ребенка комиссией при участии как минимум трех специалистов: врача-психоневролога, педагога (логопед или дефектолог) и психолога. Такое обследование можно провести в районной психолого-медико-педагогической консультации или, при ее отсутствии, в районной медико-педагогической комиссии.

Направление ребенка на консультацию в ПМПК часто вызывает отрицательную реакцию со стороны родителей, что осложняет работу учителей и администрации школы. При этом обнаруживается не только безразличие родителей к проблемам ребенка, но и их стремление всеми средствами доказать, что он «такой, как все», стремление не замечать и не признавать никаких негативных особенностей в его развитии. Изменение такой ошибочной позиции входит в компетенцию специалистов ПМПК (МПК). В беседе с родителями, руководствуясь прежде всего интересами ребенка, специалисты определяют, какими способами ему помочь, и направляют его в школу, школу-интернат или в класс выравнивания.

Если организация выезда детей в районный центр для посещения ПМПК представляет большие трудности, необходимо постараться устроить выезд комиссии в школу (возможно, на договорных началах).

Если ранее существовавшая практика медико-педагогических комиссий предусматривала, чтобы ребенка направлял врач-психоневролог, то сегодня по действующему Положению о ПМПК родители могут по собственной инициативе обратиться в консультацию.

При обучении в школах (классах выравнивания) для детей с ЗПР обеспечиваются коррекция отклонений в развитии ребенка, его познавательной деятельности и речи, восполнение пробелов развития в дошкольный период и на первоначальном школьном этапе.

Структура начальных классов может иметь варианты:

**1-й вариант** — в составе 2, 3, 4 классов — для детей, безуспешно обучавшихся в массовой школе;

**2-й вариант** — в составе подготовительного, 1, 2, 3, 4 классов — для детей, ранее не обучавшихся в школе.

По итогам обучения в начальной школе решается вопрос о дальнейшем обучении детей: или они переходят в массовые классы, или продолжают посещать коррекционные классы. Перевод в массовую школу осуществляется органами народного образования на основании решения педагогического совета школы, в которой работает класс выравнивания. Протокол МПК из личного дела изымается и подшивается в медицинскую карту ребенка.

Структура 5—9 классов соответствует структуре массовой школы.

Отбор содержания и методов обучения осуществляется с учетом общей характеристики психологических особенностей детей данной категории, а также на основе педагогического изучения уровня усвоения знаний, умений и навыков, предусмотренных школьной программой.

Для этого типа школ и классов выравнивания разработана и утверждена нормативная документация, определены организационно-педагогические условия обучения и воспитания, учитывающие

психофизические особенности детей (щадящий режим, меньшая наполняемость классов, соответствие темпов учебной работы возможностям познавательной деятельности детей, что обуславливает увеличение на один год сроков обучения в начальной школе). Разработаны учебные планы, для начальных классов — специальные программы, обеспечивающие фронтальную коррекционную направленность учебно-воспитательного процесса, внесены изменения в содержание обучения в 5—9 классах, разрабатывается временный образовательный стандарт специального (коррекционного) образовательного учреждения для детей с ЗПР.

В целях коррекции недостатков психического развития школьников начальных классов, ликвидации пробелов в знаниях, а также для развития моторики, пространственной ориентации проводятся групповые и индивидуальные коррекционные занятия. Специальные занятия по коррекции дефектов развития, восполнению пробелов в знаниях, а также логопедические проводятся по группам и индивидуально. Группы комплектуют с учетом сходных речевых дефектов, однородности недостатков развития. Занятия по ритмике проводят без деления класса на группы.

По окончании начальных классов 50—60% детей переходят на массовое обучение (обычно в школе из двух четвертых классов выравнивания остается один). Другая половина учеников остается в 5 классе выравнивания, но учится на основной ступени «год в год».

Широко распространены дошкольные группы для детей с ЗПР 5—6-летнего возраста. Из них 80% детей поступают в обычные массовые школы, другие — в школы, школы-интернаты, в классы выравнивания.

Школы (школы с продленным днем), школы-интернаты для детей с ЗПР входят в систему специального образования (в России в ее составе около 60 учреждений). Все указанные учреждения работают по специально разработанным программам. Программы для начальных классов регулярно переиздаются МО РФ. Рекомендации к изменениям в программах 5—9 классов утверждены МО в 1992 г. (см.: Дефектология. — 1993. — № 2—6).

Выпускники этих учебных учреждений получают цензовое образование в объеме неполной средней школы. После окончания 9 класса им выдают документ того же образца, что и выпускникам массовых школ, т. е. предоставляют возможность свободного выбора дальнейшего пути.

**Классы компенсирующего обучения (ККО)** для детей «группы риска» (типология не обозначена, по материалам ИКП РАО — это в основном дети с ЗПР конституционального, психогенного, соматогенного происхождения) комплектуются на основании приказа МО РФ № 333 от 8 сентября 1992 г. школьными консилиумами, в составе которых должны быть психолог, логопед, школьный врач, учитель, имеющий опыт работы с указанной категорией детей. В Примерном положении о классах компенсирующего обучения указано, что при отсутствии в школе названных специалистов классы ККО комплектуются через МПК (ПМПК). Однако широко распространена практика комплектования классов ККО без специалистов, силами учителей. Вопросы перевода детей решаются в таких случаях администрацией.

## **Как определять стратегию учебно-воспитательного процесса**

1. Учет биологических и социальных условий психического развития детей с трудностями в обучении

Определение стратегии учебно-воспитательного процесса для детей с трудностями в обучении требует «сквозного» и конкретного учета условий и причин, под влиянием которых может произойти замедление нормального хода развития ребенка и формирования его способностей к обучению.

Понимание причин, лежащих в основе неуспеваемости, учет недостаточной готовности психических функций к освоению основ наук — вот принципы, которыми следует руководствоваться при определении содержания обучения детей этой категории и при разработке методик преподавания учебных дисциплин.



Значительное разнообразие вариантов развития и прогностическая неоднородность (с позиций современного понимания закономерностей развития психики ребенка) объясняются рядом условий и причин. Среди них в первую очередь надо назвать следующие:

1. Социальная ситуация развития ребенка (круг общения и характер взаимоотношений «взрослый — ребенок», «ребенок — ребенок») в семье, в школе, в обществе в целом.

На развитие ребенка негативное влияние оказывают такие факторы:

дефицит общения с окружающими взрослыми, вследствие чего не стимулируется развитие эмоциональных, познавательных процессов, речи в те периоды, когда общение является для ребенка основным видом деятельности;

травмирующее действие социальной среды, которое вызывает состояние повышенной тревожности, вырабатывает в характере ребенка пассивно-защитные свойства (робость, безынициативность, плаксивость, замкнутость и др.) или, на

оборот, защитно-агрессивные (жестокость, упрямство, негативизм, грубость);

отсутствие адекватных (квалифицированных) педагогических условий, обеспечивающих полноценное развитие ребенка и коррекцию нарушений.

2. Состояние здоровья (соматическое и нервно-психическое). Наличие слабо выраженных нарушений центральной нервной системы (ЦНС) препятствует нормальному функционированию тех или иных систем мозга и задерживает его своевременное развитие. Слабо выраженные нарушения ЦНС могут проявляться в виде парциальных недостатков развития эмоционально-личностной и познавательной сфер.

Негативное влияние на развитие ребенка может оказать тяжелое соматическое заболевание, происшедшее в первые годы жизни, или хронические формы заболевания с частыми обострениями, которые приводят к стойкой астении, резко снижающей психический и физический тонус ребенка.

Замедление нормального темпа развития, недостаточный уровень сформированности способности к усвоению знаний могут быть следствием какого-то одного неблагоприятного фактора (причины) и совокупности факторов.

Наличие слабо выраженных нарушений ЦНС, даже при благоприятных социально-педагогических условиях, будет ограничивать возможности развития и обучения ребенка. В то же время у здорового от рождения ребенка общая микросоциальная и педагогическая депривация, негативное и зачастую пси-хотравмирующее влияние семьи, отсутствие индивидуального подхода в воспитании и обучении могут вызвать своеобразное недоразвитие тех или иных функций.

3. Формирование ведущей деятельности, а также других, типичных для данного возраста видов деятельности (игра, учение, элементы труда и др.). Негативно сказывается на развитии ребенка отсутствие полноценной, соответствующей его возрасту деятельности, которая обеспечивает «присвоение» и смену ведущего вида деятельности на каждом возрастном этапе.

Таким образом, реализация потенциальных возможностей для развития психики детей зависит, с одной стороны, от общего социального благополучия, от внимания окружающих взрослых, а с другой — от организации педагогически целесообразного воздействия, учитывающего особенности и значение формирования тех или иных функций, умений и навыков.

Своевременное выделение и квалификация тех или иных неблагоприятных вариантов развития необходимы для профилактики и коррекции трудностей в обучении и воспитании детей. Выявление на разных возрастных этапах дефицитарности психического развития, слабых звеньев помогает представить общую картину «созревания» ребенка и наметить комплекс адекватной помощи различных специалистов (психологи, дефектологи, логопеды, социальные педагоги), работающих в общеобразовательных учреждениях. Остановимся на психолого-педагогических характеристиках детей в основные кризисные периоды.

## 2. Учет пониженной готовности (интеллектуальная, эмоциональная, социальная) к обучению

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

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

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

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

Традиционно выделяют три аспекта школьной зрелости:

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

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

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

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

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

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

Исследователи (Л. И. Переслени, У. В. Ульяновская, Н. Ю. Бо-рякова) отмечают недостаточность процесса переработки сенсорной информации. Зачастую ребенок не может целостно вос-

принимать наблюдаемые объекты и выделяет лишь некоторые признаки. Такие дети порой неузнают даже знакомые объекты, если они изображены в непривычном ракурсе или плохо освещены. Процесс восприятия предметов занимает у них больше времени, чем у нормально развивающихся сверстников.

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

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

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

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

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

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

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

Пониженный уровень познавательной активности проявляется в ограниченности запаса знаний об окружающем мире и практических навыков, соответствующих возрасту и необходимых для начала обучения в школе. Малая дифференцированность движений кистей рук, трудности в формировании сложных серийных движений и действий отрицательно сказываются на продуктивной деятельности — лепке, рисовании, конструировании.

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

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

Ребенок еще не перерою пик игровой деятельности, поэтому ему трудно адаптироваться в школьной жизни.

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

### 3. Особенности учебно-познавательной деятельности школьников с трудностями в обучении

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

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

Установлено, что свойственные этим детям пониженная работоспособность и неустойчивость внимания имеют разные формы индивидуального проявления (Г. И. Жаренкова, 1984). У одних детей максимальная концентрация внимания и наиболее высокая работоспособность обнаруживаются в начале выполнения задания, а по мере продолжения работы эти факторы неуклонно снижаются; у других школьников сосредоточение внимания наступает лишь после того как они приступят к деятельности; у третьих отмечаются периодические колебания внимания и неравномерная работоспособность на протяжении всего времени выполнения задания.

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

Польский психолог Халина Спионек считает, что отставание в развитии зрительного восприятия является одной из причин трудностей в обучении. Зарубежные психологи как на важные особенности восприятия отстающих в развитии детей указывают на затруднения в построении целостного образа и выделении фигуры (объект) на фоне. Целостный образ из отдельных элементов формируется замедленно. Например, если нормально развивающемуся ребенку показать на экране три беспорядочно расположенные точки, он сразу же произвольно воспримет их как вершины воображаемого треугольника. При задержке психического развития формирование подобного единого образа требует большего времени. Эти недостатки восприятия обычно и приводят к тому, что ре-

бенок не все замечает в окружающем его мире, «не видит» многое при демонстрации учителем наглядных пособий, картин.

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

Скорость восприятия у детей с задержкой психического развития становится заметно ниже той, что считается нормальной для данного возраста, фактически при любом отклонении от оптимальных условий. Такое действие оказывают плохое освещение, расположение предмета под непривычным углом зрения, наличие рядом других аналогичных предметов (при зрительном восприятии); частая смена сигналов (объектов), сочетание или одновременное появление нескольких сигналов (особенно характерно для слухового восприятия). Эти особенности отчетливо выявлены в исследовании, которое провел П. Б. Шошин.

Остановимся еще на одной особенности младших школьников с трудностями в обучении. Если на ребенка одновременно действуют несколько факторов, затрудняющих восприятие, то результат оказывается значительно хуже, чем это можно было бы предположить исходя из их независимого действия\*. Правда, сочетание неблагоприятных условий имеет место и в норме, но тогда оно не оказывает значительного влияния.

Кроме того, имеются данные, указывающие на то, что дети испытывают трудности при необходимости вычленивать отдельные элементы из объекта, который воспринимается как единое целое.

Особо следует отметить недостатки пространственного восприятия, например направления или расположения отдельных элементов в сложном изображении. Пространственное восприятие формируется в процессе сложного взаимодействия зрения, двигательного анализатора и осязания. Это взаимодействие складывается у детей с задержкой психического развития с запозданием и долгое время оказывается неполноценным. Недостатки данного вида восприятия затрудняют обучение чтению и письму, где очень важно различать расположение элементов.

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

Одна из основных причин недостаточного уровня развития произвольной памяти у детей с ЗПР — их низкая познавательная активность. В исследовании Т. В. Егоровой (1969) одно из заданий предусматривало распределение предметных картинок на группы в соответствии с первой буквой в названиях этих предметов. Было выявлено, что дети с ЗПР не только хуже воспроизводили словесный материал, но и затрачивали на его припоминание заметно больше времени, чем их нормально развивающиеся сверстники. Первые почти не предпринимали самостоятельных попыток добиться более полного припоминания и редко использовали вспомогательные приемы. Когда же это все-таки происходило, зачастую наблюдалась подмена цели действия. Вспомогательный спо-

---

\* Л. И. Переслени объясняет это следующим образом: «Предположим, что одновременно действуют два неблагоприятных условия — непривычный ракурс и плохая освещенность. Пусть первое условие само по себе вызывает (у данного ребенка) снижение скорости опознавания воспринимаемого объекта в два, а второе — в три раза. Если предположить, что эти условия независимы, то их совместное действие должно было бы привести к шестикратному замедлению опознавания. Но если на самом деле скорость опознавания (т. е. минимальное время, необходимое для осознанного восприятия объекта) уменьшилась не в 6, а в 12 раз, то это означает дополнительное двукратное сокращение скорости восприятия».

соб использовался не для воспроизведения слов, которые начинаются на определенную букву, а для подбора новых (посторонних) на ту же букву.

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

Известно, что в младшем школьном возрасте наглядный материал усваивается лучше вербального. Оказалось, что форма предъявления материала особенно важна для отстающих детей. Преобладание наглядной памяти над словесной у таких детей гораздо выше, чем у их сверстников с нормальным развитием. Однако главный упор на этот вид памяти делать нецелесообразно, так как иначе затормозится развитие вербальной памяти, которая в перспективе должна играть центральную роль. Необходимо при ознакомлении детей с новым материалом широко применять наглядные средства, а при закреплении знаний постепенно переходить к словесным методам.

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

В исследованиях В. И. Лубовского (1978), Г. И. Жаренко-вой (1972, 1981) указывается на недостаточность (слабость) речевой регуляции действий, что в значительной мере объясняет характерные для деятельности этих учащихся неорганизованность, отсутствие целенаправленности. Дети испытывают затруднения в планировании предстоящих действий, в речевом их оформлении, не всегда подчиняются требованиям словесной инструкции, не учитывают ее в целом и руководствуются при выполнении задания каким-либо одним из требований.

Многим детям трудно осознавать свои действия и облекать их в словесную форму: выполняя задание, ребенок проговаривает его вслух, но при этом говорит много лишнего, не имеющего отношения к работе. Вербальные отчеты детей характеризуются недостаточной точностью, недифференцированностью словесных определений. Как отмечала З. М. Дунаева, ребенку легче выполнить действие по инструкции, чем дать вербальный отчет о проделанном.

Перечисленные особенности связаны с любым учебным предметом, однако в зависимости от его специфики (русский язык, математика, ручной труд и т. д.) они проявляются по-разному.

Особенно отчетливо указанные особенности выступают при изготовлении поделок по наглядному образцу на уроках ручного труда, где школьники действуют в системе наиболее развернутых требований (Г. И. Жаренкова, 1994). Так, при изготовлении гирлянды из бумаги (типа цепочки) дети не рассматривают образец, а сразу приступают к выполнению. В процессе работы они заготавливают больше, чем требуется, деталей, которые значительно отличаются от образца по длине и ширине. Часто дети действуют импульсивно, нерационально, например склеивают два кольца, предварительно не соединив их; начинают рассматривать образец лишь в случаях явной неудачи,

например, когда вторая полоска не проходит в склеенное кольцо. Большинство выполненных детьми изделий существенно отличается от образца.

Вариантом наглядного образца, сочетающегося со словесной инструкцией, являются образцы, которые условно можно назвать словесными (в отличие от упомянутых выше предметных образцов). Чаще всего они встречаются в учебниках русского языка — в упражнениях. Здесь в качестве образца используются отдельные слова (предложения), с помощью которых показано, какую аналогичную работу следует проделать с другими словами (предложениями) упражнения. Ученик должен выполнить сложную умственную работу, чтобы разобрать на основе образца все упражнение.

Дети с ЗПР, прежде всего, не умеют вычленять образец из упражнения, если он не назван, а только выделен в тексте шрифтом. Затруднения возникают и в тех случаях, когда образец помещен до или после текста упражнения. \*

Однако даже если ученик увидел образец, это не определяет в достаточной мере успех его деятельности. Больше всего трудностей вызывают упражнения, состоящие из нескольких заданий. В таких упражнениях образец часто игнорируется школьниками, особенно если он расположен после текста. Например, в упражнении с несколькими заданиями в последнем требуется подчеркнуть в словах слоги **чу** и **шу**, что представлено в образце. Дети либо вообще не подчеркивают нужный слог, либо подчеркивают только одну букву в слоге, либо подчеркивают все слово.

Нередко бывает так, что один и тот же ученик выполняет одно и то же упражнение то правильно, то неверно. Это касается наиболее сложных заданий. Особенности учебной деятельности школьников с ЗПР наиболее ярко выступают при сравнении с учебной деятельностью нормально развивающихся детей. Первые ищут способы, которые организуют их учебно-познавательную деятельность, например при перерисовывании простейшей геометрической формы обводят рукой контур образца, ставят в качестве ориентира точки, проводят вспомогательную — рабочую — линию.

При оценке выполненной им работы ребенок не спешит с ответом, часто колеблется, прежде чем вынести суждение, сравнивает свою работу с образцом. Будучи в затруднении, дети говорят «не знаю». Наблюдаются случаи разделения оценки — для себя и экспериментатора: «Для меня хорошо, для вас — не знаю». Нередко можно услышать: «Мне кажется ...» Оценка нормально успевающих школьников отражает недочеты их деятельности, содержит элементы анализа, выявляет навыки самоконтроля. Подобных оценок у детей с трудностями в обучении не встречалось.

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

У ребенка быстро угасает непосредственный интерес к заданию, он не проявляет достаточной активности в работе, не стремится улучшить свой результат, преодолеть возникающие трудности. К допущенным ошибкам дети относятся более или менее безразлично, часто не замечают их, не проявляют активного желания понять их причину. В процессе деятельности выявляются индивидуальные различия детей по личностным качествам, обусловленные разными вариантами ЗПР. Эти индивидуальные различия необходимо учитывать при коррекционном обучении. Становление планирующей функции речи, возникновение наряду с ситуативной формой таких форм речи, как монологическая, контекстная, происходит в игровой деятельности, которая является ведущей в дошкольном возрасте. Последняя, как уже отмечалось выше, характеризуется незрелостью, неполноценностью, что задерживает развитие новых, более совершенных форм речи (монологическая, контекстная).

Значительно отстают по уровню развития лексическая, грамматическая и семантическая стороны речи. Существенно запаздывает внутренняя речь, что затрудняет, по мнению У. В. Ульенковой, формирование у детей способности прогнозирования, саморегуляции в деятельности, хотя при нормальном развитии это становится возможным на пятом году жизни.

В исследованиях Е. В. Мальцевой, Е. И. Скиотис отмечается примитивизм содержания речи детей, элементарность и шаблонность синтаксических структур. Наблюдаются ошибки в построении синтаксических конструкций: пропуск в пассивных и сравнительных предложениях сказуемого, сравнительного наречия или местоимения. Наблюдается неправильное употребление категории рода, что приводит к возникновению таких ошибок, как смешение падежных окончаний существительных по типам склонений, неверное изменение прилагательных по родам.

У школьников 2—4 классов недостаточно усвоенными являются формы множественного числа существительных. Дети затрудняются в образовании существительных со значением единичности, с абстрактным значением, притяжательных прилагательных. Неполноценность словообразовательных процессов приводит к возникновению смысловых аграмматизмов. В основе последних лежит недостаточное понимание грамматических категорий или формально-грамматического значения слова, сосредоточенность внимания ребенка в основном на лексическом значении слова. Дети испытывают затруднения в понимании и употреблении сложных логико-грамматических конструкций и некоторых частей речи.

При составлении предложений школьники в основном используют бытовую лексику. Структура предложений соответствует привычным шаблонам, отражает бедность смысловых связей, примитивность содержания. Указанные особенности характерны как для устной речи, так и для письменной. При этом, как указывает Г. Н. Рахмакова, для письменной речи детей с трудностями в обучении характерны синтаксические формы, более типичные для устного общения: предложения с пропущенными членами; предложения с неправильным порядком слов, с повторами слов, словосочетаний; бессоюзные конструкции. В работах Р. Д. Триггер подчеркивается, что дефекты синтаксического оформления письменной речи выражаются также в слитном написании, в неумении ребенка определять границы предложения.

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

Плохая техника чтения, сочетающаяся с малым запасом представлений об окружающем мире, бедность словаря и ограниченность общего речевого развития приводят к недостаточному осмыслению лексического значения отдельных слов и текстов в целом. На первоначальном этапе обучения дети с трудом понимают смысл простейших образных выражений. Школьникам трудно усваивать смысл общеупотребительных слов и словосочетаний, обозначающих незнакомые им предметы и явления. Ребенок оказывается не в состоянии самостоятельно использовать контекст в целях осмысления трудных слов и словосочетаний, которые встречаются в тексте. Он долго не овладевает умением составлять с такими элементами собственные предложения. Подобное положение сохраняется даже в том случае, если предъявлению задания предшествуют разбор и объяснение непонятных слов и словосочетаний.

Дети могут удовлетворительно пересказать прочитанное. Но им трудно формулировать содержащуюся в прочитанном тексте главную мысль, а также устанавливать временные и причинно-следственные связи, характеризовать действующих лиц и давать оценку их поступкам. Естественно, что все это осложняет понимание смысла прочитанного.



Описанные затруднения приводят к тому, что учащиеся не могут самостоятельно выделять, познавать и усваивать заключенную в тексте новую для них информацию. Все это, вместе взятое, тормозит накопление разнообразных сведений и знаний об окружающей действительности, что отрицательно сказывается на общем развитии, мешает преодолению пробелов в знаниях и специфических недостатков познавательной деятельности.

Дети в состоянии справиться с описанными выше затруднениями и освоить учебный материал в объеме требований программы общеобразовательной школы, если они учатся в специально созданных условиях, а также если учитель массовой школы оказывает **им** специфическую помощь.

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

#### 4. Развитие речи младших школьников

Одним из важных условий успешного обучения ребенка в школе является хорошая дошкольная подготовка. Л. С. Выготский писал: «Подготовить общее представление относительно мира природы, относительно общества — все это и составляет непосредственную задачу, которую школа ставит перед дошкольным воспитанием» (Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. — М., 1956. — С. 435).

К моменту поступления в школу дети с трудностями в обучении не приобретают тех знаний, навыков и умений, которыми самостоятельно овладевают нормально развивающиеся шестилетние дети.

Низкая осведомленность касается даже тех **явлений**, которые ребенку не раз приходилось наблюдать в его повседневной **жизни**. Дети не могут правильно и полно рассказать о составе своей семьи, о трудовой деятельности ее взрослых членов. Не могут сообщить сведения, касающиеся **их самих**:

свой возраст, день рождения, адрес и др. Ребенок значительно хуже, чем сверстники, ориентируется в назначении, названиях, расположении общественных и бытовых учреждений, которые находятся вблизи от его дома.

Такой ограниченный запас знаний и представлений о ближайшем окружении объясняется бедностью речевого общения, в частности тем, что ребенок в большинстве случаев получает отдельные сведения из контекстов бытовых разговоров. Он редко адресует с соответствующими вопросами к взрослым и почти никогда не слышит в семье образцов правильных полных ответов.

Отчетливо проявляется бедность и поверхностность представлений и знаний, приобретаемых детьми в дошкольном возрасте посредством собственных наблюдений. В тех же случаях, когда такие знания у ребенка есть, следует говорить о его неумении опираться на имеющиеся конкретные представления и при необходимости делать какие-либо выводы, умозаключения, суждения.

Так, выполняя задание рассказать, чем отличается зима от лета, дети называют лишь 2—3 отличительных признака, например: «летом очень тепло, а зимой холодно», «летом — трава, цветы, а зимой — снег». Многие, сравнивая два сезона, называют характерные признаки лишь одного, а различие видят в том, что в другом сезоне эти признаки отсутствуют:

«Зима отличается от лета, потому что летом можно купаться, а зимой нет. Зимой можно играть в снежки, а летом нельзя. Летом можно ловить бабочек, а зимой бабочек нет» (Владик, 8 лет). В то же время дети с нормальным развитием, сравнивая два сезона, рассказывают о 5—7 отличительных признаках, характеризующих погоду, состояние деревьев, животных, одежду людей в разные сезоны: «Зимой вся природа замирает, деревья стоят голые, только хвойные деревья стоят зеленые, а летом все растет — на деревьях много листьев, цветут цветы, растут овощи, еще очень мно-

го фруктов... арбузы и земляника. А зимой только снег и лед. Летом много птиц, и они выводят птенчиков, а зимой только воробьи да синички прилетают. Зимой рано темнеет, а летом долго можно гулять»... (Маша, 7 лет 8 мес.).

Необходимо отметить значительные различия между детьми сравниваемых категорий в умении обосновывать свои ответы, строить высказывания. Для речи детей, посещающих классы КРО, как правило, характерны неосознанность и произвольность в построении как отдельных фраз, так и высказывания в целом. Зачастую в ответах детей основная мысль перебивается посторонними мыслями и суждениями. Возникшая посторонняя ассоциация становится доминирующей и порождает очередную такую же ассоциацию. При этом ответ ребенка бывает чрезвычайно многословным, неточным. Приведем пример. На вопрос «За что ты любишь лето?» ученица 1 класса дала следующий ответ: «Потому что можно за бабочками бегать... Потому что можно... не дома делать зарядку, а на улице. Можно купаться в речке. Можно посадить на грядках. Мы в то лето посадили морковку, огурцы, салат, только морковка была еще очень мелкая. Еще у нас были вишни, сливы и черная, и красная смородина, и белая. И ещё была такая ягодка, как малина крупная. Не знаю, как она называется, только она вся в колючках (*имеется в виду крыжовник*). Я с сестрой ее собирала, а брат по деревьям лазал, когда мы были на даче» (Лена, 8 лет 5мес.). Данный пример свидетельствует, что целенаправленность и планомерность высказывания находятся на довольно низком уровне.

Из-за крайней бедности запаса конкретных представлений и элементарных общих понятий детям постоянно требуется наглядная опора. Более или менее осмыслив наглядный материал и самостоятельно определив последовательность событий, например по серии сюжетных картинок «Синичка», школьники испытывают большие трудности в составлении рассказа, не умеют полностью раскрыть сюжет и найти логические связи.

Для сравнения рассмотрим рассказы двух сверстников — учащихся первых классов.

Рассказ 1 (без заглавия).

Птичка сидит на ветке... воробей... нет, не знаю. Мальчики открыли окно. Воробей влетел в комнату. Мальчики пустили его. Она клюет зернышки... нет, хлеб... а... это крошки. Сидит на столе и клюет, а мальчики смотрят. Потом мальчики посадили его в клетку и понесли на улицу.

Рассказ 2. Холодной зимой.

Холодной зимой синичка прилетела поближе к дому, потому что в лесу не стало корма. Мальчики заметили, что синичка сидит на ветке возле окошка. Они подумали, что ей холодно, и решили ее покормить. Они открыли форточку. Синичка влетела. Они насыпали ей на стол крошки. У них она прожила всю зиму, а весной они ее выпустили из клетки.

Нетрудно заметить, что второе описание выгодно отличается от первого не только объемом, но и качественным уровнем. Оно насыщено умозаключениями, отражающими причинно-следственные связи между предметами и явлениями, которые изображены на картинках.

Если первый ребенок говорит только о том, что непосредственно воспринимает, то второй истолковывает изображенные события, привлекая свой опыт и знания (синичка прилетела поближе к дому из-за голода; она прожила в доме всю зиму и только весной была выпущена на волю). В первом рассказе временной параметр вообще не выделен.

Большинство детей с трудностями в обучении не устанавливают временную последовательность в сериях картин. Правильно истолковав наглядно представленные пространственные отношения (птичка влетела; дети кормят птичку; выпустили ее из клетки), ребенок не может определить их логическую обусловленность. Ему непонятно, что птичка находилась в доме не 1—2 дня, а всю зиму.

И лексика, и грамматическая структура описания, выполненного нормально развивающимся ребенком (рассказ 2), отражают значительно более высокий уровень абстрактного мышления и наблюдательности.

Значительные различия между успешно развивающимися школьниками и детьми с задержкой в развитии обнаруживаются в запасе и характере их представлений об отдельных предметах. У вторых наблюдается большое число ошибочных ответов при назывании изображений отдельных предметов. Ошибки, в основном, объясняются характерным для младшего школьного возраста ограничением представления о конкретном предмете от слова, которое его обозначает. Несоответствие между словом-наименованием и конкретным представлением об отдельном предмете касается в большей мере следующих родовых групп: птицы, цветы, деревья, рыбы, грибы, насекомые.

Не имея отчетливых представлений о единичных конкретных предметах, ребенок часто расширяет значения слов, относя одно и то же наименование к разным предметам одной родовой группы (словом *воробей* дети называют любую мелкую птицу — синицу, снегиря, словом *роза* — любой яркий цветок — мак, астру, георгин и т. п.). Недостаточное знакомство ребенка с многообразием предметов окружающей действительности проявляется и в отношении предметов быта, труда людей. Дети указанной категории не знают, например, названия разных видов головных уборов, обуви и в любых случаях используют слова *шапка*, *ботинки*, смешивают названия отдельных видов одежды (вместо *плащ* говорят «пальто», «куртка», чулки называют гольфами или носками) и др.

Различия между детьми сравниваемых категорий проявляются и в уровне сформированности разносторонних представлений об отдельном конкретном предмете. Например, нормально развивающийся ребенок, рассматривая снегиря, выделяет от 4 до 13 отличительных признаков птицы, а его сверстник с трудностями в обучении называет, как правило, 2—6 признаков.

Обычно на уроке эти дети общими усилиями выделяют значительное количество признаков непосредственно наблюдаемого объекта. Но если ребенок получил индивидуальное задание рассмотреть тот или иной предмет и рассказать о его характерных признаках, то отчетливо выявляется неумение планомерно рассмотреть объект, выделить и назвать его части, рассказать о свойствах материала, из которого он изготовлен. Серьезные затруднения дети испытывают при назывании оттенков основных и промежуточных цветов спектра. Часто ребенок не умеет соотносить форму реальных предметов с геометрическими фигурами, хотя названия последних ему известны. Понятно, почему в речи детей отсутствуют даже часто употребляемые словесные обозначения признаков, свойств предметов, а также предлоги и наречия, обозначающие отношения предметов и их частей в пространстве.

Вот пример описания снегиря, которое составлено учеником 1 класса коррекционно-развивающего обучения (Саша, 8 лет).

Ученик. Это воробей.

Экспериментатор. Неправильно. Вспомни, как зовут эту красивую птичку (*показывает изображение воробья*). Разве они одинаковые?

Ученик. Не помню. В саду учили и делали из бумаги.

Экспериментатор. Снегирь. Расскажи, какой он.

Ученик. У него крылья... вот тут черненькое и серенькие есть перышки, а здесь красненькое все.

Экспериментатор. Расскажи, какая головка, шейка, грудка, спинка, хвост, лапы.

Ученик. Грудка красная, не совсем... как будто розовая, головка курносая, маленькая, хвост маленький... Не знаю, что еще говорить.

Мы видим, что ребенок без наводящих вопросов и подсказок вспоминает ситуацию, в которой встречался с объектом, но не владеет способом рассматривания. Ему трудно сосредоточить свое внимание на отличительных опознавательных признаках объекта.

Таким образом, можно констатировать, что ограниченность запаса прилагательных в словаре школьников, которую отмечают многие исследователи, обусловлена несформированностью навыков анализа, умений целенаправленно и последовательно обследовать Объект. Поэтому даже активный интерес к предмету наблюдения не обеспечивает достаточно разностороннего, точного и полного его анализа.

Вместе с тем в пассивном словаре детей имеется большое количество прилагательных. Эта лексика переходит в активную в условиях, способствующих развитию познавательной деятельности ребенка.

Система коррекционной работы должна включать организацию непосредственных наблюдений учащихся за сезонными изменениями в природе, на базе которых происходят обогащение словаря детей и развитие связной речи.

По мере развития ребенка, расширения его знаний и представлений об окружающем мире в его речи усложняются фразы, увеличивается линейная протяженность предложений.

Нельзя утверждать, что все школьники с трудностями в обучении лишены наблюдательности. В житейских ситуациях дети в большинстве случаев мгновенно замечают новые предметы, появившиеся в классе или в групповой комнате, тянутся к ним, хотят рассмотреть, подержать в руках. В процессе исследования ученики обращали внимание на новый экспериментальный материал, тотчас же заявляли, что еще не рассматривали эти картинки и не отвечали по ним. Но такая элементарная эмпирическая наблюдательность мало способствует формированию познавательных интересов, мыслительной деятельности ребенка и развитию речи.

Подлинная наблюдательность проявляется в способности подмечать в окружающих предметах и явлениях общие и отличительные признаки, выделять существенные, выявлять характерные связи и простейшие закономерности. «Если мысль связывается с наблюдениями, — отмечал В. А. Сухомлинский, — у ребенка вырабатывается определенный стиль познавательной деятельности: усилия мысли направляются на те стороны явлений, в которых имеется что-либо скрытое, непонятное на первый взгляд. Перед ним раскрываются закономерности, которые невозможно видеть непосредственно, но о которых можно сделать вывод на основании видимых предметов, явлений. Исследуя причинно-следственные связи в процессе наблюдения, ученик постоянно овладевает абстрактным мышлением» (Сухомлинский В. А. Избр. пед. соч. — 1980. — С. 267).

Неумение находить черты сходства и различия в анализируемых предметах, определять существенные признаки, на основании которых эти предметы можно группировать, отрицательно сказывается на освоении ребенком элементарных общих понятий.

Выполняя задание обозначить различные группы предметов обобщающими словами, учащиеся 1—2 классов КРО дали только 50% ответов с правильным использованием родовых названий. Ученики из обычного класса массовой школы смогли воспроизвести 83% соответствующих обобщающих понятий. Они правильно употребили от 18 до 27 родовых названий, в то время как ученики классов КРО использовали только от 6 до 18 названий.

При словесном обобщении конкретных предметов, распределенных в группы по родовому принципу, дети обеих категорий допускают разнообразные ошибки, которые объясняются выделением несущественных признаков или полным неумением найти общий признак. Однако дети с трудностями в обучении допускают в три раза больше ошибочных ответов, среди которых наиболее часто встречаются следующие:

- полное отсутствие («не знаю», «забыл») словесного обобщения группы предметов;
- замена родового названия функциональным определением (*посуда* — «из нее едят»; *одежда* — «забыл... надевать»; *музыкальные инструменты* — «на них играют»);
- неадекватное употребление родового слова-термина (*овощи* — *фрукты*, *мебель* — *посуда* и др.);

замена родового слова названием одной из картинок, употребленным во множественном числе (*обувь* — «ботинки», *насекомые* — «бабочки»);  
ситуативные обобщения (*елочные игрушки* — «на елку»;  
*учебные принадлежности* — «школа»).

Если сравнить ответы одного и того же ученика, то можно увидеть, что ребенок часто ориентируется на самые разные признаки, используя то одни из них, то другие как основу для объединения предметов в группы. То указывается на назначение предметов, то предметы объединяются на основе житейских ситуаций, и тут же для группировки других предметов используются точные словесные обобщения. По объему освоенных точных обобщающих слов-терминов дети рассматриваемой категории резко отстают от своих нормально развивающихся сверстников. Из 27 предложенных для словесного обобщения групп только 4 (грибы, рыбы, игрушки, цветы) были правильно названы всеми детьми.

Следует отметить, что с задачей классификации предметов по родовому принципу большинство второклассников, испытывающих трудности в обучении, не справляются. Встречаются ошибки, при которых группировка выполнена по цвету (ель, ландыш, дуб, горох, кузнечик, огурец, сосна объединены в одну группу, потому что зеленые), по материалу (трактор, кофейник, кастрюля — железные), по функциональному признаку (экскаватор, лопата, грабли, молоток — ими все делают, чинят и копают...). Нередко группы создаются на ситуативной основе. Например, дети объединяют в одну группу мебель, посуду, настольные игры, игрушки, а иногда и обувь, потому что «в комнате это есть», а лыжи, клюшку, санки и шарф — так как это «зимой все нужно» и т. п.

Характерно создание двух-трех неполных групп, составляющих одно понятие («роза, ромашка — это цветы», «ландыш, колокольчик — тоже цветы», «еще цветы — мак»). Когда детям предлагалось образовать группу, они испытывали затруднения и справлялись с ними только при конкретном указании объединить все цветы или всех птиц и т. п.

Анализ объема и характера знаний и представлений младших школьников с трудностями в обучении об окружающей действительности диктует необходимость организации специальной коррекционной работы по повышению уровня их общего развития. Наряду с задачами расширения кругозора, повышения уровня умственного развития этих школьников стоят задачи обогащения словаря и развития связной речи.

Содержание коррекционной работы, направленной на восполнение пробелов предшествующего развития, активизацию познавательной деятельности и развитие речи указанной категории детей, нашло отражение в учебной программе «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи».

## Глава III

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ЗАДАЧИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

#### Психолого-педагогические особенности коррекционно-развивающего обучения

**Индивидуализация обучения** означает, что оно ориентировано на индивидуально-психологические особенности ребенка и построено с их учетом. Рассмотрим с этой точки зрения, как осуществляется традиционное обучение в массовом классе. Класс состоит из учащихся с разными уровнем интеллектуального развития, степенью подготовленности к усвоению знаний, отношением к учению, познавательными интересами. Педагог не может при традиционной организации обучения принимать во внимание возможности всех одновременно. И он вынужден вести обучение применительно к среднему уровню — развития, подготовленности, успеваемости. Иначе говоря, он строит обучение, ориентируясь на некую заданную

модель «среднего ученика». Это неизбежно приводит к тому, что развитие «сильных учеников» искусственно сдерживается, а «слабые школьники» теряют интерес к учению, так как оно требует от ребенка слишком большого умственного напряжения. Те, кто относится к «средним», тоже очень разные, с различными интересами, особенностями восприятия, памяти, воображения, мышления. Одному необходима основательная опора на наглядные образы и представления, другой меньше нуждается в этом; один медлителен, другого отличает относительная быстрота ума; один запоминает быстро, но не прочно, другой — медленно, но продуктивно; один приучен работать, организованно, другой действует по настроению, нервно и неровно; один занимается охотно, другой — по принуждению.

Академик А. И. Берг образно охарактеризовал это положение так: в Москве среднемесячные температуры колеблются от  $-10^{\circ}$  до  $+19^{\circ}$ . Среднегодовая температура в Москве составляет  $+5^{\circ}$ . Но никому ведь не приходит в голову выпускать всю одежду в расчете на среднегодовую температуру! Учитывают температуры реальные.

К сожалению, даже в настоящее время, когда целесообразным признан личностно-ориентированный подход в обучении, в традиционной массовой школе «усреднение» считается допустимым и даже неизбежным. В результате дети с ограниченными познавательными возможностями не могут «удержаться» в традиционной системе обучения с жесткими требованиями к усвоению знаний, формированию умений и навыков. Это касается и сроков усвоения учебного материала, и индивидуальных темпов деятельности, и способов закрепления изученного содержания.

Достаточно жестко ведется оценка успеваемости. Даже в тех случаях, когда текущие проверочные работы школьников оцениваются учителем положительно, при решении вопроса о переводе ребенка в следующий класс предпочтение отдается результатам итоговых контрольных работ. Школьников, получивших отрицательные оценки по основным предметам, выводят из состава массовых классов.

В традиционной дидактике признано, что учитель должен знать индивидуальные особенности мыслительной деятельности учеников, а также некоторые черты личности" каждого ребенка: отношение к учению вообще, к своим достижениям и неудачам, к данному учебному предмету; следить за интересами, характерными проявлениями эмоционально-личностной сферы и др. Однако нужно признать, что понимание индивидуального подхода в традиционной школе практически сводится к ликвидации пробелов в знаниях и умениях школьников (так это чаще всего понимается), а работа, направленная на развитие мышления учащихся, формирование мотивационно-познавательных потребностей, познавательных интересов, носит эпизодический характер. Учитель, как правило, ограничивается выяснением того, что усвоено и что не усвоено всеми детьми или отдельным ребенком.

Известно, что успешность обучения и высокий уровень знаний, умений и навыков обеспечиваются содержанием образования, обоснованностью методики обучения, мастерством учителя. Но не следует думать, что этого достаточно.

Успех зависит и от внутренних факторов — индивидуально-психологических особенностей ученика. Всякий раз, когда при прочих равных условиях (одинаковые упражнения, одинаковая методика обучения) дети дают существенно различные результаты, можно говорить о *разных психологических особенностях учащихся*.

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

*ность мышления, самостоятельность мышления, гибкость мыслительных процессов (легкость или трудность приспособления к изменяющимся условиям задач), смысловая память, характер связи между наглядно-образными и отвлеченными компонентами мышления.*

На основе детального анализа психологических особенностей школьников с пониженной обучаемостью (с замедленным темпом развития) — специфики их познавательной деятельности, интеллектуальной сферы, а также ряда личностных особенностей — были психологически обоснованы и определены некоторые пути предупреждения и преодоления стойкой неуспеваемости, а также оптимальные пути их обучения (С. Ф. Жуйков, В. И. Зыкова, З. И. Калмыкова). Среди отдельных рекомендаций несомненный интерес вызывают следующие. Авторы полагают, что необходимо учитывать замедленный темп формирования обобщенных знаний, интеллектуальную пассивность детей, *повышенную утомляемость в процессе интеллектуальной деятельности.* Оптимальным для этой категории школьников является обучение в несколько замедленном темпе (особенно на начальном этапе изучения нового материала), с более широкой наглядной и словесной конкретизацией общих положений, с большим количеством упражнений, выполнение которых опирается на прямой показ приемов решения. Важно предусмотреть постепенное сокращение помощи со стороны и такое же постепенное повышение степени трудности задач. Серьезное внимание следует уделять мотивационно-занимательной стороне обучения, стимулирующей развитие познавательных интересов.

При определении содержания и методик обучения, разрабатываемых для специальных школ (школы-интернаты для детей с ЗПР), особое внимание было уделено повышению уровня интеллектуального развития учащихся. В работах ведущих педагогов и психологов этого направления (Н. А. Никашина, В. И. Лубовский, Т. В. Егорова, Р. Д. Тригер, Г. М. Капустина и др.) подчеркивалось, что характерной особенностью учебно-воспитательного процесса должно быть не пассивное приспособление к слабым сторонам психики детей, *а принцип активного воздействия на их умственное развитие* в целях максимального использования потенциальных возможностей каждого.

Поэтому в программу был введен курс «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи», специально направленный на активизацию познавательной деятельности учащихся, формирование общеинтеллектуальных умений (операции анализа, сравнения, обобщения, логические операции). Интеллектуальное развитие детей, опирающееся на сенсомоторное развитие, осуществлялось в процессе наблюдений за предметами и явлениями окружающей действительности. В ходе наблюдений, предметно-практической и продуктивной деятельности совершенствуется словарь ребенка, формируется устная монологическая речь. Курс, разработанный в 1976 г. С. Г. Шевченко, и сегодня входит в базовый компонент учебного плана, который утвержден МО РФ. Система коррекционно-развивающего обучения, разработанная в Институте коррекционной педагогики (нормативная документация подготовлена совместно с Московским комитетом образования), строится на принципах развивающего обучения, единства диагностики и коррекции, индивидуализации обучения.

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

стям ученика, сколько он сам подстраивается под постепенно убыстряющийся и усложняющийся процесс обучения.

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

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

С точки зрения структуры деятельности, как показывают исследования психологов, особое внимание педагогов должно быть привлечено к периоду жизни ребенка от 6 до 7 лет. Так, в исследованиях Л. И. Божович (1968) в качестве одного из уровней психического развития ребенка выявлено новообразование, названное «внутренней позицией школьника». Оно определяет готовность ребенка к школе. Данное психологическое новообразование возникает на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста и представляет собой сплав двух мотивов: познавательной потребности и потребности в общении со взрослыми на этом новом для ребенка уровне.

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

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

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

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

Учет психологических особенностей детей с ЗПР не позволяет ограничиться простым перераспределением учебного материала. Новые программы ориентированы на общее развитие школьников (развитие познавательных, эмоционально-волевых, нравственных и эстетических возможностей), на целостный подход к ребенку, на пробуждение у него интереса к познанию окружающего мира, на достижение хороших результатов на основе учета индивидуальных возможностей детей.

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

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



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

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

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

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

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

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

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

Рассмотрим конкретные задачи коррекционно-развивающего обучения на разных возрастных этапах (в период подготовки к школе на начальной — I — и основной — II — ступенях обучения).

### **Задачи коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста при подготовке к школе**

1. Сенсорное развитие, соответствующее возрасту: освоение эталонов-образцов цвета, формы, величины, эталонов звуков;

накопление обобщенных представлений о свойствах предметов (цвет, форма, величина), о свойствах материалов.

2. Освоение предметно-практической деятельности, способствующей выявлению разнообразных свойств предметов, а также пониманию отношений между предметами (временные, пространственные, количественные).

3. Освоение продуктивных видов деятельности (конструирование, лепка, аппликация, работа с природным материалом), способствующих сенсорному, умственному, речевому развитию ребенка.

4. Накопление языковых представлений, развитие фонетико-фонематических процессов, подготовка к обучению грамоте.

5. Уточнение, обогащение и систематизация словаря на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающего мира.

6. Формирование диалогической и монологической форм речи, развитие навыков общения.

7. Формирование элементарных математических представлений и понятий, соответствующих возрасту.

8. Формирование соответствующих возрасту навыков игровой деятельности (освоение игры с правилами, сюжетно-ролевой игры), формирование элементов учебной деятельности.

## **Задачи коррекционно-развивающего обучения детей младшего школьного возраста**

Первая (I) ступень обучения в соответствии с Концепцией начального обучения в общеобразовательной школе призвана обеспечить овладение чтением, письмом, счетом, основными умениями и навыками учебной деятельности, элементами теоретического мышления, умениями самоконтроля учебных действий, культурой речи и поведения, основами личной гигиены и здорового образа жизни.

С учетом интересов учащихся и в целях развития индивидуальных склонностей и способностей вводятся факультативные курсы (художественно-эстетические, музыкальные, трудовые, спортивные и др.).

Ученики начальных классов КРО, как и все дети, посещающие общеобразовательную начальную школу, должны освоить обязательный минимум содержания начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования России № 1235 от 19.05.98 г. (Российское образование. — 1998. — № 3).

Однако успешное освоение школьниками с трудностями в обучении знаний, умений и навыков требует особого внимания учителей и специалистов к решению ряда задач<sup>1</sup>.

1. Развитие до необходимого уровня психофизиологических функций, обеспечивающих готовность к обучению: артикуляционного аппарата, фонематического слуха, мелких мышц руки, оптико-пространственной ориентации, зрительно-моторной координации и др.

2. Обогащение кругозора детей, формирование отчетливых разносторонних представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, которые позволят ребенку воспринимать учебный материал осознанно.

3. Формирование социально-нравственного поведения, обеспечивающего детям успешную адаптацию к школьным условиям (осознание новой социальной роли ученика, выполнение обязанностей, диктуемых этой ролью, ответственное отношение к учебе, соблюдение правил поведения на уроке, правил общения и др.).

4. Формирование учебной мотивации: последовательное замещение отношений «взрослый — ребенок», которые на начальном школьном этапе в классах КРО являются преобладающими, на отношения «учитель — ученик». Последняя модель отношений служит основой для формирования познавательных интересов.

5. Развитие личностных компонентов познавательной деятельности (познавательная активность, самостоятельность, произвольность), преодоление интеллектуальной пассивности, характерной для детей с трудностями в обучении.

6. Формирование умений и навыков, необходимых для деятельности любого вида: умений ориентироваться в задании, планировать предстоящую работу, выполнять ее в соответствии с наглядным образцом и (или) словесными указаниями учителя, осуществлять самоконтроль и самооценку.

7. Формирование соответствующих возрасту общеинтеллектуальных умений (операции анализа, сравнения, обобщения, практической группировки, логической классификации, умозаключений и др.).

8. Повышение уровня общего развития школьников и коррекция индивидуальных отклонений (нарушений) в развитии

<sup>1</sup> Рассмотренные ниже положения не выстроены в какую-либо иерархическую структуру. Они достаточно значимы, взаимосвязанны и продиктованы опытом работы с данной категорией учащихся.

(учет темпа деятельности, готовности к усвоению нового учебного материала и др.).

9. Охрана и укрепление соматического и психоневрологического здоровья ребенка:

- ❖ предупреждение психофизических перегрузок, эмоциональных срывов, создание климата психологического комфорта, обеспечение успешности учебной деятельности в ее фронтальной и индивидуальной формах;
- ❖ физическое закаливание школьников, общеукрепляющая и лечебно-профилактическая медикаментозная терапия.

10. Организация благоприятной социальной среды, которая обеспечивала бы соответствующее возрасту общее развитие ребенка, стимуляцию его познавательной деятельности, коммуникативных функций речи, активное воздействие на формирование интеллектуальных и практических умений.

11. Системный разносторонний контроль с помощью специалистов (врачи, психологи, дефектологи) за развитием ребенка.

12. Создание учебно-методического оснащения; необходимого для успешного освоения детьми общеобразовательных (коррекционных) программ в соответствии с требованиями образовательного стандарта к знаниям и умениям учащихся.

## **Задачи коррекционно-развивающего обучения детей на основной — II — ступени обучения**

Основное (базовое) образование (II ступень) обеспечивает условия для становления и формирования личности учащегося, его склонностей, интересов и способностей к социальному самоопределению. Оно закладывает фундамент общего образования, который необходим для получения ребенком различных видов среднего образования и полноценного вхождения в общественную жизнь. В дополнение к основным предметам, составляющим обязательный минимум содержания основного общего образования, утвержденный приказом МО РФ № 1236 от 19.05.98, могут вводиться новые учебные предметы, факультативные курсы и различные формы внешкольных занятий, а также предметы по выбору, ориентированные на более полное развитие способностей учащихся.

Как уже говорилось выше, основное (базовое) образование является обязательным и дает учащимся право продолжить обучение в средних учебных заведениях III ступени, в профессиональных и средних специальных учебных заведениях различного типа, а также в вечерних общеобразовательных учебных заведениях.

Задачи, которые стоят перед педагогическим коллективом в отношении школьников с трудностями в обучении, систематизируются в зависимости от итогов предшествующего периода.

Если ученика после начальных классов переводят на массовые формы обучения, он все так же продолжает нуждаться в педагогической поддержке психолога, классного руководителя, учителей-предметников, социального педагога.

Задачи коррекционно-развивающего обучения школьников, оставшихся в классах КРО на основной ступени, в целом сводятся к такому перечню.

1. Формирование социально-нравственного поведения детей, обеспечивающего успешную адаптацию к новым условиям обучения: осознание изменившихся условий, собственных недостатков (неумение общаться, умственная пассивность, неумение строить межличностные отношения и др.), развитие потребности преодолеть их, вера в успех, осознание необходимости самоконтроля.

2. Развитие личностных компонентов познавательной деятельности (активность, самостоятельность, произвольность), формирование самостоятельности, гибкости мышления.

3. Формирование и закрепление умений и навыков планирования деятельности, самоконтроля, развитие умений воспринимать и использовать информацию из разных источников (межпредмет-

ные связи, радио, телевидение, литература, факультативные занятия) в целях успешного осуществления учебно-познавательной деятельности.

4. Индивидуальная коррекция недостатков в зависимости от актуального уровня развития учащихся и их потребности в коррекции индивидуальных отклонений (нарушений) в развитии (повторение ключевых вопросов программы начальной школы, отработка основных умений и навыков).

5. Охрана и укрепление соматического и психоневрологического здоровья ребенка: предупреждение психофизических перегрузок, эмоциональных срывов; создание климата психологического комфорта, обеспечение хороших результатов во фронтальной и индивидуальной работе школьников; физическое закаливание, занятия спортом, общеукрепляющая и лечебно-профилактическая медикаментозная терапия.

6. Создание благоприятной социальной среды, которая обеспечивает соответствующее возрасту развитие подростка стимуляцию его познавательной деятельности, коммуникативных функций речи, активное воздействие на формирование общеинтеллектуальных и общедеятельностных умений.

7. Системный разносторонний контроль за развитием подростка с помощью специалистов (классный руководитель, психолог, социальный педагог). Осуществление постоянной взаимосвязи с родителями ребенка, другими членами его семьи.

8. Обеспечение учебно-методического оснащения, необходимого для успешного освоения общеобразовательных (коррекционных) программ в соответствии с требованиями образовательного стандарта к знаниям и умениям учащихся (индивидуальные дидактические пакеты по предметам, адаптированные учебники, программы, методические рекомендации по изучению наиболее трудных разделов программ).

9. Социально-трудовая адаптация учащихся (развитие зрительно-моторной координации, темпа деятельности, формирование общетрудовых, организационных и конструктивно-технологических умений и др.).

## Глава IV

### ТЕХНОЛОГИЯ СИСТЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Современные требования общества к подготовке подрастающего поколения могут быть реализованы при дифференцированном подходе к целям, содержанию и срокам освоения образовательного стандарта. Важнейшим принципом при выборе сроков, содержания и целей обучения является принцип доступности учебного материала.

Реализация принципа доступности учебного материала выдвигает перед образовательным учреждением проблему определения психологической, эмоциональной и социальной готовности ребенка к школе на разных ступенях обучения:

возраст 5—6 лет — уровень общего развития (интеллектуальное, речевое, социокультурное) ребенка;

возраст 6—7 лет — достижение готовности к началу школьного обучения;

возраст 9—10 лет — наличие готовности к обучению на основной ступени (по результатам начального обучения);

подростковый возраст — достижение готовности к обучению, социальной адаптации, в том числе к выбору профессии на средней ступени обучения (9—11 классы).

Определение готовности ребенка к обучению в школе и выбор оптимальных педагогических условий должны осуществляться комплексно специалистами из смежных областей знаний (общая

педагогика, дефектология, возрастная педагогическая психология, физиология, клиника психоневрологических заболеваний, социология и др.).

Системный анализ личностных особенностей дает возможность не только выявить и квалифицировать отдельные недостатки развития, но и определить его динамику, понять причины, взаимосвязь и взаимовлияние тех или иных нарушений.

Задачи диагностики, таким образом, трансформируются в диагностико-консультативные задачи. Наблюдение за ребенком организуется в привычной для него игровой, учебной, трудовой деятельности или в бытовой ситуации. В этом случае первоначальное экспериментальное обследование дополняется и уточняется, становится объективным. Построение коррекционно-развивающего педагогического процесса, необходимого для преодоления и (или) профилактики негативных проявлений в развитии, основывается на комплексных подходах, которые включают лечебные и лечебно-профилактические мероприятия, укрепление физического здоровья ребенка, общую коррекционную направленность фронтального учебно-воспитательного процесса (на уроках, на внеклассных занятиях, во время самоподготовки), индивидуально-групповую коррекционную работу в зависимости от специфических недостатков в развитии (кинезитерапия, логопедия, лечебно-физкультурная коррекция, формирование зрительно-пространственных координации, психокоррекция и др.).

При выборе оптимальных педагогических условий для школьников важно учитывать как их индивидуально-типологические особенности, так и возрастные этапы развития. В связи с этим необходимо предусмотреть коррекцию и компенсацию недостатков развития на основе ведущего вида деятельности (игровая деятельность в дошкольный период, учебно-познавательная в школьном возрасте, познавательно-трудовая в подростковом возрасте).

Сказанное выше свидетельствует о необходимости создания целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья. В этой системе строго определены и логически взаимодействуют диагностико-консультативное, коррекционно-развивающее, лечебно-профилактическое и социально-трудовое направления работы с детьми.

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

Целенаправленная работа по формированию общих способностей к учению, коррекции индивидуальных недостатков развития, а также лечебно-профилактическая работа должны обеспечивать реализацию Федерального образовательного стандарта требований к знаниям и умениям школьников.

## **Концепция коррекционно-развивающего обучения**

В 1993 г. Институтом коррекционной педагогики была разработана единая концепция, которая получила название «Концепция коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательной школы» (Дефектология. — 1995. — № 1). Концепция коррекционно-развивающего обучения получила положительную оценку у многих ведущих специалистов на экспертных советах в рамках Федеральной программы «Российская школа», а также на экспертных советах общего среднего образования МО РФ. Она рассматривалась и была утверждена коллегией МО РФ по представлению Московского департамента образования. Основные положения концепции докладывались на конференции по компенсирующему обучению в Новгороде (ноябрь

1994), на московской конференции по коррекционно-развивающему обучению (апрель 1996), а также на проблемных семинарах, курсах переподготовки руководящих кадров народного образования в РИПКРО, МИПКРО Москвы, других городов России: Самары, Тюмени, Владимира, Пензы, Уренгоя, Пскова и др.

**В концепции реализуются следующие основные положения:**

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

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

В настоящее время в Институте коррекционной педагогики РАО разрабатывается учебно-методическое оснащение классов коррекционно-развивающего обучения: созданы вариативные учебные планы (4 варианта для начальных классов, 3 варианта для 5—9 классов), а также вариативные учебные программы, которые обеспечивают фронтальную коррекционную направленность учебно-воспитательного процесса (утверждены экспертными советами МО РФ). Внесены изменения в содержание обучения в 5—9 классах, ведется экспериментальная проверка этих изменений. Совместно с Московским департаментом образования (С. Н. Коровина, Н. Н. Гурова) было разработано Типовое положение о классах коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учреждениях, которое утверждено на коллегии Московского департамента образования 10 ноября 1994 г. (Дефектология. — 1996. — № 2).

Зачисление в классы коррекционно-развивающего обучения производится на основе комплексного клинико-психолого-педагогического обследования ученика.

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

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

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

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

По итогам начальной школы по любому из четырех вариантов учебного плана решается вопрос о дальнейшем образовании: или дети переходят в обычные массовые классы, или продолжают обучение в коррекционных классах меньшей наполняемости чем массовые, но «год в год» с последними. Возможно также комплектование пятых классов по итогам обучения в начальной школе.

Коррекционная направленность обучения реализуется с помощью набора базовых учебных предметов, которые составляют инвариантную часть учебного плана. К числу таких предметов, кроме математики и русского языка, относятся ознакомление с окружающим миром и развитие речи, ритмика, трудовое обучение. Введение специально разработанных указанных учебных курсов позволяет обеспечивать максимальное погружение ребенка в активную речевую среду, обогащать его двигательную деятельность, корригировать эмоциональный тонус; дает возможность формировать основные этапы учебной деятельности, в том числе ориентировочный этап и этап самоконтроля и самооценки, повышать мотивацию учебно-познавательной деятельности. Фронтальное коррекционно-развивающее обучение, осуществляемое учителем на всех уроках, дает детям возможность усваивать программный материал на уровне образовательного стандарта начальной школы. Проверка и оценка работы учащихся классов коррекционно-развивающего обучения проводится в соответствии с требованиями, изложенными в вариативных программах (Программы специальных (коррекционных) учреждений VII вида и классов коррекционно-развивающего обучения. — М.: Просвещение, 1996).

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

Гибкая структура дошкольных и школьных учреждений для детей с трудностями в обучении, тесная связь между этими упражнениями позволяют своевременно, без увеличения сроков пребывания ребенка в школе выбирать оптимальный путь для его обучения.

В связи со сложностью профессиональных задач, которые должны решать специалисты коррекционно-развивающего обучения, довольно остро стоят вопросы теоретической и практической кадровой подготовки. Так, 10% специалистов из 150 опрошенных с высшим психологическим или дефектологическим образованием указали, что владеют некоторыми знаниями и навыками в области коррекционной педагогики и психологии. Учителя классов выравнивания и классов компенсирующего обучения полагают, что не имеют такой подготовки, поскольку работа с детьми, испытывающими трудности в обучении, требует особого подхода, который отличается от традиционного, ориентированного на стандартно заданную модель ученика.

Организация учебно-воспитательного процесса в системе коррекционно-развивающего обучения осуществляется на основе принципов коррекционной педагогики. Она предполагает также

глубокое понимание со стороны специалистов основных причин и особенностей отклонений в развитии психической деятельности ребенка, умение определять условия для интеллектуального развития и обеспечивать личностно-развивающую среду, которая позволяла бы реализовывать познавательные резервы школьников.

Развитие системы коррекционно-развивающего обучения требует реализации новых подходов к решению проблемы подготовки и переподготовки кадров. Для работы с детьми нужны специалисты, владеющие основами знаний в области смежных наук, хорошо ориентирующиеся в вопросах коррекционной педагогики, психологии, логопедии. Особенно важно умение специалистов взаимодействовать друг с другом в работе. Использование широкого спектра психологических и педагогических мероприятий повышает эффективность всего комплекса учебно-воспитательных технологий. В связи с этим необходимы увеличение удельного веса и качественная перестройка психологической подготовки каждого специалиста, принимающего участие в работе с детьми, обучение технологиям взаимодействия, а также технологиям практических занятий в классах и дошкольных группах. Специальным предметом в системе подготовки педагогов должна стать работа с родителями (консультирование по вопросам индивидуальной коррекции в развитии ребенка, роли семьи в нормализации жизнедеятельности детей, общее педагогическое просвещение родителей).

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

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

1. Межведомственные постоянно действующие психолого-медико-педагогические консультации (ПМПК).

2. Окружные психолого-медико-педагогические консультации на базе образовательных учреждений общего и коррекционного типа.

3. Психолого-медико-педагогические консилиумы образовательных учреждений.

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

## **Организация и задачи диагностико-консультативной работы**

Коррекционно-развивающее обучение может осуществляться во всех видах общеобразовательных учреждений, которые располагают специально подготовленными для этой работы кадрами, необходимым программно-методическим обеспечением, соответствующей материальной базой для организации учебно-воспитательного процесса и лечебно-профилактической помощи детям и подросткам данной категории.

Классы коррекционно-развивающего обучения открываются приказом директора школы на основании заключения на каждого ребенка психолого-медико-педагогического консилиума школы, психолого-медико-педагогической консультации муниципалитета, округа о необходимости данного типа обучения.

Дети, которые поступают в школу из коррекционно-развивающих групп дошкольных учреждений, зачисляются в классы коррекционно-развивающего обучения без дополнительного обследования на основании вынесенного ранее медико-педагогического заключения. Зачисление производится только с согласия родителей (лиц, их заменяющих) при наличии заявления от них.

Классы коррекционно-развивающего обучения открываются преимущественно на ступени начального общего образования в первый или второй год обучения и функционируют до 9 класса включительно. На ступени основного общего образования классы коррекционно-развивающего обучения могут быть открыты в дневных школах не позднее 5 класса (в исключительных случаях — 6), а в вечерних — не позднее 7 класса.

Обучение в коррекционно-развивающих классах I ступени продолжается 3—5 лет, в зависимости от потенциальных возможностей развития ребенка и успешности обучения. Продление сроков возможно только по заключению психолого-медико-педагогической консультации или медико-педагогической комиссии на каждого школьника индивидуально.

В классы коррекционно-развивающего обучения принимают детей, испытывающих 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 дети, могут быть обусловлены как недостатками внимания, эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, низким уровнем учебной мотивации и общей познавательной пассивностью (слабость регуляционных компонентов учебно-познавательной дея-

тельности), так и недоразвитием отдельных психических процессов — восприятия, памяти, мышления, а также негрубыми недостатками речи, нарушениями моторики в виде недостаточной координации движений, двигательной расторможенностью, низкой работоспособностью, ограниченным запасом знаний и представлений об окружающем мире, несформированностью операциональных компонентов учебно-познавательной деятельности.

Приему в указанные классы не подлежат дети с выраженными отклонениями в развитии (умственная отсталость, грубые нарушения речи, зрения, слуха, двигательной сферы, выраженные нарушения общения в форме раннего детского аутизма).

При положительной динамике развития, успешном усвоении учебной программы на основе решения психолого-медико-педагогического консилиума ученики с их собственного согласия и разрешения их родителей (лиц, их заменяющих) могут быть переведены в обычные классы.

Школьники, которые проявляют особые склонности и способности к отдельным учебным дисциплинам, могут посещать уроки в общеобразовательном классе, а также факультативные занятия. Необходимое звено этой системы — школьные психолого-медико-педагогические консилиумы, которые осуществляют диагностику учащихся и консультирование родителей и педагогов. В состав консилиума по приказу директора учреждения вводится заместитель директора по учебно-воспитательной работе, логопед, учитель-дефектолог, практический психолог, врач, учитель начальных классов, имеющий опыт работы в коррекционном классе. Психолого-медико-педагогический консилиум консультирует родителей и учителей по вопросам профилактики, лечения, а также организации помощи и педагогической поддержки детям с трудностями в обучении, готовит документы на МПК или городскую ПМПК в случае неясного диагноза или при отсутствии положительной динамики в обучении и воспитании ребенка.

#### **В задачи консилиума входят:**

- ❖ организация и проведение комплексного изучения личности ребенка с использованием диагностических методик психологического, педагогического, клинического обследования;
- ❖ выявление уровня и особенностей развития познавательной деятельности, памяти, внимания, работоспособности, эмоционально-личностной зрелости, уровня общего развития речи детей;
- ❖ выявление потенциальных (резервных) возможностей ребенка, разработка рекомендаций для учителя в целях обеспечения индивидуального подхода в обучении и воспитании;
- ❖ выбор дифференцированных педагогических условий, необходимых для коррекции недостатков развития и для организации коррекционно-развивающего процесса;
- ❖ выбор оптимальных для развития ученика образовательных программ, соответствующих готовности ребенка к обучению в зависимости от состояния его здоровья, индивидуальных особенностей развития, адаптивности к ближайшему окружению;
- ❖ обеспечение общей коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса, которая включает активизацию познавательной деятельности детей, повышение уровня их умственного и речевого развития, нормализацию учебной деятельности, коррекцию недостатков эмоционально-личностного развития;
- ❖ определение путей интеграции детей в соответствующие классы, которые работают по основным образовательным программам, при положительной динамике и компенсации недостатков развития;
- ❖ профилактика физических, интеллектуальных и психологических нагрузок, эмоциональных срывов, организация лечебно-оздоровительных мероприятий;
- ❖ подготовка подробного заключения о состоянии развития и здоровья обучаемого для представления в психолого-медико-педагогическую консультацию.

Указанные задачи относятся к числу основных. Другие имеют более конкретную направленность и реализуются в различных видах деятельности сотрудников учреждения. Организация работы консилиума зависит от того, какое значение ей придает администрация общеобразовательного учреждения. Системный подход здесь тоже важен: как контроль и за уровнем достижений учащихся по отдельным компонентам содержания обучения, и за общим образованием.

#### **Основные направления деятельности консилиума:**

- ❖ выработка коллективных обоснованных рекомендаций по главным направлениям работы с учащимися;
- ❖ формирование у обучающихся (работники образовательных учреждений) адекватной оценки педагогических явлений в целом и школьных проблем детей и подростков;
- ❖ комплексное воздействие на личность ребенка;
- ❖ консультативная помощь семье в вопросах коррекционно-развивающего воспитания и обучения;
- ❖ социальная защита ребенка в случаях неблагоприятных условий жизни при психотравмирующих обстоятельствах — жестоком обращении родителей, их пьянстве.

Особая роль принадлежит работе по охране и укреплению соматического и психоневрологического здоровья школьников, в связи с чем проводятся их профилактическое лечение и физическое закаливание в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями каждого.

В функции специалистов консилиума входит предупреждение психофизиологических перегрузок, эмоциональных срывов, создание климата психологического комфорта для всех участников педагогического процесса (педагоги и учащиеся).

По данным исследований, проведенных в ИКП РАО, в Институте физиологии и др., среди факторов, которые обуславливают возникновение трудностей при обучении в начальной школе, наиболее распространены такие: отягощенность раннего периода развития, задержка в формировании познавательных процессов (мышление, речь), недостаточное развитие моторных функций, зрительного восприятия, незрелость эмоционально-личностной сферы, нарушения соматического и нервно-психического здоровья, характерные для детей с ЗПР. Вот почему необходим комплексный подход к выявлению трудностей в обучении.

Важна не только квалификация состояния ребенка. Главное — определение формы и сроков коррекционно-развивающего обучения.

Выбор первоочередных коррекционных задач и оптимальных путей их решения осуществляется специалистами консилиума и фиксируется в журнале комплексного динамического наблюдения за ребенком. К первому (в новом учебном году) заседанию консилиума готовят следующую документацию: медицинское, психологическое, логопедическое и педагогическое представления на каждого ребенка (примерные образцы документов см. «Приложение»).

Специалисты консилиума, опираясь на знание возрастных особенностей, проводят динамическое наблюдение за учащимися и обследование детей с целью выявления пробелов предшествующего обучения и развития, их характера и причин, изучают социальную ситуацию развития ребенка, условия, которые для него созданы в семье. Полученные результаты фиксируются в Протоколе первичного обследования ребенка.

Психологическое, логопедическое, медицинское обследование проводят специалисты, так как именно психолог, врач, дефектолог, логопед могут аргументированно подобрать комплекс лечебных, профилактических, коррекционных (логокоррекция, психокоррекция) мер, которые обеспечат организацию коррекционно-развивающего обучения и воспитания в соответствии с диагностикой. Протокол первичного обследования и представления специалистов являются составной частью журнала комплексного динамического наблюдения за ребенком (ведет дефектолог — член консилиума). По результатам первичного комплексного обследования ребенка специалистами — членами консилиума — вырабатываются рекомендации и программа индивидуальной коррекции

онной работы. Обсуждение результатов динамического наблюдения и коррекционной работы проводится специалистами консилиума не менее одного раза в четверть на малых педсоветах или заседаниях консилиума. В конце учебного года на заседании консилиума рассматриваются результаты коррекционной работы; психолог и логопед составляют заключения, а педагоги (учитель и воспитатель) готовят психолого-педагогическую характеристику на каждого учащегося. Эти документы также фиксируются в журнале комплексного динамического наблюдения за ребенком и учитываются при решении вопроса о дальнейшей работе с данным учеником.

Специалисты школьного консилиума должны иметь возможность для получения необходимой консультативной помощи (у врача-психоневролога, старшего логопеда, физиолога). Поэтому в округе, в городе должна действовать консультативно-диагностическая служба. Если школьный консилиум решает задачи динамического наблюдения за ребенком в отдельном образовательном учреждении, то ПМПК собирает данные для квалифицированного планирования развития сети дошкольных и школьных учреждений в зависимости от количества детей с проблемами в развитии.

## **Организация коррекционно-развивающего учебно-воспитательного процесса**

Второе положение концепции — вариативность форм и методов обучения — предполагает обеспечение гибкости системы коррекционно-развивающего образования.

Комплектование классов КРО осуществляется на основе комплексного клинико-психолого-педагогического обследования ученика, в соответствии с вариативными учебными планами, а также вариативными учебными программами. Существует 4 варианта учебных планов для начальных классов и 3 варианта (базисный, с гуманитарным уклоном, с математическим уклоном) для 5—9 классов. Программы для начальной ступени разработаны в соответствии с учебными планами. На основной ступени обучения используются программы общеобразовательной школы с изменениями, которые вносят на основе рекомендаций МО РФ (см.: Дефектология. — 1993. — № 2—6).

**1-й вариант комплектования** предназначен для детей, проучившихся год или два года в общеобразовательной школе по варианту I—III и показавших стойкую неуспеваемость по основным предметам.

**2-й вариант комплектования** предназначен для детей, приступивших к обучению в массовой школе в 6-летнем возрасте и не усвоивших программу, а также для 7-летних детей, ранее не обучавшихся, но обнаруживших низкий уровень готовности к школьному обучению.

Преимуществом этого варианта комплектования является то, что дети оказываются диагностированы в более раннем по сравнению с первым вариантом возрасте и своевременно направлены в систему коррекционно-развивающего обучения. Адекватные особенностям ребенка условия обучения позволяют избежать (свести к минимуму) негативное воздействие стойких неудач на формирование его личности.

При 1-м варианте комплектования ученик поступает во 2 класс и учится во 2, 3, 4 классах, при 2-м варианте комплектования ребенок поступает в 1 класс и учится с 1 по 4 классы. И в том и в другом случаях он имеет возможность перейти на обучение по массовой программе.

**3-й вариант комплектования** предназначен для 6—7-летних детей, у которых обнаруживается неготовность к школьному обучению. В школе или в детском саду могут открываться «диагностические» коррекционно-развивающие классы (1, 2). При данном варианте комплектования классов КРО успешность усвоения в течение одного-двух лет специальной коррекционной программы, в которую входят разделы, направленные на формирование фонетико-фонематических представлений, звукового анализа, обогащение словаря, развитие речи, формирование элементов

учебной деятельности, показывает, можно ли переводить ребенка на массовую программу или же следует продолжить его обучение по коррекционным программам.

При успешном освоении программы после одного-двух лет обучения дети могут перейти на традиционную систему обучения — тем самым сохраняется обучение в нормативные сроки («год в год»).

При отсутствии положительной динамики дети остаются в системе коррекционно-развивающего обучения с дополнительным годом в начальной школе и продолжают обучение по программам варианта 1. В этом случае увеличение сроков обучения приходится на 3, 4 классы, т. е. на те годы, когда возрастает степень самостоятельности школьников при выполнении учебных заданий и формируется их читательская деятельность.

**4-й вариант комплектования** обеспечивает обучение детей в учебно-воспитательных комплексах «детский сад — школа», «начальная школа — детский сад» с началом коррекционно-развивающей работы с 5 или 4 лет. При успешной коррекции и сформированной готовности к школьному обучению детей направляют в обычные классы с традиционной системой обучения или, при необходимости продолжения коррекционной работы, они поступают в классы коррекционно-развивающего обучения. Учебный план включает базисные общеобразовательные дисциплины, а также курсы, специально ориентированные на фронтальную коррекцию сенсомоторного, интеллектуального и речевого развития детей.

Основные направления в работе с дошкольниками базируются на принципах развивающего обучения (формирование познавательной активности, развитие навыков мнестической деятельности и речи), а также на принципах деятельностного подхода к воспитанию и обучению. Коррекционная направленность предметно-игровой деятельности, сюжетно-ролевой игры, продуктивных видов деятельности, элементарной трудовой и учебно-трудовой деятельности обеспечивается введением в содержание занятий новых разделов или использованием специфических методик для реализации программ общеобразовательных дошкольных учреждений.

Воспитание и обучение детей в дошкольных коррекционно-развивающих группах призвано обеспечить плавную адаптацию ребенка к обучению в школе, повысить уровень его общего развития, необходимого для полноценной учебной деятельности в начальной школе. Обучение на специальных занятиях, организуемых дефектологом, ставит своей целью формирование общей способности к учению. В методическом аспекте это предполагает организацию внешних практических действий на специально созданной ориентировочной основе и постепенный перевод их во внутренний психический план (на данном принципе основано обучение на занятиях по подготовке к усвоению грамоты, по формированию элементарных математических представлений, по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи). В работе с детьми предусмотрено постепенное усложнение их деятельности от максимальной развернутости практических действий, опоры на образцы, показа и конкретных указаний взрослого — к формированию умения опираться на наглядную модель и словесные указания. При этом совершенствуется словесная регуляция действий — от сопровождения ребенком своих действий речью — к умению давать словесный отчет о проделанной работе, а затем — к планированию предстоящей деятельности.

Коррекционно-развивающее воспитание и обучение детей дошкольного возраста осуществляется по вариативным программам, предусматривающим как один год пребывания ребенка в группе (с 6 лет), так и 2 года (с 5 лет) и 3 года (с 4 лет).

Отбор учебных предметов и включение их в образовательные области базисного учебного плана производятся с учетом возможностей коррекции тех или иных познавательных процессов, не сформированных у детей к моменту поступления в школу в традиционных условиях воспитания в дошкольных учреждениях массового типа.

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

#### **Психолого-дидактические принципы коррекционно-развивающего обучения:**

- ❖ введение в содержание обучения разделов, которые предусматривают восполнение пробелов предшествующего развития, формирование готовности к восприятию наиболее сложного программного материала;
- ❖ использование методов и приемов обучения с ориентацией на «зону ближайшего развития» ребенка, создание оптимальных условий для реализации его потенциальных возможностей;
- ❖ коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего решение задач общего развития, воспитания и коррекции познавательной деятельности и речи ребенка, преодоление индивидуальных недостатков развития;
- ❖ определение оптимального содержания учебного материала и его отбор в соответствии с поставленными задачами.

**Среди коррекционных задач особо выделяются и имеют методическую обеспеченность следующие:**

- ❖ развивать познавательную активность детей (достигается реализацией принципа доступности учебного материала, обеспечением «эффекта новизны» при решении учебных задач);
- ❖ развивать общеинтеллектуальные умения: приемы анализа, сравнения, обобщения, навыки группировки и классификации;
- ❖ осуществлять нормализацию учебной деятельности, формировать умение ориентироваться в задании, воспитывать навыки самоконтроля, самооценки;
- ❖ развивать словарь, устную монологическую речь детей в единстве с обогащением ребенка знаниями и представлениями об окружающей действительности;
- ❖ осуществлять логопедическую коррекцию нарушений речи;
- ❖ осуществлять психокоррекцию поведения ребенка;
- ❖ проводить социальную профилактику, формировать навыки общения, правильного поведения.

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

Предмет «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи» (ОзОМ) изучается два года при любом варианте комплектования (1,2 классы или 2, 3 классы).

В основу содержания курса «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи» положено последовательное и систематическое ознакомление учащихся с непосредственно наблюдаемыми предметами и явлениями природы и общества. В процессе этой работы создаются благоприятные условия для умственного и речевого развития ребенка.

Основные задачи курса — уточнение, расширение и систематизация представлений детей об отдельных предметах и явлениях природы и общества, а также развитие навыков анализирующего наблюдения, активизация мыслительной деятельности и речи детей.

В процессе ознакомления с предметами и явлениями окружающего мира школьники приобретают следующие умения и навыки:

- ❖ вести наблюдения за изучаемым объектом или явлением;
- ❖ осуществлять планомерный анализ конкретного объекта или явления;
- ❖ проводить сравнение двух предметов по определенному плану, выделяя общие и отличительные признаки;
- ❖ классифицировать предметы (их изображения) на группы на основании родового признака;
- ❖ называть группы однородных предметов (их изображения) обобщенными словами;
- ❖ производить классификацию конкретных предметов (их изображений) без практического объединения их в группы;
- ❖ устанавливать с помощью учителя простейшие временные и причинно-следственные связи наблюдаемых природных и общественных явлений.

Таким образом, содержание для высказываний обеспечивают знания, умения и навыки, полученные учениками в процессе наблюдений и практической деятельности. Решение задач обогащения словаря и развития устной речи неразрывно связано с приобретением умений, знаний о предметах и явлениях окружающей действительности.

Построение учебного процесса осуществляется на основе максимальной активизации зоны ближайшего развития ребенка. По концепции Л. С. Выготского, в зону ближайшего развития входят те психические свойства, которые еще только формируются и которые могут быть реализованы ребенком под руководством взрослого, в сотрудничестве с учителем. Формирование у детей необходимых умений и навыков возможно благодаря показу образцов действий, который и осуществляет учитель в коррекционной работе. Ребенок обучается таким же действиям в непосредственном сотрудничестве с педагогом и при его помощи.

«То, что ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве, — подчеркивал Л. С. Выготский, — он сумеет сделать завтра самостоятельно» (**Выготский Л. С.** Собр. соч. — М., 1983. — С.252).

Система обучения на уроках ознакомления с окружающим миром и развития речи предполагает для формирования соответствующих знаний, навыков умственной и практической деятельности, обогащения словаря и развития связной речи школьников использование определенных методов и приемов и реализуется по следующим основным направлениям.

В подготовительный период (тема «Природа вокруг нас») основное внимание уделяют формированию у ребенка обобщенных представлений (сенсорные эталоны) об основных свойствах предметов, о расположении предметов в пространстве. В словарь детей вводятся прилагательные, обозначающие цвет, форму, величину предметов, свойства материалов, а также предлоги и наречия как словесные обозначения пространственных отношений. Обогащение словаря детей, увеличение его объема и повышение качества создают основу для обучения ребенка построению высказываний.

Дальнейшая работа над расширением и систематизацией словаря, развитием связной речи тесно связана с наблюдениями и предметно-практической деятельностью учащихся. Так, введение обобщающих слов-терминов (родовые понятия) осуществляется на основе формирования способов группировки и классификации конкретных предметов по родовому признаку. Работа по формированию элементарных обобщающих (родовых) понятий входит во все последующие темы программы.

Формировать умение составлять устные повествовательные рассказы начинают с обучения построению высказываний о приведенных наблюдениях и практической деятельности. Углубление

этой работы отражается на повышении требований к речевой практике детей: на втором году обучения от них требуется составление рассказов-рассуждений. Обучение составлению рассказов-описаний проводится на основе формирования единого обобщенного способа анализа объектов.

Назовем некоторые приемы работы, способствующие активизации словаря и навыков связной устной речи.

Сначала у детей формируются обобщенные представления о наиболее характерных признаках свойств предметов — цвете, форме, величине, о вариантах расположения предметов в пространстве, а также об основных свойствах материалов. Это происходит в процессе изучения темы «Предметы вокруг нас».

Формирование обобщенных представлений о предметных и пространственных свойствах (так называемые сенсорные эталоны) и соответствующего словаря происходит в различных видах практической и продуктивной деятельности школьников. Дети учатся распознавать и правильно называть цвета, применяя приемы прикладывания, приравнивания, сличения с образцом.

Приобретенные детьми в подготовительный период знания, умственные умения и практические навыки служат базой для формирования разносторонних конкретных представлений о предметах и явлениях, изучение которых предусмотрено в последующих разделах («Природа вокруг нас», «Знакомство с ближайшим окружением»),

Формирование представлений об отдельных предметах и явлениях окружающей действительности происходит в процессе специально организованных систематических наблюдений, на обобщающих и предметных уроках. Дети усваивают единый обобщенный способ анализа предметов, который сохраняется при всех организационных формах работы (наблюдение, предметный урок, составление рассказов).

Особое внимание уделяется формированию умений целенаправленно, последовательно и планомерно рассматривать объекты, выделять их общие и отличительные признаки, находить признаки, по которым данные предметы можно отнести к определенным группам или категориям, составлять описательные рассказы.

Параллельно решается вторая задача — освоение учащимися элементарных общих (родовых) понятий. Дети учатся выделять существенные признаки, которые служат основанием для объединения предметов (их изображений) в группы по родовому принципу. Затем школьники усваивают способы практического распределения предметов (их изображений) на группы\*, с использованием точных обобщающих наименований групп (родовые термины). И только после этого осваиваются навыки словесной классификации изучаемого материала, т. е. ребенок приобретает умение распределять материал на соответствующие категории без практической группировки — «в уме».

Важнейшая коррекционная задача этих уроков — развитие речи детей в теснейшей связи с формированием отчетливых конкретных представлений об окружающей действительности. Дети должны научиться рассказывать о наблюдаемых явлениях и событиях, о собственной практической деятельности: составлять устные рассказы-описания предметов и явлений, вести беседу, доказывая и обосновывая свои суждения и выводы.

Сам по себе процесс ознакомления школьников с предметами и явлениями без специальной языковой работы не обеспечит речевой активности детей, освоения ими необходимой лексики, овладения основными типами высказывания (описания, повествования, рассуждения).

Методика развития устной речи на уроке ОЗОМ предусматривает и решение задачи восполнения пробелов (преодоление отставания в развитии словаря, в формировании грамматического строя речи, в построении высказываний), и задачи формирования навыков и умений, подготавливающих

---

\* Для обозначения указанного способа действия в дальнейшем употребляется выражение «практическая группировка».



письменную речь детей (логическое построение высказываний, умение отбирать языковые средства, соответствующие содержанию высказывания).

Значительное повышение уровня требований к речевому развитию детей происходит на втором году обучения по программе «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи». Так, методика работы над словарем включает в себя не только введение новых слов-наименований предметов и их свойств, но и овладение выразительными средствами языка, усвоение синонимов, антонимов, употребление пословиц, поговорок и др. Такая работа проводится в устной форме.

Активизация словаря может осуществляться посредством таких упражнений: составление словосочетания с нужным словом, построение предложения с заданными словами, составление связного высказывания с использованием опорных слов и т. п.

Отработка логического строя связной речи ведется практическим путем в процессе анализа связного рассказа. Рассказ, например «Весна в лесу», составляет учитель или хорошо подготовленный ученик. Этот текст служит образцом рассказа на заданную тему. Такой вид работы с детьми, как анализ образца рассказа учителя, позволяет постепенно формировать у учащихся умение самостоятельно строить логическое высказывание, т. е. составлять план, определять, с чего начинать высказывание, чем заканчивать, как осуществлять последовательный переход от одной мысли к другой.

Большое место в работе по формированию умения строить логическое высказывание занимает рассказывание по картинкам. Используются следующие виды работы: составление коллективных устных описаний по картине, составление рассказов по сюжетной картине и по серии картин, составление индивидуальных рассказов по картинкам и сравнение разных пейзажей (типа «зима — лето»), беседы и др.

Следует подчеркнуть, что на уроках ознакомления с окружающим миром и развития речи важное значение имеет также работа над выразительной стороной речи школьников.

Специфические средства выразительности устной речи — это основной тон высказывания, логические ударения, пауза, темп речи, степень громкости голоса, мимика, жесты, выразительный взгляд.

Общая задача учителя и воспитателя, которые работают в системе коррекционно-развивающего обучения, — вызвать у детей внимание и интерес к их собственной речи и к речи окружающих, к процессу говорения, пробудить желание совершенствовать свою речь. Для ее решения учитель постоянно обращает внимание детей на темп речи, громкость, окраску голоса, мимику, жесты, отрабатывает навыки употребления этих средств. Образцы устной речи в школе детям дают взрослые. Чрезвычайно важно, чтобы ребенок мог черпать свои умения и навыки в окружающей его речевой среде.

Коррекционная работа на уроках по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи осуществляется в рамках целостного подхода к воспитанию ребенка и развитию его психических свойств. Отечественный психолог Л. В. Занков отмечал, что развиваются не восприятие, память и др., а ребенок, и определенное построение обучения направлено на ребенка, а не на отдельные его психические процессы или способности (см.: **Занков Л. В.** Развитие учащихся в процессе обучения. — М., 1963).

Система работы на рассматриваемых уроках связывает воедино образовательные, коррекционные и воспитательные задачи. В процессе ознакомления с миром природы и общества у детей формируются наблюдательность, интеллектуальная активность, умение подмечать сходство и различие, устанавливать причины наблюдаемых явлений, развиваются умение рассуждать и связная речь в целом. Однако это происходит в том случае, если учитель опирается не только на знание общих возрастных и психологических особенностей развития, но и на понимание индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Работа по развитию речи младших школьников на уроках ознакомления с окружающим миром и развития речи подготавливает успешное формирование связной письменной речи учащихся в 3—4 классах.

Нарушения речи, связанные с фонетико-фонематическим недоразвитием, сказываются в заменах звуков и букв при обучении чтению и письму. Поэтому нужна длительная работа, направленная на развитие фонематического восприятия и формирование звукового анализа.

Коррекция нарушений звукопроизношения у детей с ЗПР должна осуществляться вместе с коррекцией речи в целом, т. е. включать развитие фонематической стороны речи, словаря, грамматического строя речи. Поэтому работа над развитием фонематических процессов организуется во фронтальной форме на занятиях по подготовке к обучению грамоте, разработанных Р. Д. Тригер. На этих занятиях, которые проводит дефектолог, у школьников формируются четкие представления о звуковом составе слова. На первом этапе дети учатся выделять звуки из слова, определяют место звуков в словах, уточняют смыслообразительные функции звуков речи; на втором этапе обучаются последовательному выделению звуков.

Технология, которая применяется в период подготовки к обучению грамоте, учитывает особенности протекания психических процессов у детей с ЗПР (неустойчивость внимания, слабость мотивации и контроля, замедленный темп, плохая слуховая память).

На этом этапе обучение резко отличается от традиционного. Рассмотрим его специфику:

- ❖ в этот период дети должны овладеть навыком интонационного выделения звуков, необходимым для звукового анализа слова;
- ❖ особое значение придается артикуляции выделенных звуков для создания их четких речедвигательных образов и для их дифференциации (гласные - согласные, твердые - мягкие, звонкие - глухие);
- ❖ ведется работа над зрительными образами букв, включающая анализ пространственного расположения их элементов, сравнение букв, сходных по количеству элементов, с использованием различных приемов (разное расположение букв, введение лишних элементов, исключение элементов и т. п.);
- ❖ вводится моделирование звукового состава слова, определена наиболее целесообразная последовательность действий ребенка, выполняющего звуковой анализ.

Формирование навыков полноценного звукового анализа предусматривает отработку определенной последовательности действий ребенка. Сначала учащиеся последовательно выделяют звуки в слове на основе громкого проговаривания. При этом они соотносят количество выделенных звуков с графической схемой звукового состава слова и заполняют ее условными значками-фишками. Далее дети самостоятельно выкладывают схемы из фишек, кроме того, вычерчивают их карандашами (на доске - цветными мелками). Учащиеся как бы записывают слова без букв. Такая схема помогает ребенку глубже проникнуть в звуковую структуру слова.

Важно, чтобы каждый ученик последовательно выполнял все задания, так как пропуски ведут к неполноте знаний и неустойчивости навыка.

Полноценное формирование звукового анализа происходит в условиях постепенного увеличения объема предлагаемого детям материала и его усложнения. Необходимо также предусматривать повышение самостоятельности учащихся при выполнении заданий.

У школьников формируют умение анализировать слова со стечением согласных в слове. Например, на рисунке изображен лист, под которым начерчены четыре клеточки. Дети уточняют, что означают эти клеточки: в слове *лист* четыре звука. Школьники последовательно выделяют звуки в слове путем громкого проговаривания и обозначают их на схеме фишками или кружочками. Если ребенок в процессе описанных выше фронтально-коррекционных занятий не справляется с заданиями, эта работа продолжается на индивидуально-групповых коррекционных (а при необхо-

димости и логопедических) занятиях. При этом как для формирования правильного звукопроизношения, так и для развития графических навыков необходимо использовать приемы кинезитерапии, обеспечивающей совместную работу двигательного и слухоречевого анализаторов.

Исходя из положения о тесном взаимодействии ручной моторики и орального праксиса, в структуру занятий необходимо включать различные упражнения на развитие и совершенствование тонкой ручной моторики. Данные упражнения способствуют совершенствованию статической и динамической координации движений кисти и пальцев рук, переключаемости, ритмической организации движений, развитию ориентировки в пространстве, подготовке учащихся к овладению техникой письма. Упражнения необходимо проводить в определенной последовательности: сначала по подражанию, затем по словесной инструкции с показом и только после этого - по словесной инструкции.

Характерные для детей с трудностями в обучении особенности нервно-психического склада, своеобразие деятельности, поведения и личностных реакций, эмоционально-волевая незрелость хорошо поддаются коррекции на уроках ритмики. Специфические средства воздействия на учащихся, свойственные ритмике, способствуют разностороннему развитию школьников, формированию произвольного внимания. Помимо эмоционального воздействия они оказывают на ребенка организующее и дисциплинирующее влияние благодаря наличию ритма. Учебно-воспитательные задачи решаются через овладение детьми разнообразными формами движения. Осваивая бег, прыжки, поскоки, гимнастические и танцевальные упражнения, дети совершенствуют свои двигательные навыки, у них развиваются мышечные чувства, пространственная ориентировка и координация, улучшается осанка, повышается жизненный тонус. Музыкально-ритмическая деятельность способствует формированию четкости, точности движений, что сказывается на всей учебной деятельности школьников.

Фронтальное коррекционно-развивающее обучение на всех уроках позволяет обеспечить усвоение детьми программного материала на уровне образовательного стандарта начальной школы.

**Методические принципы построения содержания учебного материала**, направленные на обеспечение системного усвоения знаний учащимися:

- усиление практической направленности изучаемого материала;
- выделение сущностных признаков изучаемых явлений;
- опора на жизненный опыт ребенка;
- опора на объективные внутренние связи в содержании изучаемого материала как в рамках одного предмета, так и между предметами;
- соблюдение принципа необходимости и достаточности при определении объема изучаемого материала;
- введение в содержание учебных программ коррекционных разделов, предусматривающих активизацию познавательной деятельности школьников, усвоенных ими ранее знаний и умений, а также формирование школьно-значимых функций, необходимых для решения учебных задач.

Существенной чертой коррекционно-развивающего педагогического процесса является индивидуально-групповая коррекционная работа, ориентированная на исправление индивидуальных недостатков развития школьников. Такие занятия могут иметь цели общеразвивающего характера, например, повышение уровня общего, сенсорного, интеллектуального развития, развитие памяти, внимания, коррекцию зрительно-моторных и оптико-пространственных нарушений, общей и мелкой моторики. Но направленность занятий может быть предметной — подготовка к восприятию трудных программных тем, восполнение пробелов предшествующего обучения и др. Значительное место занимают также логопедические занятия для детей с речевыми нарушениями.

## **Задачи лечебно-оздоровительной работы**

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 психоневрологических и соматических расстройствах. Характерные для этих детей явления вегетососудистой дистонии и обменно-трофические нарушения обуславливают пониженную сопротивляемость к различным инфекциям, аллергические реакции, склонность организма ребенка к хроническому течению заболеваний внутренних органов. Поэтому большинство детей нуждаются в динамическом медицинском наблюдении и в периодическом активном лечении у педиатра, невропатолога и психиатра. Особенно необходима такая помощь учащимся из неблагополучных семей. Врачебный надзор и лечебно-профилактическая работа на фоне адекватного воспитательно-образовательного процесса способствует укреплению здоровья детей.

Следует отметить, что сегодня органы управления здравоохранением не несут никакой ответственности за здоровье этих детей. Разработка нормативно-правовых актов и целевых программ по обеспечению охраны жизни и здоровья детей — предмет серьезной заботы организаторов коррекционно-развивающего образования.

Лечебно-оздоровительная работа проводится в комплексе с диагностико-консультативной и коррекционно-развивающей учебно-воспитательной работой.

### **Основными задачами являются:**

- укрепление физического и психоневрологического здоровья детей, организация ЛФК;
- создание в учреждении благоприятного лечебно-оздоровительного режима, в частности строгое соблюдение норм предельно допустимой нагрузки на ученика, введение дополнительных каникул в феврале и индивидуального «разгрузочного дня» — в соответствии с Положением о классах коррекционно-развивающего обучения;
- соблюдение санитарно-гигиенических норм и режима рационального питания;
- осуществление психокоррекции детей с такими нарушениями, как гиперактивность, двигательная расторможенность, проявления психопатоподобного поведения.

## **Организация социальной службы и задачи социально-трудовой подготовки учащихся**

Одна из важных задач коррекционно-развивающего обучения и воспитания — профилактика асоциальных форм поведения учащихся посредством семейной психотерапии и формирования адекватных взаимоотношений в триаде «учитель — ребенок с трудностями в поведении — родители». Эта триада оказывает положительное влияние на развитие ребенка и коррекцию нарушений в тех случаях, когда ее взрослые члены делают установку на сотрудничество. Такое сотрудничество предполагает наличие умения становиться на точку зрения другого, в первую очередь ребенка, чувства сопереживания; систематическую разумную помощь и одновременно такую же разумную требовательность, заинтересованность в успешном решении проблем школьника, связанных с его обучением, социализацией, здоровьем, досуговыми интересами.

К сожалению, для большинства родителей характерна низкая заинтересованность в делах и успехах их детей. В семьях, где один из родителей или оба страдают алкоголизмом, преобладает, по материалам Г. В. Грибановой (1990), импульсивно-аффективное отношение к детям, и особенно к подросткам. В конфликтных ситуациях они как бы защищают своего ребенка. Однако при этом родители чаще всего занимают неадекватную позицию, не осознавая ситуацию и не пытаясь найти рациональный выход. В остальное время свои отношения с сыном или дочерью они строят на фоне полного безразличия к жизни ребенка.

Не умея оказать ребенку помощь, родители все надежды возлагают на учителей и перекладывают на них свои обязанности по воспитанию и обучению. При этом эпизодически мать и отец требуют от ребенка безоговорочного подчинения и послушания. В итоге и в школе, и дома ребенок находится в режиме авторитарного подчинения, что чрезвычайно вредно для его нервно-психического здоровья.

При таких особенностях отношений со взрослыми у детей и подростков начинают действовать механизмы «психологической защиты», которые содержат и асоциальные формы поведения. Ребенок не стремится к достижению успеха, смиряется с ролью, которую ему отводят учителя и родители. В этом случае он чувствует себя одиноко и неуверенно. Чтобы замаскировать свою неуверенность, ребенок ведет себя независимо, старается казаться равнодушным. Однако он, как и все дети, все же подчиняется мотивации достижения успеха и страстно хочет обратить на себя внимание, получить одобрение и уважение окружающих.

Главными задачами школы в этой ситуации являются создание социальной службы и внедрение модели социальной профилактики, а также интеграция детей в общество путем улучшения трудовой и профессионально-трудовой подготовки.

Социально-трудовая подготовка учащихся проводится в единстве с коррекционно-развивающим педагогическим процессом и лечебно-оздоровительным комплексом мероприятий.

#### **Задачи социально-трудовой подготовки учащихся состоят в следующем:**

- раннее выявление и коррекция особенностей, препятствующих успешному освоению доступных и широко распространенных профессий (тремор руки, нарушения пространственного анализа и синтеза, нарушение зрительно-моторных координации, недостаточность мелкой моторики руки и др.);
- формирование у детей в процессе учебно-трудовой деятельности навыков ориентировки в задании, планирования работы, навыков самооценки и самоконтроля;
- выбор оптимальных средств для общетрудовой подготовки учащихся;
- организация профессиональных классов, групп;
- организация мастерских, цехов для приобретения детьми профессии с присвоением разряда;
- профориентация учащихся 5—10 классов.

### **Организация индивидуально-групповых коррекционных занятий и основные направления работы с детьми**

Главный принцип организации учебно-воспитательного процесса в классах коррекционно-развивающего обучения (классы выравнивания и классы компенсирующего обучения) — это принцип коррекционной направленности обучения. Он предполагает активное воздействие на сенсорное, умственное и речевое развитие детей.

Система коррекционно-развивающего обучения предусматривает индивидуальные и групповые коррекционные занятия общеразвивающей и предметной направленности. Занятия включены в Типовой базисный учебный план общеобразовательного учреждения с классами коррекционно-развивающего обучения, для которых предусмотрено от 3 до 5 ч в неделю за счет школьного компонента. Не допускается использование школьного компонента для занятий со всем классом по новым предметам, не предусмотренным Типовым базисным учебным планом для классов данного типа, или перераспределение этих часов между параллелями.

**Цель коррекционных занятий** — повышение уровня общего развития учащихся, восполнение пробелов предшествующего развития и обучения, индивидуальная работа по формированию недостаточно освоенных учебных умений и навыков, коррекция отклонений в развитии познавательной сферы и речи, направленная подготовка к восприятию нового учебного материала. Коррекционная работа осуществляется в рамках целостного подхода к воспитанию и развитию ребен-

ка. По этому работа на индивидуально-групповых занятиях должна быть направлена на общее развитие школьников, а не на тренировку отдельных психических процессов или способностей.

Исходным принципом для определения целей и задач коррекции, а также способов их решения является принцип единства диагностики и коррекции развития. Задачи коррекционной работы могут быть правильно поставлены только на основе комплексной диагностики и оценки резервов потенциальных возможностей ребенка, исходя из понятия «зона ближайшего развития». Выбор оптимальных средств и приемов коррекционно-педагогического воздействия невозможен без всестороннего и глубокого изучения причин затруднений, возникающих у детей при усвоении учебных программ. Наиболее достоверной оказывается диагностика; которая опирается на данные клинико-физиологического и психолого-педагогического изучения ребенка, находящегося в наиболее благоприятных условиях обучения.

Содержание индивидуальных занятий должно исключать формальный механический подход, «натаскивание» в каком-то одном навыке. Планируется не столько достижение отдельного результата (чтобы ребенок выучил таблицу умножения и др.). Главное — создать условия, в максимальной степени способствующие развитию ребенка. Можно выделить две формы коррекционного воздействия: симптоматическую, построенную в соответствии с выделенными симптомами отклонений в развитии, и коррекционную, направленную на источники и причины отклонений в развитии. Вторая форма имеет безусловный приоритет перед симптоматической коррекцией.

Коррекционные занятия проводятся с учащимися по мере выявления педагогом, психологом и дефектологом индивидуальных пробелов в их развитии и обучении. При изучении физического развития и индивидуальных особенностей школьников принимаются во внимание следующие показатели:

### **1. Физическое состояние и развитие ребенка:**

- динамика физического развития (анамнез);
- состояние слуха, зрения;
- особенности развития двигательной сферы, нарушения общей моторики (общая напряженность или вялость, неточность движений; параличи, парезы, наличие их остаточных явлений);
- координация движений (особенности походки, жестикуляции, затруднения при необходимости удержать равновесие, трудности регуляции темпа движений, наличие гиперкинезов, синкинезий, навязчивых движений);
- особенности работоспособности (утомляемость, истощаемость, рассеянность, пресыщаемость, переключаемость, усидчивость, темп работы; увеличение количества ошибок к концу урока или при однообразных видах деятельности; жалобы на головную боль).

### **2. Особенности и уровень развития познавательной сферы:**

- особенности восприятия величины, формы, цвета, пространственного расположения предметов, времени (глубина восприятия, его объективность);
- особенности внимания: объем и устойчивость, концентрация, способность к распределению и переключению внимания с одного вида деятельности на другой, степень развития произвольного внимания;
- особенности памяти: точность, постоянство, возможность долговременного запоминания, умение использовать приемы запоминания, индивидуальные особенности памяти. Преобладающий тип памяти (зрительная, слуховая, двигательная, смешанная). Преобладание логической или механической памяти;
- особенности мышления: уровень владения операциями анализа, сравнения, синтеза (умение выделять существенные элементы, части, сравнивать предметы с целью выявления сходства и различия, способность обобщать и делать самостоятельные выводы, умение устанавливать причинно-следственные связи);

- особенности речи: дефекты произношения, объем словарного запаса, сформированность фразовой речи, особенности грамматического строя, уровень сформированности просодической стороны речи (интонация, выразительность, ясность, сила и высота голоса);
- познавательные интересы, любознательность.

### **3. Отношение к учебной деятельности, особенности мотивации:**

- особенности отношений «учитель—ученик»: реакция ученика на замечания, на оценку его деятельности. Осознание ребенком своих неудач в учебе, отношение к неудачам (безразличие, тяжелые переживания, стремление преодолеть затруднения, пассивность или агрессивность), отношение к похвале и порицанию;
- способность осуществлять контроль за собственной деятельностью по наглядному образцу, словесной инструкции, алгоритму; особенности самоконтроля;
- умение планировать свою деятельность.

### **4. Особенности эмоционально-личностной сферы:**

- эмоционально-волевая зрелость, глубина и устойчивость чувств;
- способность к волевому усилию;
- преобладающее настроение (мрачность, подавленность, злобность, агрессивность, замкнутость, негативизм, эйфорическая жизнерадостность);
- внушаемость;
- наличие аффективных вспышек, склонность к отказным реакциям;
- наличие фобических реакций (страх темноты, замкнутого пространства, одиночества и др.);
- отношение к самому себе (к собственным недостаткам, возможностям), особенности самооценки;
- отношения с окружающими (положение в коллективе, самостоятельность, взаимоотношения со сверстниками и старшими);
- особенности поведения в школе и дома;
- нарушения поведения, вредные привычки.

### **5. Особенности усвоения знаний, умений, навыков, предусмотренных программой:**

- общая осведомленность в кругу бытовых понятий, знаний о себе и окружающем мире;
- сформированность навыков чтения, счета, письма соответственно возрасту и классу;
- характер ошибок при чтении и письме, счете и решении задач.

Изучение индивидуальных особенностей детей позволяет планировать сроки коррекционной работы.

Индивидуальные и групповые коррекционные занятия проводит основной учитель класса. Во время индивидуальных занятий со свободными учениками работают воспитатель, логопед, психолог.

В соответствии с учебным планом в начальных классах на коррекционные занятия отводится 3 ч в неделю, в 5 классе — 5ч, в 6—9 — по 4ч. Это время предусмотрено в расписании уроков. Продолжительность занятий с одним учеником или с группой не должна превышать 20 мин. В группы можно объединять по 3—4 ученика, у которых обнаружены одинаковые пробелы в развитии и усвоении школьной программы или сходные затруднения в учебной деятельности. Работа с целым классом или с большим числом детей на этих занятиях не допускается.

При организации коррекционных занятий следует исходить из возможностей ребенка — задание должно лежать в зоне умеренной трудности, но быть доступным, так как на первых этапах коррекционной работы необходимо обеспечить ученику субъективное переживание успеха на фоне определенной затраты усилий. В дальнейшем трудность задания следует увеличивать пропорционально возрастающим возможностям ребенка. Цель задания и результаты его выполнения не должны быть слишком отдалены во времени от начала работы. Они должны быть значимы для детей, поэтому при организации коррекционного воздействия необходимо прибегать к дополнительной стимуляции (похвала учителя, соревнование и др.).

В период, когда ребенок еще не может получить хорошую оценку на уроке, важно создавать ситуацию достижения успеха на индивидуально-групповых занятиях. С этой целью можно использовать систему условной качественно-количественной оценки достижений ребенка. Хорошо зарекомендовала себя система поощрения каждого правильного ответа «жетонами» — фишками, звездочками, наклейками, штампами и др. В конце занятия подсчитывается количество фишек, заработанных каждым учеником. Тот, у кого их больше всего, объявляется лучшим.

При подготовке и проведении коррекционных занятий необходимо также помнить и об особенностях восприятия детьми учебного материала и специфике мотивации их деятельности. Эффективно использование различного рода игровых ситуаций, дидактических игр, игровых упражнений, заданий, способных сделать учебную деятельность более актуальной и значимой для ребенка.

## **Основные направления коррекционной работы**

### **1. Совершенствование движений и сенсомоторного развития:**

- развитие мелкой моторики кисти и пальцев рук;
- развитие навыков каллиграфии;
- развитие артикуляционной моторики.

### **2. Коррекция отдельных сторон психической деятельности:**

- развитие зрительного восприятия и узнавания;
- развитие зрительной памяти и внимания;
- формирование обобщенных представлений о свойствах предметов (цвет, форма, величина);
- развитие пространственных представлений и ориентации;
- развитие представлений о времени;
- развитие слухового внимания и памяти;
- развитие фонетико-фонематических представлений, формирование звукового анализа;

### **3. Развитие основных мыслительных операций:**

- формирование навыков соотносительного анализа;
- развитие навыков группировки и классификации (на базе овладения основными родовыми понятиями);
- формирование умения работать по словесной и письменной инструкции, алгоритму;
- формирование умения планировать свою деятельность;
- развитие комбинаторных способностей.

### **4. Развитие различных видов мышления:**

- развитие наглядно-образного мышления;
- развитие словесно-логического мышления (умение видеть и устанавливать логические связи между предметами, явлениями и событиями).

### **5. Коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы (релаксационные упражнения для мимики лица, драматизация, чтение по ролям и др.).**

6. Развитие речи, владение техникой речи.

7. Расширение представлений об окружающем и обогащение словаря.

8. Коррекция индивидуальных пробелов в знаниях.

## **Обеспеченность учебно-методическими материалами государственных федеральных программ для специальных школ VII вида и классов КРО**

### **1. Категории детей, обучающихся в специальном (коррекционном) учреждении VII вида.**

В специальных (коррекционных) учреждениях VII вида, а также в классах КРО, функционирующих в общеобразовательных школах, обучаются дети с задержкой психического развития (ЗПР) конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического происхождения.

Специальные (коррекционные) школы и (или) школы-интернаты для детей с ЗПР (на основании приказа № 103 Совмина СССР от 3 июля 1981 г.), а также классы выравнивания (на основании



письма № 72-М от 17 сентября 1985 г.) комплектуются преимущественно детьми с более выраженной формой задержки психического развития (церебрально-органического происхождения) по заключению медико-педагогических комиссий (МПК или ПМПК). Дети с другими формами задержки остаются в массовых классах в традиционной системе обучения.

Комплектование специальных (коррекционных) учреждений VII вида (классы выравнивания) осуществляется только на начальной ступени обучения — в подготовительный, 1, 2 классы и, как исключение, в 3 класс. Состав учащихся начальных классов подвижен. По окончании начальных классов дети с ЗПР (50—60%) переходят на массовое обучение. На весь срок обучения (9 классов) остаются в школах, школах-интернатах, классах выравнивания только дети с наиболее тяжелыми формами ЗПР. На основной ступени дети обучаются «год в год» по программам общеобразовательной школы. Закончив 9 классов, они поступают в училища, техникумы, вечерние школы. Дальнейшее обучение в средней школе (10—11 классы) не практикуется. Выпускники неполной средней школы получают свидетельства об окончании учебного заведения установленного для общеобразовательных школ образца.

Наряду с классами выравнивания с 1994 г. в общеобразовательных школах действуют классы коррекционно-развивающего обучения (КРО) для детей с трудностями в обучении (по клинко-психологической классификации — это дети с ЗПР всех четырех вариантов конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического генеза).

Классы коррекционно-развивающего обучения (КРО) — новая форма активной своевременной помощи детям, испытывающим трудности в обучении и адаптации к школе, рекомендованная МО РФ (решение коллегии № 11/1 от 17.05.94). Классы КРО комплектуются в соответствии с Положением о классах коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учреждениях, утвержденным приказом МДО № 217 от 29.05.95.

Зачисление в классы коррекционно-развивающего обучения производится на основе комплексного клинко-психолого-педагогического обследования ученика в МПК (ПМПК).

Предусмотрены четыре варианта комплектования классов КРО. При первом варианте комплектования дети поступают во 2 класс КРО (2, 3, 4 классы). Второй вариант комплектования — 1—4 классы КРО. Третий вариант — только 1, 2 классы. Программы выполняют «диагностическую» роль. Если ребенок усваивает программу, его можно через 1—2 года переводить на массовую систему обучения, если не усваивает — переводить на программы классов КРО первого варианта. Четвертый вариант предполагает обучение в УВК. Дошкольные I и II подготовительные группы комплектуются детьми 5—6-летнего возраста.

По итогам обучения в начальной школе решается вопрос дальнейшего обучения детей: они или переходят в обычные массовые классы после 1, 2 или 4 класса, или продолжают обучение в коррекционно-развивающих классах «год в год» с массовыми классами. Возможно также комплектование пятых классов по итогам обучения в начальной школе.

## **2. Наличие государственных федеральных программ для каждой категории детей в специальном учреждении VII вида.**

Специальные (коррекционные) учреждения VII вида и классы выравнивания для детей с ЗПР в общеобразовательных школах работают по специально созданным программам для начальной (I) ступени. На II ступени используются программы 5—9 классов общеобразовательной школы. Программы для начальных классов регулярно переиздаются МО РФ. К программам 5—9 классов выработаны изменения и рекомендации по перераспределению учебного материала.

В настоящее время в Институте коррекционной педагогики РАО разрабатывается учебно-методическое оснащение классов коррекционно-развивающего обучения: созданы вариативные учебные планы (4 варианта для начальных классов), а также вариативные учебные программы, обеспечивающие фронтальную коррекционную направленность учебно-воспитательного процесса

(утверждены экспертными советами МО РФ). Внесены изменения в содержание обучения в 5—9 классах, ведется экспериментальная проверка.

Изданные программы для начальной ступени обучения (1996, 1998) соответствуют вариантам 1 и 3 комплектования классов КРО и вариантам 1 и 2 структуры коррекционной школы VII вида. По варианту 1 класс комплектуется из детей, обучавшихся в 1 массовом классе; дети принимаются во 2 класс КРО и учатся во 2, 3, 4 классах, что соответствует 2, 3, 3 дополнительному классам выравнивания. По варианту 3 комплектования классов КРО дети учатся только в 1 или в 1, 2 классах, после чего переходят на массовую программу или на программу варианта 1 учебного плана. Этот вариант комплектования классов КРО соответствуют подготовительному и 1 классам варианта 2 структуры коррекционной школы VII вида.

#### Программы

№ п/	Учебные предметы	Год издания программ	Готовые проекты программ
1	2	3	4
1	<p>Программы для варианта 1 учебного плана (2—4 классы)</p> <p>Русский язык (Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпина)</p> <p>Окружающий мир (С.Г. Шевченко)</p> <p>Природоведение (С.Г. Шевченко)</p> <p>Математика (Г.М. Капустина)</p> <p>Трудовое обучение (Г.И. Жаренкова)</p> <p>Ритмика (Н.А. Цыпина)</p> <p>Физическая культура (Е.Н. Морсакова)</p>	<p>Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VII вида и классов коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательной школе. — М.: Просвещение, 1996</p>	<p>Программы для варианта 2 учебного плана (1—4 классы)</p> <p>Русский язык (Р.Д. Тригер, Ю.А. Костенкова)</p> <p>Окружающий мир (С.Г. Шевченко)</p> <p>Математика (Г.М. Капустина)</p> <p>Трудовое обучение (Т.В. Кузьмичева)</p> <p>Физическая культура (Е.Н. Морсакова)</p> <p>Ритмика (Н.А. Цыпина)</p>
2	<p>Программы для варианта 2 учебного плана (1—2 классы)</p> <p>Русский язык (Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпина)</p> <p>Окружающий мир (С.Г. Шевченко)</p> <p>Математика и конструирование (Г.М. Капустина)</p> <p>Физическая культура (Е.Н. Морсакова)</p> <p>Ритмика (Н.А. Цыпина)</p>	<p>Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VII вида и классов коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательной школе. — М.: Просвещение, 1996.</p>	<p>Программы для варианта 4 учебного плана учебно-воспитательных комплексов (УВК)</p> <p>Формирование элементарных математических представлений (I—II подготовительные группы) (Г.М. Капустина)</p> <p>Подготовка к обучению грамоте (I—II подготовительные группы) (Р.Л. Тригер)</p>

			Ознакомление с окружающим миром и развитие речи (I—II подготовительные группы) (С.Г. Шевченко)  Изодеятельность в I и II подготовительных группах
			Ритмика в I и II подготовительных группах. Физкультура в I и II подготовительных группах
3	Программы для общеобразовательных учреждений Российской Федерации  Математика. Русский язык. География. Биология. Иностранный язык. Физика	Сборник программ для общеобразовательных учреждений Российской Федерации. — М.: Просвещение, 1995.  Программы вечерних (сменных) общеобразовательных учреждений. — М.; Просвещение, 1995.	

### 3. Обеспеченность школ учебной литературой (по учебным дисциплинам).

Специальные (коррекционные) учреждения VII вида, а также классы выравнивания и классы коррекционно-развивающего обучения (КРО) используют учебники общеобразовательной школы. Специально для указанных учреждений разрабатываются дидактические материалы (тетради-учебники, вкладыши, рабочие тетради и др.). Учебники, перечисленные ниже, наиболее соответствуют программам для учреждений VII вида.

#### Учебная литература

Учебные предметы	Учебник (автор, название, год издания)	Дидактические материалы (автор, название, год издания)
1	2	3
Математика	1 класс <i>Моро М.И., Степанова С.В.</i> Математика. — М.: Просвещение, 1994.	

<p>Русский язык</p> <p>Ознакомление с окружающим миром</p>	<p><i>Рамзаева Т.Г.</i> Русский язык. — М.: Дрофа, 1994. <i>Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В.</i> Капельки сохнут: Учебник для 1 класса четырехлетней начальной школы. — М., 1993.</p> <p><i>Сороцкая О.Н., Плешаков А.А.</i> Ознакомление с окружающим миром. — М.: Просвещение, 1996.</p>	<p><i>Тригер Р.Д., Владимирова Е.В.</i> Звуки речи, слова, предложения — что это?: Рабочие тетради № 1—3. — Смоленск: Ассоциация «XXI век», 1998. <i>Тригер Р.Д.; Владимирова Е.В., Мещерякова Т.А.</i> Я учусь писать: Тетрадь с печатной основой. — Смоленск: Ассоциация «XXI век», 1998.</p> <p><i>Шевченко С.Г.</i> Природа и мы: Тетрадь с печатной основой. — Смоленск: Ассоциация «XXI век», 1998. <i>Шевченко С.Г.; Капустина Г.М.</i> Предметы вокруг нас: Тетрадь с печатной основой № 1—2. — Смоленск: Ассоциация «XXI век», 1998.</p>
<p>Математика</p> <p>Русский язык</p>	<p style="text-align: right;">2 класс</p> <p><i>Моро М.И., Бантова М.А., Бельтюкова Г.В.</i> Математика. — М.: Просвещение, 1998.</p> <p><i>Рамзаева Т.Г.</i> Русский язык. — М.: Дрофа, 1996. <i>Горецкий В.Г., Климанова Л.Ф.; Пискунова Л.К., Геллерштейн Л.С.</i> Родное слово „ — М.: Просвещение, 1994.</p>	

*Продолжение*

<p style="text-align: center;">1</p> <p>Ознакомление с окружающим миром</p> <p>Математика</p>	<p style="text-align: center;">2</p> <p><i>Виноградова Н.Ф.</i> Окружающий мир: Учебник для четырехлетней начальной школы. — М.; Просвещение, 1998.</p> <p style="text-align: right;">3 класс</p> <p><i>Вапняр Н.Ф., Моро М.И., Бантова М.А., Бельтюкова Г.Л.</i> Математика. — М.: Просвещение, 1996.</p>	<p style="text-align: center;">3</p>
---	--	--------------------------------------

Русский язык	<i>Рамзаева Т.Г.</i> Русский язык. — М.: Дрофа, 1996. <i>Горецкий В.Г., Климанова Л.Ф., Пискунова Л.К., Геллерштейн Л.С.</i> Родное слово. — М.: Просвещение, 1994.	
Природоведение	<i>Плешаков АА.</i> Природоведение. — М.: Просвещение, 1996. *	
4 класс		
Математика	<i>Вапняр Н.Ф., Моро М.И., Бантова МА., Бельтюкова Г.В.</i> Математика. — М.: Просвещение, 1994.	
Русский язык	<i>Рамзаева Т.Г.</i> Русский язык. — М.: Дрофа, 1996. <i>Горецкий В.Г., Климанова Л.Ф., Пискунова Л.К., Геллерштейн Л.С.</i> Родное слово. — М.: Просвещение, 1996.	
Природоведение	<i>Плешаков АА.</i> Природоведение. — М.: Просвещение, 1996.	

*Продолжение*

1	2	3
---	---	---

5 класс

<p>Математика</p> <p>Русский язык</p> <p>Литература</p> <p>История</p> <p>Немецкий язык</p>	<p><i>Виленкин Н.Я., Чесноков А.С., Шварцбург С.И., Жохов В.И.</i> Учебник для 5 класса средней школы. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1992.</p> <p><i>Ладыженская Г.А., Баранов М.Т.</i> Русский язык. 5 класс. — 16-е изд. — М.: Курдюмова Т.Ф. Литература. 5 класс. Учебная хрестоматия для 5 класса. I, II ч. — М.: Просвещение, 1992.</p> <p><i>Вигасин А.Л., Гозер Г.И., Свендинская И.О.</i> История древнего мира. — М.: Просвещение, 1996.</p> <p><i>Бим И.Л., Голотина А.А.</i> Немецкий язык: Учеб. пособие для 5 кл. средней школы. — М.: Просвещение, 1992.</p>	<p><i>Кузнецова Л.Е., Минаева С.С., Суворова С.Б., Шевкин А.В.</i> Арифметика. — М.: «ГАЛС», 1993.</p> <p><i>Рослова Л.О., Лурье И.Л.</i> Геометрия. — М.: «ГАЛС», 1993.</p> <p><i>Шарыгин И.Ф., Шевкин А.В.</i> Подумай и реши: Задачи на смекалку. — М.: «ГАЛС», 1993.</p>
<p>Математика</p>	<p>6 класс</p> <p><i>Виленкин Н.Я., Чесноков А.С., Шварцбург С.И., Жохов В.И.</i> Учебник для 6 класса средней школы. — М.: Просвещение, 1991.</p>	<p><i>Кузнецова Л.Е., Минаева С.С., Суворова С.Б., Шевкин А.Л.</i> Арифметика. — М.: «ГАЛС Плюс», 1994.</p> <p><i>Кузнецова Л.Е., Рослова Л.О., Суворова С.Б.</i> Геометрия. — М.: «ГАЛС Плюс», 1994.</p>

Русский язык	<i>Ладыженская Г.А., Варанов М.Т.</i> Русский язык. 6 класс. — 17-е изд. — М.: Просвещение, 1994.	
Литература	<i>Полухина В.П.</i> Литература. 6 класс: Учебник-хрестоматия для 6 класса средней школы. — М.: Просвещение, 1994.	
История	<i>Агибалова Е.В., Г.М. Донской Е.В.</i> История средних веков. — М.: Просвещение, 1994.	
Биология	<i>Корчагина В.А.</i> Биология. Бактерии, грибы, лишайники: Учебник для 6—7 классов средней школы, — 24-е изд. — М.: Просвещение, 1994.	
География	<i>Герасимова Т.Г., Грюнберг Г.Ю., Неклюкова Н.П.</i> География. 6 класс. — М.: Просвещение, 1994.	Рабочие тетради по географии для 6—7 классов. — М.: Дрофа, 1995.
Немецкий язык	<i>Бим ИЛ., Сонникова Л.М.</i> Немецкий язык: Кн. для чтения. — М.: Просвещение, 1996.	
Математика	7 класс <i>Макарычев Ю.Н., Миндюк Н.Г., Пешков К.И., Суворова С.В.</i> Алгебра: Учебник для 7 класса средней школы / Под ред. С.А. Теляковского. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1991. <i>Погорелое А.В.</i> Геометрия: Учебник для 7—11 классов средней школы. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 1992.	Математика: Задания для учащихся 7 класса / Сост.: Л.О. Денищева, Л.В. Кузнецова, С.С. Минаева и др. — М.: «ГАЛС Плюс», 1995.
Русский язык	<i>Баранов М.Т., Григорян М.Т.</i> Русский язык. 7 класс. — М.: Просвещение, 1991.	
Литература	<i>Коровина В.Я.</i> Учебник-хрестоматия для 7 класса. — М.: Просвещение, 1995.	
История	<i>Рыбаков Б.А., Преображенский А.А.</i> История Отечества. — М.: Просвещение, 1994.	

Биология	<i>Быховский Б.Е., Козлова Е.В.</i> Биология. 7—8 класс. Животные. — 20-е изд. — М.: Просвещение, 1994.	Рабочие тетради по географии для 6—7 классов. — М.: Дрофа, 1995.
Физика	<i>Перышкин А.В., Родина Н.Л.</i> Физика: Учебник для 7 класса средней школы. — 10-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 1989.	
География	<i>Коринская В.А., Душина И.В., Щенев В.А.</i> География. 7 класс. — М.: Просвещение, 1994	
Немецкий язык	<i>Бим И.Л., Сонникова Л.М.</i> Немецкий язык: Кн. для чтения. — М.: Просвещение, 1996.	
Математика	8 класс <i>Макарычев Ю.Н., Миндюк Н.Г., Пешков К.И., Суворова С.И.</i> — Алгебра: Учебник для 8 класса средней школы / Под ред. С.А. Теляковского. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1991. <i>Погорелое А.В.</i> Геометрия: Учебник для 7—11 классов средней школы. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 1992.	
Русский язык	<i>Бархударов С.Т.</i> Русский язык. 8 класс — 17-е изд. — М.: Просвещение, 1993.	
Литература	<i>Беленький Г.И.</i> Литература. 8 класс: Учебник-хрестоматия для 8 класса — М.: Просвещение, 1993.	
История	<i>Федосов И.А.</i> История России. — М.: Просвещение, 1994. <i>Зырянов П.И.</i> История России XIX в. — М.: Просвещение, 1994.	
Биология	<i>Быховский В.С., Козлова Е.В.</i> Биология. 7—8 класс. Животные. — 20-е изд. — М.: Просвещение, 1994.	
Физика	<i>Перышкин А.В., Родина Н.Л.</i> Физика: Учебник для 8 класса средней школы. — 10-е изд., перераб. — М.: «Просвещение», 1989.	
Немецкий язык	<i>Бим И.Л., Сонникова Л.М.</i> Немецкий язык: Кн. для чтения. — М.: Просвещение. — 1994.	
9 класс		



Математика	<i>Макарычев Ю.Н., Миндюк Н.Г., Нешков К.И., Суворова С.И.</i> Алгебра: Учебник для 9 класса средней школы / Под ред. С.А. Теляковского. — М.: Просвещение, 1990. <i>Погорелое А.В.</i> Геометрия: Учебник для 7—11 классов средней школы. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 1992.
Русский язык	<i>Бархударов С.Г.</i> Русский язык. 9 класс. — 17-е изд. — М.: Просвещение. 1994.
Литература	Литература для 9 класса. — М.: Просвещение, 1994.
История	<i>Данилин А.А., Косулина Л.Г.</i> История России XX в. — М.: Просвещение, 1995.
Биология	<i>Цизмер А.М., Петришина О.Л.</i> Биология. Человек и его здоровье: Учебник для 9 класса. — 20-е изд. — М.: Просвещение, 1994.
Физика	<i>Саенко П.Г.</i> Физика: Учебник для 9 класса средней школы. — М.: Просвещение, 1990.
Немецкий язык	<i>Бим И.Л., Сонникова Л.М.</i> Немецкий язык: Кн. для чтения. — М.: Просвещение, 1994.

#### 4. Методическая обеспеченность учебного процесса (по учебным предметам и категориям обучающихся).

Учебные предметы	Вид методич. материалов (пособие, письмо, рекомендации)	Автор, название, год издания
1	2	3
I Начальная школа: Русский язык, математика, ознакомление с окружающим миром и развитие речи, трудовое обучение	Пособие для учителя	Обучение детей с задержкой псих. развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Никашиной. — М., 1981, 1994.
Русский язык, математика, ознакомление с окружающим миром и развитие речи, изобразительное искусство, трудовое обучение	Пособие для учителя	Обучение детей с ЗПР в подготовительном классе / Под ред. В.Ф. Мачихиной, Н.А. Цыпиной. — М., 1981, 1992.

Математика, физкультура, ритмика, трудовое обучение, русский язык, окружающий мир, природоведение	Пособие для учителя	Программно-методические материалы «Коррекционно-развивающее обучение. Начальная школа» / Сост. С.Г. Шевченко. — М., 1998.
Русский язык 1 класс	Пособие для учителя	<i>Тригер Р.Д.</i> Подготовка к обучению грамоте. — Смоленск: Ассоциация «XXI век», 1998.
Чтение 1—4 классы	Пособие для учителя	<i>Цыпина Н.А.</i> Обучение чтению детей с задержкой психического развития. — М.: Компенс-Центр, 1996.
Окружающий мир 2—3 классы	Пособие для учителя	<i>Шевченко С.Г.</i> Ознакомление с окружающим миром учащихся с задержкой психического развития. — М., 1990.
	Методические рекомендации	<i>Шевченко С.Г., Капустина Г.М.</i> Предметы вокруг нас. — Смоленск: Ассоциация «XXI век», 1998.
	Методические рекомендации	<i>Шевченко С.Г.</i> Природа и мы. — Смоленск: Ассоциация «XXI век», 1998./

*Продолжение*

1		
II Основная школа: 5—9 классы Русский язык, математика, физика, химия, биология, иностранный язык, география	Методические рекомендации	<i>Тригер Р.Д.; Цыпина Н.А., Капустина Г.М., Жаренко-ва Г.Л., Екжанова Е.А., Шевченко С.Г.</i> и др. Рекомендации к изменениям в программах 5—9 классов общеобразовательной школы // Дефектология. — 1993. — № 2—6.
Трудовое обучение, физика, биология, математика, химия, английский язык, русский язык, история	Методические рекомендации	Система коррекционно-развивающего обучения в г. Москве // Серия: Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве / Отв. ред. Л.Е. Курнешова. — М., 1998. — Вып. 2, 3.

Математика	Пособие для учителя	<i>Кузнецова Л.Ф., Лурье И.Л., Минаева С.С. и др. Обучение математике в 5, 6, 7 классах с недостаточной математической подготовкой. — М.: «ГАЛС», 1993,1994,1995.</i>
------------	------------------------	---

### **5. Причины отсутствия необходимых учебно-методических материалов.**

Разработка учебно-методического оснащения для системы коррекционно-развивающего обучения осуществляется с 1995 г. Отсутствие необходимых материалов объясняется начальным этапом этой работы.

### **6. Потребности в обеспечении учебного процесса учебно-методической литературой.**

Обеспечение учебно-методической литературой учебного процесса в специальных (коррекционных) учреждениях VII вида, классах выравнивания, классах коррекционно-развивающего обучения должно вестись в первую очередь в направлении разработки новых технологий по наиболее сложным разделам программы, а также определения критериев оценки достижений детей и эффективности их обучения. Виды учебно-методической литературы:

тетради-учебники, тетради с печатной основой для учащихся 2, 3, 4 классов по русскому языку, математике, ознакомлению с окружающим миром, трудовому обучению, изобразительной деятельности;

индивидуальные пакеты для учащихся 5—9 классов с разноуровневыми заданиями и контрольными работами;

дидактический материал для оценки уровня знаний, умений и навыков учащихся 1—9 классов.

## **Г л а в а V**

### **НОРМАТИВНО-ДОКУМЕНТАЛЬНОЕ ОСНАЩЕНИЕ СИСТЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**

#### **Типовое положение об общеобразовательном учреждении (выписка)**

п. 8. Общеобразовательное учреждение несет в установленном законодательством Российской Федерации порядке ответственность за качество общего образования и его соответствие государственным образовательным стандартам, за адекватность применяемых форм, методов и средств организации образовательного процесса возрастным, психофизическим особенностям, склонностям, интересам, требованиям охраны жизни и здоровья обучающихся.

п. 24. Медицинское обслуживание обеспечивается штатным или специально закрепленным органами здравоохранения за общеобразовательным учреждением медицинским персоналом, который наряду с администрацией и педагогическим персоналом несет ответственность за проведение лечебно-профилактических мероприятий, соблюдение санитарно-гигиенических норм, режим и качество питания обучающихся.

**п. 18.** С учетом интересов родителей (лиц, их заменяющих) по согласованию с учредителем в общеобразовательном учреждении могут открываться классы компенсирующего обучения, а также специальные (коррекционные) классы для обучающихся с отклонениями в развитии.

**Примечание:** В соответствии с принятым МДО положением термин «классы компенсирующего обучения» заменен термином «классы коррекционно-развивающего обучения».

**Выписка из решения коллегии Министерства образования Российской Федерации от 17.05.94 г. № 11/1 «Вариативность педагогических систем общего образования (из опыта работы системы образования в г. Москве)»**

... Учитывая вышеизложенное, коллегия **постановляет:**

3. Рекомендовать . . . концепцию коррекционно-развивающего обучения, разработанную Московским департаментом образования для использования в системе образования России.

**Типовое положение о классах коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учреждениях г. Москвы**

#### **I. Общие положения**

1.1. Классы коррекционно-развивающего обучения создаются в общеобразовательных учреждениях в соответствии с концепцией коррекционно-развивающего обучения, утвержденной коллегией Министерства образования РФ, руководствуются в своей деятельности Законом Российской Федерации «Об образовании» и/настоящим Типовым положением.

1.2. Классы коррекционно-развивающего обучения являются новой формой дифференциации образования, позволяющей решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении и адаптации к школе.

1.3. Классы коррекционно-развивающего обучения сохраняют непрерывность реабилитационного пространства на основе интеграции дошкольных, школьных, внешкольных учреждений, УПК, ПТУ.

1.4. Деятельность классов коррекционно-развивающего обучения строится в соответствии с принципами гуманизации, свободного развития личности и обеспечивает адаптивность и вариативность системы образования.

1.5. Цель организации указанных классов — создание в общеобразовательных учреждениях целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья. В данной системе строго определяются и логически взаимодействуют диагностико-консультативное, коррекционно-развивающее, лечебно-профилактическое, социально-трудовое направления деятельности.

Система работы в классах коррекционно-развивающего обучения 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.

Целенаправленная работа по формированию общих способностей к учению, коррекции индивидуальных недостатков развития, а также лечебно-профилактическая работа должны обеспечить выполнение детьми с трудностями в обучении Федерального образовательного стандарта требований к знаниям и умениям обучающихся.

Важнейшей задачей является охрана и укрепление физического и нервно-психического здоровья детей указанной категории, а также их социально-трудовая адаптация.

## **II. Организация и функционирование классов коррекционно-развивающего обучения**

11.1. Классы коррекционно-развивающего обучения могут быть организованы во всех видах общеобразовательных учреждений, располагающих специально подготовленными для данной работы кадрами, необходимым научно-методическим обеспечением, соответствующей материальной базой для организации учебного процесса и лечебно-профилактической помощи данной категории детей и подростков.

11.2. Классы коррекционно-развивающего обучения открываются приказом директора школы на основании заключения на каждого ребенка психолого-медико-педагогического консилиума школы, психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК) муниципалитета, округа о необходимости данного типа обучения.

Дети, поступающие в школу из коррекционно-развивающих групп дошкольных учреждений, зачисляются в классы коррекционно-развивающего обучения без дополнительного обследования на основании существующего медико-педагогического заключения.

Зачисление в указанные классы производится только с согласия родителей (лиц, их заменяющих) на основании заявления.

11.3. Классы коррекционно-развивающего обучения открываются преимущественно на ступени начального общего образования в начале первого или второго года обучения и функционируют до 9 класса включительно. На ступени основного общего образования классы коррекционно-развивающего обучения могут быть открыты в дневных школах не позднее 5—6, а в вечерних — 7 классов.

11.4. Обучение в коррекционно-развивающих классах первой ступени продолжается 3—5 лет, в зависимости от потенциальных возможностей развития и успешности обучения ребенка. Продление сроков обучения возможно только по заключению психолого-медико-педагогической консультации или медико-педагогической комиссии индивидуально на каждого обучающегося.

11.5. 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, эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, низким уровнем учебной мотивации и общей познавательной пассивностью (т. е. 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 операциональных компонентов учебно-познавательной деятельности.

Приему в указанные классы не подлежат дети, имеющие выраженные отклонения в развитии (умственная отсталость, грубые нарушения речи, зрения, слуха, двигательной сферы, выраженные нарушения общения в форме раннего детского аутизма).

11.6. При положительной динамике развития и успешном усвоении учебной программы по решению психолого-медико-педагогического консилиума обучающиеся коррекционно-развивающих

классов могут быть переведены в обычные классы с согласия самих обучающихся и их родителей (лиц, их заменяющих).

11.7. Обучающиеся, проявляющие особые склонности и способности к отдельным учебным дисциплинам, могут посещать уроки в общеобразовательном классе, а также факультативные занятия.

11.8. Наполняемость классов коррекционно-развивающего обучения — 9—12 человек.

11.9. Распорядок дня для обучающихся в указанных классах устанавливается с учетом повышенной утомляемости контингента обучающихся. Целесообразна работа этих классов в первую смену по режиму продленного дня с организацией дневного сна (до 3 класса включительно), трехразового питания, необходимых оздоровительных мероприятий.

Детям и подросткам со сниженной работоспособностью при наличии выраженных невротических расстройств, аффективном поведении организуется индивидуальный щадящий режим (снижение объема заданий, дополнительный день отдыха в течение недели) и обязательная лечебная психотерапевтическая помощь (специалисты могут привлекаться по договору).

Для обучающихся в коррекционно-развивающих классах I ступени вводится дополнительное каникулярное время в феврале месяце продолжительностью в 7 календарных дней.

11.10. Для организации и проведения специалистами различных профилей комплексного изучения детей, испытывающих трудности в обучении и адаптации к школьной жизни, в общеобразовательном учреждении приказом директора может создаваться психолого-медико-педагогический консилиум. В его состав входят заместитель директора по учебно-воспитательной работе, опытные учителя, работающие с этой категорией детей, детский психиатр, дефектолог, учитель логопед, психолог. Специалисты, не работающие в данном учреждении, привлекаются для работы в консилиуме по договору.

11.11. В задачи консилиума входят:

- ❖ изучение личности ребенка, выявление уровня и особенностей развития познавательной деятельности, памяти, внимания, работоспособности, эмоционально-личностной зрелости, уровня развития речи;
- ❖ выявление резервных возможностей ребенка, разработка рекомендаций учителю для обеспечения обоснованного дифференцированного подхода в процессе обучения и воспитания;
- ❖ выбор оптимальной для развития ученика учебной программы и типа школы при отсутствии положительной динамики в обучении (в течение одного года пребывания ученика в указанном классе);
- ❖ определение путей интеграции детей в соответствующие классы, работающие по основным образовательным программам, при положительной динамике и компенсации недостатков развития;
- ❖ профилактика физических, интеллектуальных и психологических перегрузок, эмоциональных срывов, организация лечебно-оздоровительных мероприятий;
- ❖ подготовка подробного заключения о состоянии развития и здоровья обучаемого для представления в психолого-медико-педагогическую консультацию.

11.12. При отсутствии в школах указанного консилиума его функции могут выполнять психологические службы округа (муниципалитета), реабилитационные центры (компенсцентры) для детей и подростков, психолого-медико-педагогические консультации.

### **III. Организация коррекционно-развивающего образовательного процесса**

III. I. Коррекционно-развивающий образовательный процесс регламентируется Типовым базисным планом образовательного учреждения с классами коррекционно-развивающего обучения, утвержденными для них программами Министерства образования Российской Федерации, програм-

мами для массовых классов, адаптированными к особенностям психофизического развития ребенка и согласованными с методическими службами.

Обучение организуется как по специальным учебникам для этих классов, так и учебникам массовых классов в зависимости от уровня развития обучающихся. Решение по этому вопросу принимает учитель.

III. 2. Фронтальное коррекционно-развивающее обучение осуществляется учителем на всех уроках и должно обеспечить усвоение учебного материала в соответствии с государственным образовательным стандартом.

III.3. Основными задачами коррекционно-развивающего обучения являются:

- активизация познавательной деятельности учащихся;
- повышение уровня их умственного развития;
- нормализация учебной деятельности;
- коррекция недостатков эмоционально-личностного и социального развития;
- социально-трудовая адаптация.

III. 4. Для учащихся, не усваивающих учебную программу на уроке, организуются индивидуальные и групповые коррекционные занятия, которые имеют как общеразвивающую, так и предметную направленность. Для их проведения используются часы школьного компонента, а также консультативные часы групп продленного дня. Продолжительность таких занятий не превышает 30 мин, наполняемость групп не превосходит 4—5 человек.

III. 5. Для оказания логопедической помощи в штаты образовательного учреждения с классами коррекционно-развивающего обучения вводится должность логопеда из расчета не менее 15—20 человек с нарушениями речи.

III. 6. Обучающиеся, имеющие речевые нарушения, получают логопедическую помощь на специально организуемых логопедических занятиях индивидуально и группами из 4—6 человек, а также в подгруппах из 2—3 человек.

III. 7. При проведении уроков трудового и профессионального обучения класс делится на 2 группы, начиная с 5 класса.

III. 8. Содержание трудового и профессионального обучения определяется исходя из региональных, местных условий, состояния здоровья обучающихся и осуществляется на основе вариативных профилей труда, включая в себя подготовку для индивидуально-трудовой деятельности.

III. 9. Вопрос о формах итоговой аттестации, ее организации решается Департаментом образования.

III. 10. Выпускники девятого класса, успешно освоившие курс основной школы, получают документ установленного образца.

#### **IV. Кадровое, материально-техническое и финансовое обеспечение**

IV.1. В классах коррекционно-развивающего обучения работают учителя, воспитатели и специалисты, имеющие опыт работы в образовательном учреждении и прошедшие специальную подготовку.

IV. 2. Для организации самоподготовки обучающихся в режиме продленного дня одновременно с воспитателями привлекаются учителя-предметники. Целесообразность такой работы, ее форма и продолжительность определяются психолого-медико-педагогическим консилиумом.

IV.3. В необходимом случае для работы с обучающимися классов коррекционно-развивающего обучения привлекаются специалисты, не работающие в данном образовательном учреждении, по договору (врач-психоневролог и другие специалисты).

IV.4. При наличии в школе более трех классов такого типа может рассматриваться вопрос о введении в штатное расписание образовательных учреждений дополнительно ставки специалистов: педагога-психолога, социального педагога, дефектолога и др.

IV. 5. Классным руководителям классов коррекционно-развивающего обучения производится доплата за классное руководство в полном, объеме.

IV. 6. Педагогическим работникам, специалистам классов коррекционно-развивающего обучения устанавливается надбавка в 20% к ставкам заработной платы и должностным окладам. Руководителям школ при наличии более 3-х классов, создавшим необходимые условия для их функционирования, может быть установлен 15% размер надбавки.

IV. 7. Для работы данных классов оборудуются помещения, приспособленные для занятий, отдыха, дневного сна, физкультурно-оздоровительной и лечебно-профилактической работы.

## **Рекомендации по отбору детей в классы коррекционно-развивающего обучения**

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).

Основным *медицинским* показанием к отбору детей в классы коррекционно-развивающего обучения является диагноз задержки психического развития конституционального, соматогенного, психогенного или церебрально-органического происхождения, включающий как различные варианты синдрома психического инфантилизма (гармонический, дисгармонический, органический), так и нейродинамические и энцефалопатические расстройства, недостаточность отдельных корковых функций.

Приему в указанные классы подлежат дети с нарушением работоспособности, повышенной истощаемостью по типу стойкого астенического синдрома как в рамках соматогенной задержки психического развития, так и вследствие:

- астенических состояний при хронических заболеваниях внутренних органов, аллергических заболеваниях, склонности к частым респираторным заболеваниям, хронических тонзиллитах и других заболеваниях;
- астено-невротических состояний соматогенной и церебрально-органической природы (нарушения сна, аппетита, вегето-сосудистая дистония), синдрома истинной невропатии;
- невротических и невротоподобных состояний (страхи, тики, легкое заикание, не требующие обучения в речевой школе, ночной энурез);
- церебрастенических состояний (компенсированная и субкомпенсированная гидроцефалия, церебро-эндокринные состояния, посттравматическая церебрастения) без грубых нарушений интеллектуального развития.

Показанием для обучения в данных классах являются нарушения учебной деятельности (негрубые расстройства школьного поведения, учебной мотивации и др.) в рамках задержки психического развития психогенного происхождения, а также при:

- патологическом формировании личности по типу аффективной возбудимости, психастении, неустойчивости, истероидности, дисгармонического инфантилизма;
- педагогической запущенности детей, обусловленной воспитанием в неблагоприятной микросоциальной среде;
- некоторых психических заболеваниях в стадии ремиссии (шизофрения, эпилепсия) без явлений деменции и выраженных расстройств поведения.



В классы коррекционно-развивающего обучения принимаются дети, страдающие негрубой церебральной патологией в виде задержки психического развития церебрально-органического генеза, а также остаточных явлений резидуально-органического поражения головного мозга в рамках ММД, ведущих к стойким трудностям в усвоении учебного материала; легкими проявлениями речевых и двигательных нарушений церебрально-органической природы, не требующих обучения в специальных учреждениях; проявлениями гипердинамического синдрома.

Трудности, которые испытывают эти дети, могут быть обусловлены как недостатками внимания, эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, низким уровнем учебной мотивации и общей познавательной пассивностью (т. е. 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 операциональных компонентов учебно-познавательной деятельности.

*Не подлежат приему* в указанные классы дети, имеющие выраженные отклонения в развитии (умственная отсталость, эпилептическая или шизофреническая деменция, грубые нарушения речи, зрения, слуха, двигательной сферы, выраженные нарушения общения в форме раннего детского аутизма). Дети, страдающие различными видами слабоумия, значительным снижением зрения, слуха, выраженными нарушениями речи, двигательной сферы, выраженными проявлениями синдрома раннего детского аутизма, могут быть направлены в специальные образовательные учреждения (классы, группы) коррекционного характера. Нежелательно направление в данные классы детей с выраженными психопатоподобными расстройствами (стойкой выраженной аффективной возбудимостью, значительной расторможенностью и агрессивностью, нарушением влечений), судорожными пароксизмами, дневными энурезом и энкопрезом. В этих случаях показано рбучение ребенка на дому при динамическом наблюдении психоневрологом, обеспечивающим медикаментозную коррекцию.

## Рекомендации

по предельной наполняемости классов, воспитательных групп, групп продленного дня в специальных общеобразовательных школах-интернатах (школах), детских домах и домах-интернатах, дошкольных учреждениях, специальных классах и группах в профессионально-технических училищах, общеобразовательных школах, школах-интернатах, детских домах и дошкольных учреждениях общего типа, утвержденные Министерством образования РСФСР и согласованные с Министерством финансов РСФСР 16. 07. 91 № 09215

Дети, имеющие отклонения в развитии	Количество детей в классе (группе)		
	ранний возраст (до 3 л.)	дошкольный возраст (с 3 до 7 л.)	школьный, подростковый и юношеский возраст (с 7 до 18 л.)
<b>Нарушения речи:</b> с тяжелыми нарушениями речи с фонетико-фонематическим нарушением речи и нарушении произношения отдельных звуков	до 6 —	до 10 до 12	до 12 —
<b>Нарушения слуха:</b> глухие слабослышащие и позднооглохшие	до 6 до 6	до 6 до 8	до 6 до 10 (I отд.) до 10 (II отд.)
<b>Нарушения зрения:</b> слепые слабовидящие с косоглазием и амблиопией	до 6 до 6 до 6	до 6 до 10 до 10	до 8 до 12
<b>Нарушения опорно-двигательного аппарата</b>	до 6	до 8	до 10
<b>С задержкой психического развития</b>	до 6	до 10	до 12
<b>Умственно отсталые</b>	до 6	до 10	до 12
<b>С глубокой умственной отсталостью</b>	—	до 8	до 10

Со сложными дефектами	ДО 5	до 5	до 5
-----------------------	------	------	------

Примечание: Исходя из местных условий может устанавливаться меньшая по сравнению с рекомендованной наполняемость классов, воспитательных групп и групп продленного дня.

**Московский типовой учебный план для классов коррекционно-развивающего обучения на 1997/98 учебный год**

Содержание обучения	Классы								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Базовый компонент	22	22	22	22	28	30	33	35	35
В том числе Федераль- ный	19	21	21	21	26	27	30	32	31
Региональный	1	1	1	1	2	2	3	3	4
	Федеральный компонент								
<b>I. Словесность</b>	8	8	8	8	10	10	8	8	7
Русский язык	8	8	8	8	6	6	4	4	3
Литература					2	2	2	2	3
Ин. язык					2	2	2	2	1
<b>II. Обществознание</b>					2	2	2	2	5
История					2	2	2	2	2
Обществоведение									1
Эконом. география									2
<b>III. Математика</b>	4	5	5	5	6	6	7	6	6
<b>IV. Естествознание</b>	2	2	2	2	2	4	6	9	6
Окружающий мир	2	2	2	2	2				
Физическая география						2	2	2	
Биология						2	2	2	2
Физика							2	2	2
Химия								3	2
<b>V. Искусство</b>	4	2	2	2	2	2			
<b>VI. Технология</b> Информ. и материал. технологии	1	2	2	2	2	2	5	5	5
<b>VII. Физическая культура и ОБЖ</b>	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Региональный компонент								
Введение в экономику									1
Граждановедение					1	1	1	1	1
Москвоведение	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Экология и ОБЖ							1	1	1
Школьный 6-дневный компонент /5-дневный	5 2	5 2	5 2	5 2	4 1	5 2	4 1	4 1	4 1
Предельная недельная нагрузка	23 20	23 20	24 21	24 21	28 25	30 27	32 29	34 31	35 32

Итого	27	27	27	27	32	35	37	39	39
к финансированию	24	24	24	24	29	32	34	36	36

Пояснение к Типовому базисному плану образовательного учреждения с классами коррекционно-развивающего обучения

Базисный учебный план составлен на основе Федерального базисного плана. По данному плану могут обучаться дети как шестилетнего, так и семилетнего возраста, обнаружившие на момент приема в школу недостаточную функциональную готовность к обучению или испытывающие трудности в обучении и школьной адаптации.

В нем учитываются специфические трудности детей в обучении русскому языку, в связи с чем предусмотрено в базовом компоненте увеличение числа часов на русский язык и литературу с 1 по 7 класс по сравнению с региональным базисным планом. Введен специально разработанный интегрированный курс «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи», позволяющий на доступном ребенку материале вести работу по обогащению знаниями и представлениями об окружающей действительности, по обогащению словарного запаса, развитию монологической речи. Содержание обучения по данному курсу включает работу по коррекции зрительного восприятия, памяти, мыслительных процессов учащихся, формированию общеинтеллектуальных умений (анализа, сравнения, обобщения, группировки, классификации). Одновременно предполагается, что развитием культуры речи учителя будут заниматься на каждом уроке.

При изучении математики в начальной школе может быть использован как традиционный курс, так и курс «Математика и конструирование», если в школе есть для этого необходимые условия (учебники, методические пособия и подготовленные учителя).

Учитывая, что основной целью обучения является активизация познавательной деятельности, коррекция эмоционально-личностной сферы, пристальное внимание должно быть уделено изобразительному искусству, музыке, ритмике. Школа, исходя из своих возможностей, сама решает вопрос о распределении часов на указанные дисциплины. При этом нужно в обязательном порядке сохранить их перечень.

Важное значение для социальной адаптации, нормализации учебной деятельности учащихся имеют уроки технологии, которые не могут в начальной школе заменяться другими дисциплинами. В старших классах предусматриваются по 4—5 часов для организации углубленной профессиональной подготовки школьников.

Предлагаемый учебный план предусматривает от 3 до 5 часов школьного компонента, который в этих классах должен использоваться на групповые (не более 3 человек) и индивидуальные занятия (не более 30 минут). Не допускается введение школьного компонента на проведение новых курсов для всего класса и перераспределение этих часов между параллелями.

Данный план является типовым, поэтому школа может выбрать и один из четырех вариантов базисного плана первой ступени и трех планов второй ступени.

Базисный учебный план с классами коррекционно-развивающего обучения предусматривает использование программно-методических материалов, разработанных Институтом коррекционной педагогики РАО, и направлен на активное обновление содержания образования, повышение его уровня, создание стандарта требований к знаниям учащихся, выделение обязательного базового и вариативного школьного компонентов.

**I. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ НА УЧАЩЕГОСЯ**

**Представление школьного психолога на учащегося**

Фамилия, имя, отчество ученика \_\_\_\_\_  
 Возраст \_\_\_\_\_  
 Школа № \_\_\_\_\_  
 Класс/группа \_\_\_\_\_  
 Сведения о семье \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Особенности учебной деятельности и поведения со слов:  
 родителей \_\_\_\_\_  
 педагогов \_\_\_\_\_

Особенности общения с одноклассниками \_\_\_\_\_  
 с учителями \_\_\_\_\_  
 с родителями \_\_\_\_\_

Общая осведомленность и социально-бытовая ориентация  
 Сформированность понятий правой и левой руки, пространственных и временных представлений \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Ведущие: рука \_\_\_\_\_ нога \_\_\_\_\_ ухо \_\_\_\_\_ глаз \_\_\_\_\_  
 Моторная ловкость \_\_\_\_\_

**ОБСЛЕДОВАНИЕ РЕБЕНКА:**  
 Внешний вид и поведение в ситуации обследования \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Темп деятельности и работоспособность \_\_\_\_\_  
 Особенности внимания \_\_\_\_\_  
 Особенности памяти \_\_\_\_\_  
 Интеллектуальное развитие \_\_\_\_\_  
 Особенности конструктивной деятельности \_\_\_\_\_  
 Развитие графической деятельности, рисунок \_\_\_\_\_  
 Сформированность учебных навыков (соответствие требованиям программы, характерные ошибки)  
 чтение \_\_\_\_\_  
 письмо \_\_\_\_\_  
 счет \_\_\_\_\_  
 решение задач \_\_\_\_\_

Особенности психоречевого развития (речевая активность, словарь, овладение родовыми обобщениями, понимание грамматических конструкций, построение высказываний)  
 \_\_\_\_\_

Особенности эмоционально-личностной сферы \_\_\_\_\_

Заключение школьного психолога (уровень актуального развития, характерные нарушения и особенности; рекомендации по коррекционной работе) \_\_\_\_\_

Дата обследования \_\_\_\_\_

Фамилия школьного психолога \_\_\_\_\_

## Педагогическое представление на учащегося

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_

Школа \_\_\_\_\_ класс \_\_\_\_\_

### Общее развитие ребенка:

осведомленность о себе и своей семье \_\_\_\_\_

знания и представления об окружающем \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Развитие моторики \_\_\_\_\_

Развитие речи \_\_\_\_\_

**Отношение к школе и учебной деятельности** (желание идти в школу, любимые и нелюбимые предметы, отношение к оценкам, дублирование обучения и т. п.)

### Сформированность учебных навыков:

по математике \_\_\_\_\_

по чтению \_\_\_\_\_

письму \_\_\_\_\_

### Сформированность школьно-значимых умений:

умение планировать свою деятельность и сосредоточенно работать

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

способность понять и принять инструкцию \_\_\_\_\_

Отношение к неудаче \_\_\_\_\_

Темп работы \_\_\_\_\_

Особенности семейного воспитания (из бесед с родителями) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Заключение и рекомендации по коррекционно-развивающему обучению

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Дата обследования \_\_\_\_\_

Подпись педагога \_\_\_\_\_

## Логопедическое представление на учащегося

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_

Дата рождения \_\_\_\_\_

Речевое окружение

(недостатки речи у взрослых членов семьи, двуязычие и т. п.) \_\_\_\_\_

Занятия с логопедом в дошкольном возрасте \_\_\_\_\_

УСТНАЯ РЕЧЬ:

Фонематическое восприятие \_\_\_\_\_

Звукопроизношение \_\_\_\_\_

Состояние словаря \_\_\_\_\_

Грамматический строй речи \_\_\_\_\_

Связная речь \_\_\_\_\_

ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ:

Чтение \_\_\_\_\_

Письмо \_\_\_\_\_

ЗАКЛЮЧЕНИЕ: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

РЕКОМЕНДАЦИИ: \_\_\_\_\_

---

---

---

Дата обследования \_\_\_\_\_

Фамилия специалиста \_\_\_\_\_

## АНКЕТА

(учитель специального класса для детей с трудностями в обучении)

1. Общий стаж работы в школе \_\_\_\_\_
  2. Образование (какое учебное заведение закончил и когда) \_\_\_\_\_
  3. Стаж работы в специальном классе (в каких и сколько лет) \_\_\_\_\_
  4. Время работы в классе коррекционно-развивающего обучения (КРО) \_\_\_\_\_
  5. Ваша характеристика учащихся специального класса (класса КРО, класса ККО, класса выравнивания) *(нужное подчеркнуть)*
    - а) способности к обучению \_\_\_\_\_
    - б) поведение \_\_\_\_\_
    - в) личность ученика \_\_\_\_\_
    - г) выполнение домашних заданий \_\_\_\_\_
  6. Трудности, с которыми вы наиболее часто сталкиваетесь в своей работе
    - а) в отношениях с детьми \_\_\_\_\_
    - б) в методике обучения \_\_\_\_\_
    - в) при контакте с родителями \_\_\_\_\_
  7. Критерии, по которым отобраны дети в ваш класс *(расположите в значимой для вас последовательности, при необходимости внесите дополнения)*:
    - неуспеваемость;
    - поведение;
    - социальная среда, в которой находится ребенок;
    - способности ребенка к обучению;
    - соматическое здоровье ребенка;
    - уровень общего развития ребенка;
    - физическое развитие ребенка;
    - психофизическое развитие ребенка.
  8. Отношение учащихся школы к детям, обучающимся в специальных классах:
    - а) негативное;
    - б) сочувственное;
    - в) такое же, как и к ученикам обычных классов.
  9. Отношение родителей учащихся специальных классов к этим классам:
    - а) отрицательное;
    - б) положительное;
    - в) нейтральное.
  10. Отношение ваших коллег к детям вашего класса:
    - а) негативное;
    - б) сочувственное;
    - в) такое же, как и к ученикам обычных классов.
  11. Ваша оценка эффективности классов коррекционно-развивающего обучения, классов выравнивания, классов компенсирующего обучения *(нужное подчеркнуть)* в структуре общеобразовательной школы.
  12. С чем, на ваш взгляд, связано увеличение количества детей, нуждающихся в специальных условиях обучения *(расположите в значимой для вас последовательности, при необходимости внесите дополнения)*:
    - падение материального уровня жизни большей части населения;
    - уменьшение времени для общения родителей с детьми, ослабление духовных связей между членами семьи;
    - ухудшение экологической обстановки;
    - повышение требований, предъявляемых к учащимся;
    - ухудшение состояния здоровья (детей) населения.
  13. Ваш прогноз будущего учащихся специальных классов и самих классов
- 
-



## АНКЕТА администрация общеобразовательной школы

1. Какие специальные классы были организованы в вашей школе для преодоления неуспеваемости у детей (сколько и как давно):
  - а) классы выравнивания \_\_\_\_\_
  - б) классы коррекционно-развивающего обучения (КРО) \_\_\_\_\_
  - в) классы адаптации \_\_\_\_\_
  - г) классы педагогической поддержки \_\_\_\_\_
  - д) классы компенсирующего обучения (ККО) \_\_\_\_\_
  - е) другие специальные классы (их название, количество, как давно они существуют) \_\_\_\_\_
2. Кто занимается комплектованием специальных классов (состав, подчинение):
  - а) медико-педагогическая комиссия (МПК) \_\_\_\_\_
  - б) психолого-медико-педагогическая консультация (ПМПК) \_\_\_\_\_
  - в) реабилитационный центр \_\_\_\_\_
  - г) консультативно-диагностический центр \_\_\_\_\_
  - д) школьный психолого-медико-педагогический консилиум (его состав) \_\_\_\_\_

---

  - е) другие организационные формы комплектования (назовите) \_\_\_\_\_
3. Критерии отбора детей в специальные классы  
(расположите в значимой для вас последовательности, при необходимости внесите дополнения)
  - неуспеваемость;
  - поведение;
  - социальная среда, в которой находится ребенок;
  - способности ребенка к обучению;
  - соматическое здоровье ребенка;
  - уровень общего развития ребенка;
  - физическое развитие ребенка;
  - психофизическое развитие ребенка;
4. Критерии подбора учителей для работы в этих классах (расположите в значимой для вас последовательности, при необходимости внесите дополнения):
  - общий стаж работы в школе, опыт;
  - личностные качества педагога (перечислите) \_\_\_\_\_
  - желание учителя работать в специальном классе;
5. Отношение учащихся общеобразовательных классов к детям, обучающимся в специальном классе:
  - а) негативное;
  - б) сочувственное;
  - в) такое же, как и к ученикам обычных классов.
6. Отношение родителей учащихся специальных классов к этим классам:
  - а) отрицательное;
  - б) положительное;
  - в) нейтральное.
7. Ваш прогноз будущего специальных классов:  
их число будет увеличиваться, так как \_\_\_\_\_  
их число будет уменьшаться, так как \_\_\_\_\_  
каждая школа самостоятельно будет решать вопрос об открытии или ликвидации этих классов.
8. Какие проблемы наиболее сложно решаются в общеобразовательной школе в связи с открытием специальных классов:
  - а) кадровые;
  - б) комплектование классов;
  - в) учебно-методическое оснащение;
  - г) материальное оснащение;
  - д) нормативно-программное оснащение;
  - е) подготовка учителей;
  - ж) трудоустройство выпускников.

### III. ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРИК

**Адаптация (социальная)** — приспособление человека к условиям новой социальной среды; один из социально-психологических механизмов социализации личности. В педагогической практике важное значение имеет учет особенностей процесса адаптации ребенка к изменившимся условиям его жизни и деятельности, при поступлении в общественные учебно-воспитательные учреждения (детский сад, школа), при вхождении в новый коллектив.

Новая социальная среда предъявляет к ребенку особые требования, которые в большей или меньшей степени соответствуют его индивидуальным особенностям и склонностям. Как правило, ребенок, не страдающий отклонениями в развитии и не избалованный ежеминутной опекой родителей, быстро и хорошо приспосабливается к новым условиям, т. е. адаптация проходит успешно. Если же ему еще недоступна произвольная регуляция своего поведения, организационные требования детского учреждения могут оказаться непосильной нагрузкой. Отставание в развитии поставит его в невыгодное положение по сравнению со сверстниками, а переживания в связи с этим могут привести к нервному перенапряжению и срыву. Отличие процесса адаптации во многом зависит от родителей, которые должны активно способствовать физическому и психическому развитию ребенка и, что особенно важно, формированию у него навыков общения.

**Адекватное** — соответствующее, верное, точное.

**Анализ** — операция познавательного процесса, основанная на разложении изучаемого явления, свойства на составные элементы. С логической точки зрения анализ противопоставляют синтезу. А. и С. рассматриваются в единстве как взаимосвязанные процессы познания и практической, деятельности.

**Анамнез** — сообщение больного или его близких об условиях жизни, предшествующих заболеванию (история возникновения заболевания). В психологии применяется как метод исследования деятельности человека.

**Готовность к школьному обучению** — совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению. Обусловлена созреванием организма ребенка, в частности его нервной системы, степенью сформированности личности, уровнем развития психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления) и др. Условия жизнедеятельности ребенка, усвоение им социального опыта в ходе общения со взрослыми и сверстниками оказывают влияние на формирование готовности к школьному обучению.

В педагогической и психологической литературе наряду с термином «готовность к школьному обучению» употребляется термин «школьная зрелость». Эти термины почти синонимичны, хотя второй в большей степени отражает психофизиологический аспект органического созревания.

**Готовность волевая** — умение ребенка действовать в соответствии с образцом и осуществлять контроль путем сопоставления с ним как с эталоном (образец может быть дан в форме действий другого человека или в форме правила).

**Готовность коммуникативная** — наличие произвольно-контекстного общения со взрослыми и кооперативно-соревновательного со сверстниками.

**Готовность мотивационная** — предполагает отношение к учебной деятельности как к общественно значимому делу и стремление к приобретению знаний. Предпосылка возникновения этих мотивов — общее желание детей поступить в школу и развитие любознательности.

**Готовность речевая** — овладение грамматикой и лексикой языка, определенная степень осознанности речи, становление форм (внешняя — внутренняя, диалогическая — монологическая) и функций (общения, обобщения, планирования, оценивания и др.) речи.

**Готовность умственная** — достижение достаточно высокого уровня развития познавательных процессов (дифференцированное восприятие, произвольное внимание, осмысленное запоминание, наглядно-образное мышление, первые шаги к овладению логическим мышлением).

**Диссоциация** — нарушение связности психических процессов, неосознанность конкретных раздражений, мотивов действий и самих действий.

**Запущенность педагогическая** — устойчивые отклонения от нормы в нравственном сознании и поведении детей и подростков, обусловленные отрицательным влиянием среды и ошибками в воспитании. Педагогически запущенный ребенок является психически нормальным и физически здоровым, но не обладает знаниями и умениями, необходимыми для нормальной жизнедеятельности.

Условно выделяют несколько стадий запущенности. Первая рассматривается как предрасполагающая (в основном соответствует дошкольному возрасту).

Вторая стадия характеризуется появлением у младших школьников начальных форм негативно-го отношения к нормам и правилам жизни в детском коллективе.

Третья и четвертая стадии запущенности педагогической наиболее часто проявляются в подростковом возрасте. Признаки третьей и четвертой стадий встречаются и у старших школьников. Их поведение отличается большей скрытностью, умением закамуфлировать неблагоприятные поступки «правильными словами» и т. п.

**Зона ближайшего развития** — расхождение между уровнем актуального развития (определяется степенью трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (ребенок может достигнуть его, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками). Понятие введено Л. С. Выготским.

**Импульсивность** — особенность поведения человека, заключающаяся в склонности действовать по первому побуждению под влиянием внешних обстоятельств или эмоций. Импульсивность преимущественно свойственна детям дошкольного и отчасти младшего школьного возраста в связи с присущей этому возрасту слабостью контроля за своим поведением. У старших школьников и взрослых импульсивность наблюдается при переутомлении, аффекте или некоторых заболеваниях нервной системы.

**Инертность** — затрудненное, замедленное переключение с одного вида деятельности на другой. Явления инертности психических процессов бывают особенно выражены при патологических состояниях мозга.

**Интеллект** — относительно устойчивая структура умственных способностей индивидуума.

**Инфантилизм** — (от лат. *Infantilis* — детский, младенческий),

1) **задержка** в развитии организма. Самый характерный симптом инфантилизма — задержка роста; при этом часто сохраняются детские пропорции тела;

2) **сохранение** в психике и поведении человека особенностей, присущих более раннему возрасту. Наиболее часто встречается так называемый гармонический инфантилизм, характерный для младшего школьного, подросткового и юношеского возраста. Человек (инфантил), которому он свойствен, при нормальном или даже ускоренном за счет акселерации физическом и умственном развитии отличается незрелостью эмоционально-волевой сферы. Это выражается в несамостоятельности решений и действий, чувстве незащищенности, в пониженной критичности к себе и повышенной требовательности к другим, в разнообразных компенсаторных реакциях (фантазирование, замещающее реальные поступки, эгоцентризм и др.). Инфантилу свойственны слабоволие, нежелание брать на себя ответственность, преобладание игровых интересов, быстрая пресыщаемость, стремление идти по пути наименьшего сопротивления, делать только то, что нравится.

В некоторых случаях инфантилизм достигает болезненной степени, когда на первый план выступают неустойчивость, возбудимость, лживость (так называемый дисгармонический инфантилизм). Он, как болезнь, охватывает возраст от 5—7 до 14—15 лет. В более старшем возрасте дис-

гармонический инфантилизм чаще всего сглаживается (при благоприятных условиях). Однако такой благоприятный исход бывает не всегда: у части больных (20%) признаки грубой незрелости эмоционально-волевой сферы сохраняются, а позже проявляются в виде психопатий.

**Компенсация** — восполнение недоразвитых, нарушенных или утраченных функций вследствие аномалий развития, перенесенных заболеваний и травм.

Процесс компенсации физиологических функций не требует специального обучения и происходит путем автоматической перестройки, в которой важную роль играет так называемая оценка успешности приспособительных реакций, осуществляемая в центральной нервной системе.

Компенсация на уровне сложных психических процессов протекает путем сознательного переобучения и осуществляется с помощью ряда вспомогательных средств (например, компенсация недостаточной функции запоминания осуществляется путем рациональной организации запоминаемого материала, привлечения дополнительного материала, использования приема мнемотехники). В целом при компенсации высших психических функций особую роль играет подключение сохранных анализаторов. Важное значение для решения проблем компенсации имеют концепции психологов Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Л. Лурия и др. о развитии высших психических функций.

**Коррекционно-воспитательная работа** — система специальных приемов и мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков развития аномальных детей. Термин появился в конце XIX — начале XX в. в связи с деятельностью М. Монтессори и О. Декроли. Долгое время он использовался применительно к работе лишь с умственно отсталыми детьми. В отечественной педагогике это понятие стало более широким: Коррекционно-воспитательная работа направлена не только на исправление отдельных нарушений, но и на формирование личности ребенка. Она охватывает все категории аномальных детей и осуществляется путем совместной деятельности педагогов и врачей.

**Леворукость** — предпочтительное использование левой руки для осуществления моторных актов. Чаще леворукость носит врожденный характер и обусловлена унаследованной спецификой функционирования ЦНС. Кроме явной леворукости часто встречается скрытая леворукость. Лица с такой леворукостью приучены с детства пользоваться правой рукой, но при непривычных действиях или в состоянии аффекта пользуются левой. Леворукие (левши) в полной мере способны к осуществлению любых моторных актов, в том числе и относящихся к тонкой моторике (письмо, рисование и др.). Левша нормально проходит все стадии физического и психического развития и становится абсолютно полноценной личностью. «Переучивание» левши не может изменить особенности его ЦНС и приводит к тому, что ребенок становится «одинаковоруким», т. е. способным с равным успехом пользоваться обеими руками.

**Навык** — действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоенности и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля.

**Негативизм** — немотивированное стремление к противодействию всякому внешнему влиянию.

**Обобщение** — продукт мыслительной деятельности, форма отражения общих признаков и качеств явлений действительности.

**Обучаемость** — индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения.

**Онтогенез** — процесс развития индивидуального организма. В психологии онтогенез — формирование основных структур психики индивида в течение его детства.

**Работоспособность** — способность человека выполнять трудовую деятельность в течение заданного времени с заданной эффективностью и качеством.

**Тесты интеллекта** — психодиагностические приемы, предназначенные для исследования количественной оценки («измерения») уровня интеллектуального развития.

## **ИСПОЛЬЗУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА**

Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К. С. Лебединской. — М., 1982.

*Ахутина Т. В., Пылаева Н. М.* Нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения // Нейропсихология сегодня. — М., 1996.

Готовность к школьному обучению детей шестилетнего возраста с задержкой психического развития / Под ред. В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. — М., 1989.

*Егорова Г. В.* Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. — М., 1973.

*Захаров А. И.* Как предупредить отклонения в развитии ребенка. — М., 1993.

*Лубовский В. И.* Развитие словесной регуляции действий у детей. — М., 1978.

*Марковская И. Ф.* Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. — М., 1993.

Обучение детей с задержкой психического развития / Под ред. В. И. Лубовского. — Смоленск, 1994.

*Шевченко С. Г.* Ознакомление с окружающим миром учащихся с задержкой психического развития. — М., 1990.

Отстающие в учении школьники (проблемы психического развития) / Под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной. — М., 1986.

*Пермякова В. А., Домишкевич С. А.* Типические особенности эмоционально-волевой сферы и личностной регуляции учебной деятельности младших школьников в норме и при отклонениях в развитии // Развитие школьников с отклонениями. — Иркутск, 1981.

*Учебное издание Шевченко Светлана Гавриловна*

## **КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ**

### **Организационно-педагогические аспекты**

*Методическое пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения*