

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

В.В. Гладкая, И. В. Зыгманова, Т.В. Кункевич, О.В.Мамонько, М.И.Хотько

**СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Учебно-методическое пособие

Минск 2009

Составители:

кандидат педагогических наук, зав. кафедрой дефектологии АПО

В.В. Гладкая;

кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики БГПУ И.В. Зыгманова;

кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики БГПУ О.В.Мамонько;

преподаватель кафедры олигофренопедагогики БГПУ Т.В. Кункевич;

преподаватель кафедры олигофренопедагогики БГПУ М.И.Хотько

Под научным рецензированием В.В. Гладкой

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент зав. кафедрой сурдопедагогики БГПУ С.Н. Феклистова

кандидат педагогических наук, заместитель заведующей детским садом № 235 по основной работе О.В.Клезович

«Содержание и методика развития познавательной деятельности младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью»: учебно-методическое пособие/В.В. Гладкая, И.В. Зыгманова, Т.В. Кункевич, О.В.Мамонько, М.И.Хотько. Мн.: БГПУ, 2009. 71 с.

Учебно-методическое пособие отражает основные направления и методику коррекционной работы по развитию познавательной деятельности у учащихся 1-5 классов вспомогательной школы, структуру коррекционных занятий. В пособии предложены примерные конспекты коррекционных занятий и вопросы для анализа занятий.

Адресуется студентам БГПУ, слушателям АПО, учителям-дефектологам.

ВВЕДЕНИЕ

Одним из важнейших аспектов деятельности учителя-дефектолога является осуществление коррекционной работы. Коррекционная работа с учащимися с интеллектуальной недостаточностью реализуется через организацию коррекционно-направленного учебно-воспитательного процесса и систему коррекционных занятий. Цель таких занятий – повышение уровня общего развития учеников, восполнение пробелов предшествующего развития и обучения, коррекция отклонений в развитии когнитивной сферы, формирование жизненной компетенции.

Сущность коррекционной работы предполагает необходимость ее осуществления на диагностической основе, которая направлена на определение характерных для каждого ребенка индивидуальных особенностей развития и организацию помощи учителям-дефектологам.

Такого рода диагностическая деятельность весьма значима для определения содержания коррекционной работы.

В содержании коррекционной работы выделяют следующие направления: развитие устной речи и мышления, развитие мелкой моторики, кинестетического восприятия и мышления, памяти и мышления, слухового восприятия и мышления, зрительного восприятия и мышления, пространственной ориентировки и мышления, языкового анализа и мышления.

Коррекционные занятия строятся с учетом определенных принципов, методов и приемов. Существует два основных типа коррекционных занятий: диагностические и собственно коррекционные. Занятия имеют свою структуру. Конспекты коррекционных занятий могут быть представлены в нескольких формах.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	Ошибка! Закладка не определена.
ГЛАВА 1 Содержание коррекционной работы по развитию познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью (1-5 класс вспомогательной школы) (Гладкая В.В., Зыгманова И.В., Мамонько О.В., Хотько М.И.)	
Раздел 1 Развитие слухового восприятия и мышления	
1.1. Развитие неречевого слуха и мышления	
1.2. Развитие фонематического слуха и мышления	
Раздел 2 Развитие зрительного восприятия и мышления	
2.1 Развитие восприятия цвета	
2.2 Развитие предметного восприятия	
2.3 Развитие восприятия сюжетных изображений	
2.4 Развитие восприятия символов (букв, цифр)	
Раздел 3 Развитие пространственной ориентировки и мышления	
3.1 Формирование дифференцированных представлений о пространственных признаках предметов.	
3.2 Формирование представлений о схеме тела.	
3.3 Формирование представлений о пространственных отношениях объектов и собственного тела.	
3.4 Формирование представлений о пространственных отношениях объектов и их взаимном расположении.	
3.5 Формирование пространственно-временных представлений.	
Раздел 4 Развитие мелкой моторики, кинестетического восприятия и мышления	
4.1 Развитие мелкой моторики рук, кинестетического восприятия, мышления.	
4.2 Развитие артикуляционной моторики, кинестетического восприятия, мышления.	
4.1 Развитие мелкой моторики рук, кинестетического восприятия, мышления.	
4.2 Развитие артикуляционной моторики, кинестетического восприятия, мышления.	
Раздел 5 Развитие устной речи и мышления.....	
5.1 Развитие лексической стороны речи, словообразование. Развитие мышления.	
5.2 Формирование структуры простого предложения, словоизменение, развитие мышления.	
5.1 Развитие лексической стороны речи, словообразование. Развитие мышления.	
5.2 Формирование структуры простого предложения, словоизменение, развитие мышления.	
Раздел 6 Развитие языкового анализа и мышления.....	
6.1 Развитие языкового анализа на уровне слова.	
6.2 Развитие языкового анализа на уровне предложения.	
6.3 Развитие языкового анализа на уровне текста.	
Раздел 7 Развитие памяти и мышления	
7.1 Развитие умений запоминать материал различных модальностей.	
7.2 Развитие умений межмодального переноса.	
7.3 Развитие умений запоминать материал при помощи внешних опор.	
ГЛАВА 2 Методика коррекционной работы по развитию познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью. (Гладкая В.В., Зыгманова И.В., Мамонько О.В., Хотько М.И.)	
Раздел 1 Принципы определяющие методику проведения коррекционных занятий с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью	
Раздел 2 Методика коррекционной работы по развитию познавательной деятельности.....	
2.2.1 Методы и приемы коррекционной работы по развитию зрительного восприятия у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью	

2.2.2 Методы и приемы работы по развитию памяти младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

2.2.3 Методы и приемы работы по развитию языкового анализа и синтеза у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

2.2.4 Методы и приемы работы по развитию устной речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

2.2.5 Методы и приемы работы по развитию артикуляционной моторики и кинестетического восприятия у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

ГЛАВА 3 Организация коррекционной работы по развитию познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью. (Гладкая В.В., Зыгманова И.В., Кункевич Т.В., Мамонько О.В., Хотько М.И.)

Раздел 1 Типы коррекционных занятий

Раздел 2 Структура коррекционных занятий по развитию познавательной деятельности школьников с интеллектуальной недостаточностью

Раздел 3 Формы конспектов коррекционных занятий по развитию познавательной деятельности у школьников

ЛИТЕРАТУРА

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ГЛАВА 1. Содержание коррекционной работы по развитию познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью (1-5 класс вспомогательной школы).

Успешность ребенка в усвоении школьной программы зависит от состояния развития его познавательной деятельности. В качестве особых видов познавательной (внутренней) деятельности выступают познавательные психические процессы, направленные на познание себя и окружающего мира: внимание, восприятие, мышление, память, речь, воображение. Следовательно, состояние развития познавательной деятельности зависит от состояния развития данных познавательных процессов. Овладение базовыми школьными навыками предусматривает также определенный уровень развития мелкой моторики (мелкой моторики руки и артикуляционной моторики) и языкового анализа и синтеза.

Познавательные процессы имеют структуру, аналогичную структуре любой другой деятельности, т.е. состоят из действий и операций и включают в свой состав соответствующие умения и навыки.

Восприятие представляет собой деятельность, направленную на построение образа воспринимаемого предмета или явления. Этот процесс выполняется при помощи специальных (перцептивных) действий, цель которых – выявление ключевых элементов будущего образа и их соединение в целостный образ. Для овладения базовыми школьными навыками (чтением, письмом, счетом) младшим школьникам необходим определенный объем умений в области зрительного, слухового, кинестетического восприятия, пространственной ориентировки.

Память обеспечивает накопление впечатлений об окружающем мире, служит основой приобретения знаний, навыков и умений и их последующего использования. При запоминании, узнавании или воспроизведении по памяти какой-либо информации человек также выполняет соответствующие действия (мнемические).

Одним из самых сложных (и наиболее нарушенных у детей с интеллектуальной недостаточностью) познавательных процессов является *мышление* – это процесс обобщенного познания человеком действительности, т.е. получения общих знаний о ней на уровне понятий. Это также реализуется с помощью определенных логических операций – умственных действий с понятиями, в результате которых из обобщенных знаний получают новые.

Речь – познавательный процесс, связанный с использованием языка для представления, сохранения в устной или письменной форме и последующей переработки разнообразной информации, а также для обмена ею с другими людьми. Одна из важнейших функций речи – коммуникативная, состоит в том, что с помощью речи передается информация от человека человеку. В этой связи имеет значение состояние развития у человека фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

Речевая деятельность имеет существенное значение для развития мышления: речь является не только выразителем уже готовой, сложившейся мысли; любая мысль постепенно «рождается в слове». Поэтому речь выступает и как средство совершенствования мышления, т.е. выполняет и интеллектуальную функцию. Речь тесно связана и со всеми другими психическими процессами: включаясь в процесс восприятия, она делает его более обобщенным и дифференцированным; вербализация запоминаемого материала способствует осмысленности запоминания и воспроизведения; существенна роль речи в воображении, при осознании своих эмоций, при регулировании своего поведения и т.д.

Поскольку самым нарушенным познавательным процессом у детей с интеллектуальной недостаточностью является мышление, то и учебные затруднения этой группы учащихся связаны в наибольшей мере с несформированностью умений выполнять основные умственные действия. Поэтому коррекционная работа по формированию познавательных умений в области развития мышления «пронизывает» содержание коррекционно-развивающей работы в рамках всех других направлений. Это и определяет содержание коррекционной работы по развитию познавательной деятельности, которое включает следующие разделы:

1. Развитие слухового восприятия и мышления.
2. Развитие зрительного восприятия и мышления.
3. Развитие пространственной ориентировки и мышления.
4. Развитие мелкой моторики, кинестетического восприятия и мышления.
5. Развитие устной речи и мышления.
6. Развитие памяти и мышления.
7. Развитие языкового анализа и синтеза, развитие мышления.

Коррекционная работа в рамках занятий по развитию познавательной деятельности направлена на формирование **познавательных умений**, а умение – есть результат овладения новым действием (или способом деятельности), основанным на каком-либо знании и использовании его в процессе решения определенных задач. Таким образом, умение включает в себя способность ориентироваться в ситуации, анализировать ее, на основе чего применять определенное действие (программу действий, способ деятельности) в нужный момент и в необходимом объеме и качестве исполнения. При формировании познавательных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью важно на первых этапах использовать в качестве материала для работы *жизненные бытовые ситуации*. Это облегчает процесс осознания детьми сути тех или иных познавательных действий. Опора на знакомые или хорошо представляемые учащимися жизненные ситуации в процессе формирования определенных познавательных умений облегчает ситуации их переноса и широкого применения. После осознания сути того или иного познавательного действия и его успешного применения в создаваемых жизненных ситуациях, важно переходить к формированию умения применять это

действие при работе с учебным материалом. Целесообразно привлекать материал различных образовательных областей: ориентировки в окружающем мире, математики (цифры, числа, примеры, задачи), языка (буквы, слоги, слова, предложения, тексты) и др. При этом работа с такого рода материалом предусматривает формирование именно познавательных умений (умений выделять существенные признаки, определять последовательность, сравнивать, описывать, ориентироваться на плоскости листа, устанавливать причинно-следственные связи и др.), а не умений считать, писать и т.д., т.е. не является просто дополнительной работой по предмету.

Коррекционные занятия с учащимися младших классов можно **осуществлять в индивидуальной, микрогрупповой (2-3 человека) и групповой (4-6 человек) формах.** При этом в 1-2 классах, с учетом низкого уровня самостоятельности учащихся, целесообразнее проведение коррекционной работы в индивидуальной и микрогрупповой (2-3 человека) формах. Количество требующихся занятий той или иной формы определяется учителем-дефектологом на основе учета имеющихся индивидуальных особенностей развития и уровня самостоятельности учащихся. Временная продолжительность занятий – 15-35 (45) минут.

РАЗДЕЛ 1. РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И МЫШЛЕНИЯ

1.1 Развитие неречевого слуха и мышления

Расширение репертуара неречевого слуха. Формируемые умения: различать природные, бытовые и музыкальные звуки; определять источник звука; осуществлять слуховую ориентировку в пространстве: определять направление и степень удаленности, местонахождение источника звука; подбирать (выбирать) аналогично звучащие объекты.

Развитие чувства ритма. Формируемые умения: воспроизводить, повторять ритмический рисунок; двигаться под музыку в соответствии со звучащим ритмическим рисунком; проговаривать по слогам стихотворение, отбивая ритм.

Развитие мышления. Формируемые умения: определять сходство и различие между услышанными неречевыми звуками, ритмическими рисунками (*одинаковые, разные*); подбирать, определять идентичные звуки, ритмические рисунки (*такой же, как ...*); устанавливать отношения противоположности (*тихий – громкий, близко – далеко, быстро – медленно*), взаимоотношения «звук – источник звука», «звук – изменение местонахождения источника звука» (*ближе, дальше*).

1.2 Развитие фонематического слуха и мышления

Развитие фонематического восприятия. Формируемые умения: различать слова, слоги, сходные по звуковому составу (фонематические паронимы); различать на слух и в собственном произношении фонематические противопоставления и звуки, сходные по акустико-артикуляторному признаку (гласные: *и - у, э - о, и - о, э - у, и - э, у - о*; твердые

и мягкие согласные: *н - н', м - м', б - б', д - д', в - в', з - з', л - л', р - р'*; сонорные: *м - л, м - р, н - л, н - р, н - ј, м - ј, м - н, л - р*; глухие и звонкие: *п - б, т - д, к - г, ф - в, с - з, ш - ж*; свистящие и шипящие: *с - ш, з - ж, с' - ш'*; заднеязычные: *г-к-х*; аффрикаты: *ч - ц*).

Развитие мышления. Формируемые умения: определять идентичность либо различие между услышанными речевыми звуками (*одинаковые, разные*); сравнивать фонематические противопоставления; устанавливать отношения противоположности.

Развитие простого фонематического анализа. Формируемые умения: узнавать звук на фоне слова; выделять звук из слова (в начале и в конце слова).

Развитие сложного фонематического анализа. Формируемые умения: определять место звука в слове; определять последовательность звуков в слове; определять количество звуков в слове.

Развитие фонематического синтеза. Формируемые умения: составлять слова из звуков, данных в нормальной последовательности и в разбивку.

Формирование фонематических представлений. Формируемые умения: подбирать слова на заданный звук (существительные, глаголы, прилагательные).

Формирование фонематической осведомленности (компетенции). Формируемые умения: связывать фонему с буквой; связывать букву с фонемой; соблюдать нужную последовательность букв при записи слов.

Развитие мышления. Формируемые умения: устанавливать взаимоотношения «целое-часть» на уровне слова, отношения последовательности (в начале, в середине, в конце; первый, второй ...; первый, последний; между; следующий за...; стоящий перед ... и др.); временные отношения (до, после; раньше, позже); контролировать себя при письме, используя прием проговаривания слова вслух с утрированным выделением каждого звука.

РАЗДЕЛ 2. РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И МЫШЛЕНИЯ

2.1 Развитие восприятия цвета

Формируемые умения: идентифицировать (показывать называемые) основные цвета и их оттенки; называть цвета и их оттенки; копировать последовательность цветового ряда; выстраивать сериационные ряды цветовых оттенков.

Развитие мышления. Формируемые умения: при анализе объектов выделять такой признак, как цвет (на основе восприятия объекта, на основе образа-представления о нем); сравнивать объекты по цвету (на основе восприятия объектов, на основе образов-представлений о них); группировать (классифицировать) цвета и их оттенки, предметы по цвету (по образцу, по слову-названию цвета); выполнять сериацию по признаку цвета (выстраивать

ряды из оттенков одного цвета – от самого светлого к самому темному и наоборот); устанавливать закономерность в предложенном ряду цветов.

2.2 Развитие предметного восприятия

Развитие способности узнавать изображения с разным количеством информативных признаков. Формируемые умения: узнавать предметы на реалистичных изображениях; узнавать предметы на стилизованных изображениях: контурных, силуэтных, штриховых, пунктирных; узнавать зашумленные изображения; узнавать изображения с неполным силуэтом, с недостающими признаками; идентифицировать индивидуализированные изображения; соотносить предмет с формой.

Развитие зрительного анализа и синтеза, мышления. Формируемые умения: выделять части, детали объекта наблюдения (натурального предмета, предметного изображения); выделять признаки частей объекта наблюдения: цвет, форма, величина; узнавать объекты по описанию; складывать изображение из деталей; выделять в предметах и их изображениях сходные детали, признаки.

2.3 Развитие восприятия сюжетных изображений

Развитие лицевого гнозиса. Формируемые умения: узнавать знакомые лица на рисунках, фотографиях; идентифицировать незнакомые лица на рисунках, фотографиях; определять эмоциональное состояние персонажей на сюжетной картинке.

Развитие зрительного анализа и синтеза, мышления. Формируемые умения: выделять существенные и второстепенные детали сюжетного изображения; адекватно воспринимать предметы по величине, независимо от плана, на котором они изображены (передний, задний планы рисунка); находить признаки сходства и отличия на похожих, но не тождественных изображениях; находить недостающие фрагменты изображения; складывать изображение из частей.

2.4 Развитие восприятия символов (букв, цифр)

Формируемые умения: узнавать буквы (цифры) по характерным деталям; находить букву (цифру) среди сходных; узнавать буквы (цифры) в зеркальном и повернутом изображении; узнавать буквы (цифры) на зашумленных, наложенных друг на друга изображениях; конструировать буквы (цифры) из деталей; преобразовывать одну букву (цифру) в другую.

Развитие зрительного анализа и синтеза, мышления. Формируемые умения: выделять и характеризовать составные элементы (детали) букв (цифр); сравнивать буквенные (цифровые) знаки: находить сходные и отличительные детали, признаки; выделять в буквах (цифрах) сходные детали и группировать их на этой основе.

РАЗДЕЛ 3. РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ И МЫШЛЕНИЯ

3.1 Формирование дифференцированных представлений о пространственных признаках предметов

Формирование дифференцированных представлений о форме. Формируемые умения: различать между собой и называть эталоны формы (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал); воспроизводить заданные фигуры разными способами (построить, вылепить, выложить, нарисовать, вырезать и др.).

Развитие мышления. Формируемые умения: при анализе объектов выделять такой признак, как форма (на основе восприятия объекта, на основе образа-представления о нем); сравнивать объекты по форме (на основе восприятия объектов, на основе образов-представлений о них); группировать (классифицировать) фигуры, предметы по форме (по образцу, по слову-названию формы); устанавливать закономерность в предложенном ряду фигур – эталонов формы.

Формирование дифференцированных представлений о величине: длинный – короткий; тонкий – толстый; широкий – узкий; высокий – низкий. Формируемые умения: показывать предметы с заданными признаками величины; называть признаки величины; подбирать антонимы (короткий – длинный и т.п.); образовывать сравнительную степень прилагательных («Карандаш длинный, а линейка еще ...» и т.п.).

Развитие мышления. Формируемые умения: сравнивать объекты по величине; выстраивать сериационные ряды (от самого высокого к самому низкому; и т.д.); устанавливать отношения между предметами по величине (длиннее-короче, выше-ниже, шире-уже, толще-тоньше).

3.2 Формирование представлений о схеме тела

Развитие ориентировки в схеме собственного тела. Формируемые умения: анализировать части лица и их расположение по отношению друг к другу (над, под, сбоку от...); анализировать расположение частей собственного тела по вертикальной оси (над, под, между; выше, чем; ниже, чем); анализировать расположение частей собственного тела по оси «право-левой» ориентировки.

Развитие ориентировки в схеме тела человека, стоящего напротив. Формируемые умения: показывать у себя и у человека, стоящего напротив, называемые части тела (право-левая ориентировка); называть части тела, которые показывает на себе человек, стоящий напротив; определять на картинках, какой рукой действует персонаж, с какой стороны относительно других находится каждый персонаж, в какой руке и что он держит и т.п.).

3.3 Формирование представлений о пространственных отношениях объектов и собственного тела

Развитие ориентировки в расположении объектов относительно собственного тела (в трехмерном пространстве). Формируемые умения: ориентироваться (показывать, находить) в расположении предметов относительно собственного тела; размещать предметы в заданном пространстве по отношению к собственному телу (выше, ниже, над, под, спереди, сзади, перед, за, слева, справа); использовать предлоги для оценки взаимоотношений объектов и собственного тела.

Развитие ориентировки в направлениях пространства относительно собственного тела (в трехмерном пространстве). Формируемые умения: показывать, определять направления в пространстве относительно собственного тела (вверх, вниз, вперед, назад, вправо, влево); двигаться в заданном направлении.

Ориентироваться в пространственных отношениях объектов и собственного тела на плоскости листа (в двухмерном пространстве). Формируемые умения: размещать объекты в заданной позиции на плоскости листа (вверху, внизу, посередине, в центре, слева, справа и др.); проводить линии в определенном направлении; обозначать словесно месторасположение объектов и направления пространства на плоскости листа.

Развитие мышления. Формируемые умения: определять сходство и различие между объектами по признаку их пространственного расположения; объединять объекты в группы на основе сходства их пространственного расположения; устанавливать и продолжать закономерность в расположении объектов и линий на плоскости листа; устанавливать отношения последовательности и противоположности.

3.4 Формирование представлений о пространственных отношениях объектов и их взаимном расположении

Развитие ориентировки во взаиморасположении объектов (в трехмерном пространстве). Формируемые умения: показывать предметы с заданным взаиморасположением друг относительно друга (выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между; ближе к, дальше от, между, перед (чем-либо), за (чем-либо), спереди от, сзади от; слева, справа, левее, правее и т.п.); размещать предметы в трехмерном пространстве по инструкции, в которой с помощью предлогов и наречий места выражаются пространственные отношения: словосочетания с одним предлогом («положи ручку под книгу» и т.п.); описывать взаимное расположение предметов, определенным образом расположенных в пространстве друг относительно друга.

Развитие ориентировки во взаиморасположении объектов (в двухмерном пространстве). Формируемые умения: показывать на рисунках изображения предметов с заданным взаиморасположением друг относительно друга (выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между; ближе к, дальше от, между, перед (чем-либо), за (чем-либо), спереди от, сзади от; слева, справа, левее, правее и т.п.); выполнять инструкцию, в которой с помощью предлогов и наречий места выражаются пространственные отношения: словосочетания с одним предлогом («положи треугольник между кругом и квадратом», «поставь точку под треугольником», «нарисуй кружок над квадратом» и т.п.); находить среди картинок такую, на которой изображено пространственное отношение между предметами, выраженное заданной вербальной формой («показать бочку за ящиком» и т.п.); описывать взаимное расположение определенным образом расположенных предметов на рисунке; конструировать объекты из частей с заданным их взаиморасположением.

Развитие ориентировки во взаиморасположении объектов при заданном направлении (в трехмерном пространстве). Формируемые умения: выполнять пространственный анализ взаиморасположения объектов в ряду, в колонне (до, после, перед, за; первый, последний, ближе всего к, дальше всего от, предпоследний, следующий за, предыдущий и т.п.); выполнять построение в ряду, в колонне по заданному взаиморасположению; обозначать словесно взаиморасположение объектов друг относительно друга при заданном направлении.

Развитие ориентировки во взаиморасположении объектов при заданном направлении (в двухмерном пространстве). Формируемые умения: выполнять пространственный анализ взаиморасположения объектов в ряду на рисунке (до, после, перед, за; первый, последний, ближе всего к, дальше всего от, предпоследний, следующий за, предыдущий и т.п.); обозначать словесно взаиморасположение объектов на рисунке друг относительно друга при заданном направлении.

Развитие мышления. Формируемые умения: определять сходство и различие между группами объектов по признаку их пространственного взаиморасположения; объединять объекты в группы на основе сходства их конструкций (набора деталей и их пространственного взаиморасположения); устанавливать и продолжать закономерность во взаиморасположении объектов и линий на плоскости листа; устанавливать взаимоотношения последовательности, противоположности, «целое – часть».

3.5 Формирование пространственно-временных представлений

Формирование представлений о временных последовательностях. Формируемые умения: правильно воспроизводить временные ряды (время суток; времена года; дни недели); ориентироваться в пространственно-временных отношениях (до, после, потом; перед, за; сначала, потом; сегодня, вчера, завтра, позавчера, послезавтра).

Формирование представлений о длительности явлений (событий и др.). Формируемые умения: ориентироваться в длительности временных интервалов (Что длиннее: день или неделя? Что короче...? Что длится меньше...? И т.п.)

Развитие мышления. Формируемые умения: анализировать ситуацию, устанавливать причинно-следственные отношения; устанавливать отношения последовательности, противоположности.

РАЗДЕЛ 4. РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ, КИНЕСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ И МЫШЛЕНИЯ

4.1 Развитие мелкой моторики рук, кинестетического восприятия, мышления.

Укрепление мышц кистей рук и развитие подвижности, силы и гибкости пальцев и запястья. Формируемые умения (с опорой на зрительный и кинестетический контроль): сжимать и разжимать кулачки; сгибать и разгибать пальцы (одновременно и поочередно); постукивать подушечками

пальцев по парте; сгибать руки в запястье и покачивать вправо – влево; хлопать в ладоши и др.

Развитие статической координации движений (удержание статичных поз). Формируемые умения: составлять из пальцев различные фигуры («кошка», «коза», «крыша», «дерево» и др.); удерживать статичные позы обеими руками одновременно.

Развитие динамической координации движений. Формируемые умения: плавно переключаться с одного движения на другое («игра на пианино», «человечек», «пальчики здороваются» и др.).

Развитие ритмической координации движений. Формируемые умения: ритмично осуществлять переходы из одной статической позы в другую («ладонь – кулак» и т.п.); отстукивать ритмы.

Развитие графических умений, зрительно-двигательной координации. Формируемые умения: обводить трафареты, шаблоны; обводить изображения по контуру; раскрашивать изображение с соблюдением его границ; проводить линии заданной формы («дорожки»); рисовать прямые и волнистые линии, круги и овалы; рисовать по точкам, соединять точки прямыми линиями; рисовать по клеточкам; штриховать фигуры прямыми линиями в основных и диагональных направлениях; копирование линий («палочек»), разных по длине, высоте, цвету; копирование геометрических фигур, их рядов.

Развитие мышления. Формируемые умения: определять сходства и различия между ритмическими рисунками; определять идентичные и различные ритмические рисунки; анализировать тактильно воспринимаемые предметы (геометрические фигуры и др.) в процессе их узнавания на ощупь; анализировать зрительно воспринимаемые знакомые и новые изображения; выполнять анализ изображений геометрических фигур, различных линий; сравнивать свойства изображенных объектов по длине, высоте и др.; при копировании изображений, предметов выделять внешние свойства предметов (форма, размер, материал) на ощупь; выделять части предмета на ощупь; устанавливать последовательность действий пальцев рук при выполнении упражнений.

4.2 Развитие артикуляционной моторики, кинестетического восприятия, мышления.

Гимнастика жевательно-артикуляторных мышц. Формируемые умения: опускать и поднимать нижнюю челюсть; выполнять движения нижней челюсти вперед и назад; выполнять движения нижней челюсти влево-вправо; имитировать жевание; беззвучно произносить гласные *а, э, и, о, у*; и др.

Гимнастика мышц зева и глотки. Формируемые умения: выполнять позевывание, широко открывая рот; выполнять покашливание; произносить и пропевать гласные звуки *а-э-и-о-у*; и др.

Гимнастика языка. Формируемые умения: высовывать наружу широко распластаный язык («лопатой»), узкий язык («иголочкой»), поочередно высовывать широкий и узкий язык («лопатой» - «иголочкой»); высунутый

язык делать попеременно широко распластанным («лопатой») и узким («иголочкой»); кончиком языка упираться то в верхние, то в нижние зубы; кончиком языка обводить («облизывать») губы, зубы; кончиком языка упираться то в одну, то в другую щеку; высовывать язык «желобком» («лодочкой»), «чашечкой»; поднимать спинку языка вверх, удерживать кончик языка у нижних зубов («горка», «киска сердится» и др.); выполнять движение языком вверх («пощелкать кончиком языка»); и др.

Гимнастика губ и щек. Формируемые умения: надувать и втягивать щеки; растягивать, вытягивать, втягивать губы; поднимать и опускать губы; вибрировать губами; выполнять движения губ хоботком: влево, вправо; и др.

Выработка умений четкого артикулирования и произнесения звуков в словах, фразах. Формируемые умения: произносить слова и фразы, в которых часто встречается тот или иной звук (небольшие стихотворения, скороговорки, загадки).

Развитие мышления. Формируемые умения: устанавливать пространственные зависимости (вправо, влево, вперед, назад) при выполнении движений артикуляционного аппарата; устанавливать последовательность действий артикуляционного аппарата; делить объекты на классы по заданному основанию (выделять гласные и согласные звуки), определять идентичные, противоположные звуки при произношении слов, словосочетаний, предложений.

РАЗДЕЛ 5. РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ И МЫШЛЕНИЯ

5.1 Развитие лексической стороны речи, словообразование. Развитие мышления.

Обогащение активного словаря детей, словообразование. Формируемые умения:

называть окружающие предметы, их части; использовать в речи слова обобщающего характера (*мебель, посуда, обувь, овощи, фрукты и др.*); образовывать существительные при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов (-ик-; -чик-; -очк-; -ечк-); образование существительных с помощью суффикса -ниц- со значением вместилища; образование названий детенышей животных; образование существительных, обозначающих профессии, с помощью суффиксов (-щик-; -чик-; -иц-; -ниц-);

называть выполняемые действия; дифференцировать и адекватно употреблять в речи глаголы, противоположные по значению, с опорой на картинки и без них (*одеть – снять, поднять – опустить, бросить – поймать, найти – спрятать и др.*); дифференцировать и адекватно употреблять в речи возвратные и невозвратные глаголы с опорой на картинки и без них (*умывает – умывается, качает – качается, прячет – прячется; причесывает – причесывается и др.*); употреблять в речи глаголы, имеющие переносное значение (*идет снег, пришел в себя*); употреблять глаголы с приставками (*пришел, перешел, вышел и т.д.*), глаголы, передающие состояние,

проявление и изменение признака, отыменные глаголы (спать, нездоровится, колосится и др.).

называть признаки предметов: слова, обозначающие цвет, величину, форму, вкусовые качества, качества поверхности; использовать в речи оценочные прилагательные, обозначающие внутренние качества человека (добрый, злой, ленивый и др.); дифференцировать и употреблять в речи прилагательные, противоположные по значению, с опорой на картинки и без них; образовывать притяжательные прилагательные с суффиксом –ин- (мамин, дядин и др.); образовывать качественные прилагательные с суффиксом –н- (сильный, жадный и др.);

употреблять наречия (*здесь, там, туда, пасмурно, ясно, много, мало и др.*); наречия, выражающие пространственное размещение объектов (*вверху, внизу, справа слева, близко и др.*) дифференцировать наречия, противоположные по значению (*далеко — близко и др.*), употреблять наречия временной последовательности (потом, после, вскоре и тд.), наречия, обозначающие качества действий и переживаний (*нечаянно, стремительно, бесшумно и др.*).

употреблять служебные слова: дифференцировать и адекватно употреблять противоположные и частично сходные по значению предлоги (*над-под, из-от, на-в и др.*), употреблять в речи личные местоимения первого, второго и третьего лица (я, мы, ты, вы, он, она, оно, они), употреблять в речи частицы, выражающие: указание на что-либо, кого-либо (вот, вон), усиление (даже), утверждение (да, так, точно), отрицание (нет, не и др.);

употреблять количественные (два, двенадцать), собирательные (пятеро, двое) и порядковые (первый, десятый) числительные.

Формирование семантических полей. Формируемые умения: подбирать слова по смысловому сходству (врач – больница, таблетки, лечит и т.д.), дифференцировать и адекватно употреблять синонимы и антонимы (храбрый, смелый, черный –белый, быстро - медленно и др.).

Развитие мышления. Формируемые умения: обобщать существенные признаки из ряда слов при формировании слов обобщающего характера (игрушки, мебель и т.д.); выполнять классификацию по обобщающим словам; устанавливать взаимоотношения «целое-часть» при назывании предметов и их частей (стул, ножка стула и т.д.); узнавать предметы по словесному описанию; исключать предмет не имеющий некоторого признака; устанавливать отношения противоположности при употреблении различных частей речи противоположных по значению (далеко-близко; одеть-снять, добрый - злой и т.д.); устанавливать временные отношения при использовании предлогов и числительных (десятый, до, за и др.); анализировать объекты, выделять их признаки (форму, величину, размер и т.д.) при пополнении словаря прилагательными; устанавливать сходства и различия между словами сходными и противоположными по значению (красивый, прекрасный, холодный - горячий и др.).

5.2 Формирование структуры простого предложения, словоизменение, развитие мышления.

Формируемые умения: составлять двусоставные предложения (подлежащее – сказуемое) с опорой на выполняемые действия и по картинке (Девочка бежит. Мальчик рисует. Грибы растут и т.п.); дифференцировать и адекватно употреблять в речи существительные именительного падежа единственного и множественного числа с окончаниями –ы, -и (кот – коты, гриб – грибы, мяч – мячи и др.); согласовывать в числе глаголы настоящего времени и существительные (Девочка читает. Девочки читают);

составлять распространенные предложения из 3-4 слов: подлежащее – сказуемое – прямое дополнение (Девочка моет куклу); подлежащее – сказуемое – прямое дополнение – косвенное дополнение (дательный падеж существительного) (Бабушка дает ленту внучке); подлежащее – сказуемое – прямое дополнение – косвенное дополнение (творительный падеж со значением орудия действия) (Девочка рисует дом карандашом); подлежащее – сказуемое – обстоятельство места (предложно-падежная конструкция) (В лесу растут грибы);

распространять предложения с помощью слов, обозначающих признаки предмета; согласовывать прилагательное с существительным в именительном падеже единственного и множественного числа (снег белый, зима холодная, солнце яркое, дни короткие);

употреблять союзы, обозначающие различные отношения: временные (когда, пока), причинные (потому что), целевые (чтобы, для того чтобы), условные (если, когда), сравнительные (как, как будто); употреблять противительные (а, но) и разделительные (или) союзы, употреблять междометия (ах, ой).

Развитие мышления. Формируемые умения: анализировать зрительно воспринимаемые изображения; устанавливать закономерности в предложенном ряду сюжетных изображений при построении двусоставных и распространенных предложений; выделять существенные и второстепенные детали при анализе сюжетных изображений, в процессе составления по ним словосочетаний и предложений; понимать последовательность событий, изображенных на серии сюжетных картин, располагать 3-4 сюжетные картины в порядке действий, отраженных в сюжете.

5.3 Развитие связной речи, мышления.

Развитие диалогической речи. Формируемые умения: отвечать на вопросы собеседника; задавать вопросы по образцу учителя; выражать просьбу, благодарность, утверждение, отрицание, вступать в коммуникативный контакт, поддерживать разговор (переходить с позиции говорящего на позицию слушающего) и завершать его.

Развитие монологической речи. Формируемые умения: выслушивать текст до конца, пересказывать текст цепной организации с опорой на картинки и систему вопросов педагога; составлять рассказ по серии сюжетных картинок, составляя по каждой картинке по одному предложению;

составлять рассказ-описание предмета на основе его восприятия (по системе наводящих вопросов педагога, с опорой на символический план).

Развитие мышления. Формируемые умения: анализировать зрительно воспринимаемые изображения; устанавливать закономерности в предложенном ряду сюжетных изображений при построении двусоставных и распространенных предложений; анализировать объекты, выделять их признаки (форму, величину, размер и т.д.) при составлении рассказа-описания предмета.

РАЗДЕЛ 6. РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И МЫШЛЕНИЯ

6.1 Развитие языкового анализа на уровне слова.

Формируемые умения: считать количество названных слов с помощью предметов (предметных картинок); повторять первое, второе, третье слово (сколько дети могут считать); изображать условно-графическую запись слова; различать на слух и в произношении слова, сходные по звуковому составу, различающиеся лишь одним или двумя звуками (слов-паронимов: кот-кит, ложка-лодка и т.п.); делить простые предложения на слова.

Развитие мышления. Формируемые умения: сравнивать слова по звуковому составу, различающиеся лишь одним или двумя звуками (слов-паронимов); группировать (классифицировать) слова по схожести и различию их звукового состава.

Слоговой анализ и синтез.

Формируемые умения: делить слова на слоги; определять последовательность и количество слогов в слове; обозначать слоги условно-графически; определять место слога в слове относительно других слогов; определять слова по первому (или второму) слогу; определять пропущенный слог в слове с помощью картинки; составлять слова из слогов.

Фонематический анализ и синтез.

Содержание данного раздела представлено в разделе «Развитие слухового восприятия».

6.2 Развитие языкового анализа на уровне предложения.

Формируемые умения: строить предложения на основе непосредственного действия (или: действия, изображенного на рисунке («ситуативные» картинки)); показывать начало и конец предложения; называть слова предложения; определять количество, последовательность и место слов в предложении; составлять предложение из заданных слов; изображать условно-графическую запись предложения; соотносить предложение с его условно-графической записью; составлять предложения по условно-графической записи; составлять предложение с определенным количеством слов; заканчивать предложения.

Развитие мышления. Формируемые умения: сравнивать картинку с предложениям; устанавливать взаимоотношения «целое-часть» на уровне предложения, отношения последовательности, временные отношения (первое предложение, последнее предложение; до, после, за, перед).

6.3 Развитие языкового анализа на уровне текста.

Формируемые умения: определять количество предложений в тексте; находить заданное предложение в тексте; определять границы предложений в тексте, представленном в устной форме (или: представленном в письменной форме).

РАЗДЕЛ 7. РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ И МЫШЛЕНИЯ

7.1 Развитие умений запоминать материал различных модальностей:

Развитие качества и темпа запоминания наглядного материала.

Формируемые умения: запоминать и называть (показывать) последовательный ряд игрушек; называть (показывать) недостающую игрушку в предлагаемом ранее ряду; называть (показывать) добавленный предмет (картинку) в предлагаемом ранее ряду; запоминать и показывать по памяти место спрятанной игрушки; запоминать, что нарисовано на больших картинках и находить такие же на маленьких картинках; запоминать и называть изображения на картинках расположенных на столе на некотором расстоянии друг от друга; называть (показывать) недостающую картинку в предлагаемом ранее ряду; запоминать и называть (показывать) последовательный ряд геометрических фигур (3-4 фигуры); запоминать и называть (показывать) последовательный ряд геометрических фигур (3-4 фигуры) с учетом их цвета; запоминать последовательный ряд геометрических фигур (3 фигуры) и их цвет, воспроизводить его на листе бумаги в той же последовательности и тем же цветом; запоминать и выполнять по памяти несложный рисунок из геометрических фигур; ставить игрушку на прежнее место; повторить по памяти цифры в том же порядке, в каком они были написаны; называть (показывать) недостающую цифру в предлагаемом ранее числовом ряду; называть (показывать) добавленную цифру в предлагаемый ранее числовой ряд; называть по памяти буквы в том же порядке, в каком они были написаны; называть (показывать) недостающую букву в предлагаемом ранее буквенном ряду; называть (показывать) добавленную букву в предлагаемый ранее буквенный ряд.

Развитие качества и темпа запоминания слухового материала.

Формируемые умения: воспроизводить слова, предлагаемые ранее, в любом порядке; запоминать и называть схожие по звучанию слова (от 4 до 5); запоминать и называть вторые слова предлагаемых ранее смысловых пар слов (*бабочка – цветок; рыбка – аквариум и т.п.*); повторить цифры в том же порядке, в каком они были названы; называть буквы в том же порядке, в каком они были названы; запоминать небольшие стихи, песни, потешки; запоминать и воспроизводить простые сказки, рассказы (с наглядным подкреплением и без).

Развитие качества и темпа запоминания двигательного материала.

Формируемые умения: запоминать и воспроизводить несложные движения в той же последовательности, в какой они выполнялись взрослым (*поднять руки, развести их в сторону и т.п.*); запоминать и воспроизводить движения

в той же последовательности и в тех же местах комнаты в каких они выполнялись взрослым.

Развитие мышления. Формируемые умения: выполнять упражнения на исключения «четвертого лишнего» (3 буквы и 1 цифра, 1 геометрическая фигура и 3 буквы и т.п.); устанавливать отношения последовательности между событиями сказки (рассказа), употребляя слова сначала, потом; рассуждать, делать выводы и обоснования по содержанию текста сказки (рассказа); соотносить отдельные (самые яркие) события сказки (рассказа) с сюжетными картинками.

7.2 Развитие умений межмодального переноса.

Формируемые умения: называть предметы, предлагаемые ранее на картинках; находить на ощупь предметы, предлагаемые ранее зрительно; называть предметы, предлагаемые ранее на ощупь; называть и показывать предметы в той же последовательности, в которой ранее предлагались тактильно; находить на картинке действия, которые ребенок совершал с педагогом ранее; показывать предметы (картинки), произносимые ранее в цепочке слов.

7.3 Развитие умений запоминать материал при помощи внешних опор.

Формируемые умения: подбирать к каждому слову картинку; вспоминать слова, предлагаемые ранее по выбранным картинкам; подбирать к каждому слову пиктограмму; вспоминать слова, предлагаемые ранее по выбранным пиктограммам; выполнять к каждому названному слову рисунок; вспоминать по рисункам предлагаемые ранее слова; придумывать к предъявленному слову опорное слово; вспоминать слова, предлагаемые ранее по опорному слову.

Таким образом, предложенное содержание коррекционной работы поможет учителю-дефектологу сформировать познавательные умения, способствующие не только формированию познавательной деятельности, но и позволят детям легче ориентироваться в окружающей действительности, осваивать бытовые навыки и умения.

ГЛАВА 2. Методика коррекционной работы по развитию познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Одной из актуальных проблем в области коррекционной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью является определение ее методической стороны. От избранной педагогом методики работы - выбора принципов, методов, приемов, форм организации деятельности учащихся - зависит продуктивность решения поставленных коррекционно-развивающих задач, а следовательно, и качество коррекционной работы.

Раздел 1 Принципы, определяющие методику проведения коррекционных занятий с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью

В.В. Гладкая выделяет следующие принципы, определяющие методику проведения коррекционных занятий с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью:

1. Осуществление коррекционной работы на занятии в зоне «ближайшего развития».

Важной особенностью содержания коррекционного занятия является то, что оно предполагает формирование отсутствующих у детей или еще недостаточно сформированных умений. В этой связи имеют значение следующие три методических момента.

Во-первых, педагогом подбираются такие задания, которые дети еще не умеют уверенно самостоятельно успешно выполнять.

Во-вторых, педагогом предусматриваются возможные варианты помощи, которую можно будет предлагать учащимся в случае затруднений разного характера при выполнении заданий.

Таким образом, занятия носят обучающий, формирующий характер.

Поэтому вряд ли можно считать занятие коррекционным, если суть своей деятельности на нем педагог видит лишь в том, чтобы «дать» задания детям. Если дети при этом самостоятельно успешно выполняют предложенные задания, то в чем тогда заключается роль такого занятия? Если же задания выполняются неверно, то простая констатация педагогом допущенных ребенком ошибок тоже вряд ли будет способствовать формированию необходимых умений, способов деятельности.

Коррекционная деятельность учителя-дефектолога реализуется именно в процессе работы с детьми над заданиями и заключается в формировании у них умений выполнять определенную деятельность вначале на основе использования «помощников» – тех или иных опор. Уже даже само по себе такое умение, как умение ребенка выполнять трудную для него деятельность, пользуясь опорой, - несомненно, значимый результат коррекционной работы. Постепенный же отказ ребенка от использования опор на основе роста его самостоятельности при

выполнении деятельности – показатель высокого качества коррекционной работы.

2. Количество решаемых на занятии коррекционно-развивающих задач зависит от возможности продуктивной работы над каждой из них.

Поставленная задача фиксирует проблему в развитии детей (ребенка) – нарушение развития, что, в свою очередь, требует серьезной работы, массивного коррекционно-педагогического воздействия, а это определенные временные затраты. Если к занятию ставится много задач (зачастую 5-10), то на основательную работу над каждой из них просто не хватит времени (даже максимального – 45 минут). Это в результате приводит к таким ситуациям:

1) педагог стремится поработать над каждой из заявленных задач, в результате чего занятие превращается в «пробежку по верхам», что не позволяет достигать реальных результатов в устранении проблем в развитии детей;

2) ряд поставленных задач никак не реализуется на занятии, и постановка их является просто формальным моментом.

Поэтому к занятию должно ставиться столько задач, сколько *действительно реально реализовывать*, а это, как правило, – 2-3, максимум 4. При этом, одна из задач будет связана с формированием определенного способа деятельности.

3. Организация многократного выполнения учащимися определенного рода деятельности для достижения коррекционно-развивающего эффекта.

Формирование умений в той или иной области развития требует *неоднократного выполнения определенных действий*. При этом необходимо учитывать то, что для предотвращения снижения интереса учащихся к повторным выполнениям одного и того же рода заданий важно обеспечить *разнообразие их внешнего оформления при сохранении единства внутренней психологической направленности*.

Реализация данного принципа не означает, что коррекционные занятия – это тренинг психических процессов, как это, к сожалению, иногда трактуется. Коррекционная работа направлена на формирование *умений*, а «умение – есть результат овладения новым действием (или способом деятельности), основанным на каком-либо знании и использовании его в процессе решения определенных задач» [5, с. 94]. Таким образом, умение – это понятие значительно более высокого порядка, чем просто характеристика действия с позиции автоматизма его выполнения. Умение включает в себя способность ориентироваться в ситуации, анализировать ее, на основе чего применять определенное действие (программу действий, способ деятельности) в нужный момент и в необходимом объеме и качестве исполнения.

4. Реализация «принципа спирали» в процессе овладения детьми новыми умениями, способами деятельности.

Реализация этого принципа предусматривает выполнение детьми одного и того же по сути действия, программы действий, но постепенно все

на более высоком уровне сложности. Учитель-дефектолог должен продумать систему заданий, предусматривающих отработку одного и того же умения, но с постепенным усложнением условий выполнения деятельности, что может осуществляться в таких направлениях, как:

- от задания к заданию увеличение количества объектов, с которыми производятся определенные действия;

- от практических действий с реальными объектами – к оперированию образами на основе их восприятия – к оперированию образами-представлениями объектов;

- от действий с опорой на образец – к действиям по словесной инструкции;

- от действий с предметами и их изображениями – к действиям с символьным материалом (буквами, словами, текстами, цифрами, числами и др.); и др.

Например, при овладении интеллектуальным умением сравнения (нахождения признаков сходства и различия) целесообразно вначале предоставить возможность выполнять эти интеллектуальные действия с опорой на реальные предметы, что дает возможность детям выделять признаки этих предметов, выполняя перцептивные действия (ощупывание, потряхивание, взвешивание в руках и т.д.). После овладения сравнением реальных предметов можно переходить к сравнению изображений (предметных и сюжетных, затем - символьных), где выполняются те же интеллектуальные действия (выделение признаков сходства и различия) с опорой на восприятие сравниваемых объектов, но без возможности манипулирования ими. Затем сравнение объектов осуществляется на основе образов-представлений о них, что и является желаемым результатом коррекционной работы в данной области развития детей. Таким образом, в процессе овладения умением сравнивать дети последовательно проходят три «витка спирали», отрабатывая на разном по характеру и сложности материале одни и те же интеллектуальные действия – выделение признаков сходства и различия объектов. Чаще всего все планируемые «витки спирали» не могут быть реализованы на одном занятии, для этого может понадобиться целая серия занятий.

5. Учет последовательности развития школьно-значимых функций в онтогенезе при определении характера заданий на каждой ступени развития детей и направлений их усложнения.

Важной составляющей профессиональной компетентности учителя-дефектолога должно быть знание последовательности развития школьно-значимых функций в онтогенезе. Это определяет выбор педагогом типа заданий на каждом этапе работы, их последовательности и направлений усложнения.

Так, например, четкая дифференциация фигур, являющихся эталонами формы (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал), является важным умением, определяющим успешность овладения ребенком большим

спектром учебного материала. При формировании этого умения дети последовательно овладевают следующими действиями:

- 1) осуществлять *подбор к образцу*;
- 2) осуществлять *выбор фигуры заданной формы*;
- 3) *называть* фигуры - эталоны формы.

Нахождение ребенка в процессе развития представлений о форме на первой из этих ступеней предполагает формирование у него умения выполнять задания типа «Найди такую же фигуру, как у меня», на второй ступени – такие задания, как «Найди все квадраты», «Покажи все прямоугольники» и т.п., на третьей – задания, требующие словесного обозначения форм - «Что это?» или «Какая это фигура?» Данная последовательность типов заданий отражает и характер их усложнения.

При нарушении же такой целесообразной логики работы – при перескакивании через этапы, при нарушении их последовательности – процесс формирования соответствующих умений замедляется.

Таким образом, знание учителем-дефектологом последовательности развития школьно-значимых функций в онтогенезе и реализация этого знания через методiku работы с учащимися – т.е. подбор адекватных ступеням развития типов заданий и их последовательное усложнение – позволяет обеспечить продуктивность коррекционной работы.

6. Поэтапное формирование способов деятельности в процессе коррекционной работы над определенным умением.

В процессе формирования определенного умения важно учитывать последовательность овладения детьми способами деятельности (способы усвоения общественного опыта по Е.А. Стребелевой [4]).

1 этап – совместные действия взрослого и ребенка.

2 этап – действия ребенка по «жестовой инструкции» взрослого, что предусматривает не эхоталичное повторение жестов, а понимание их смысловой нагрузки.

3 этап – действия по подражанию взрослому: ребенок действует с объектами, копируя действия взрослого. Взрослый производит действия с предметами на глазах у ребенка. Например, при конструировании по подражанию, взрослый выбирает из трех элементов строителя куб и ставит его перед собой, предлагая ребенку сделать то же самое. Ребенок, повторяя действия взрослого, также берет куб и ставит его перед собой. Затем взрослый берет «крышу» (треугольную призму) и ставит ее на куб. Ребенок снова повторяет его действия. Получается дом. Взрослый берет кирпичик, ставит его на длинную грань сбоку от дома – получается дом с забором. Таким образом, целое – (дом с забором) возникает в результате отдельных действий с элементами постройки.

В случае затруднений при подражании действиям с предметами в качестве вспомогательного средства используется указательный жест. Он помогает ребенку вычленить сам объект действия, цель, направление передвижения предметов в пространстве и др., а также обратить его внимание на существенные для данного действия свойства объектов – форму,

величину, цвет. Однако там, где ребенок не действует не только по подражанию, но и по жестовой инструкции, необходимо вернуться к совместным действиям. Затем проделать обратный путь – от совместных действий к жестовой инструкции и от нее к подражанию.

4 этап – овладение поисковыми способами ориентировки – методом проб и ошибок.

Как отмечает Е.А. Стребелева, многие исследователи, не анализируя, характер хаотичных действий умственно отсталых детей ошибочно считают, что последние действуют методом проб и ошибок [4]. Например, ребенку предлагают опустить кубик в отверстие почтового ящика и он начинает проталкивать его в любое отверстие, например, в круглое, и пытается это сделать методом «силой», а при замечании взрослого: «Видишь, сюда не проходит, попробуй в другое отверстие», переносит его на треугольное отверстие и снова начинает толкать «силой», не обращая внимания на форму, т.е. в его действиях нет никакого целенаправленного поиска. Такие действия оцениваются как хаотичные и называть их «пробами» нельзя. Ведь такой характер действий происходит именно от неумения пользоваться поисковыми способами ориентировки, в первую очередь, *пробами*. Они не отбрасывают ошибочные варианты и повторяют одни и те же непродуктивные действия, одновременно не фиксируя правильные варианты, приводящие к положительным результатам. Таким образом, дети интеллектуальной недостаточностью, как правило, не владеют методом проб и ошибок.

Поэтому в процессе коррекционной работы педагог должен стремиться к тому, чтобы дети научились фиксировать удачные, приводящие к положительному результату действия, и отбрасывать ошибочные. Первоначально взрослый при обучении пробам может применять совместные действия с одновременной словесной и жестовой фиксацией правильного и неправильного результатов, а также подражание.

5 этап – действия по готовому образцу.

Педагоги часто данный способ деятельности считают самым простым, достаточно элементарным. Однако действие по заданному, готовому образцу требует от ребенка серьезной умственной деятельности - предусматривает самостоятельный анализ ребенком образца. *Образец, в отличие от подражания, дается ребенку в готовом виде, и ребенок должен воспроизвести его, не видя, как он создается взрослым.* Например, ребенок должен построить по образцу дом с забором, но он не видит, как это делает взрослый – взрослый строит конструкцию за экраном. Перед ребенком возникает целое. При подражании от ребенка не требуется анализ целого, его действия производятся последовательно, каждое из них фактически является для него самоцелью и не всегда осознается как направленное на создание целого, на синтез. Ребенок, как правило, сознает только выбор элементов, перемещение их в пространстве при конструировании, повторение элементов рисунка или операций в действиях с объектами.

При воспроизведении образца перед ребенком возникает либо «гештальт» – слитное, не разделенное на элементы целое, либо законченное действие – итог. *Появляется совершенно новая задача: анализ образца, его расчленение на элементы и мысленное воспроизведение последовательности действий.* Это достаточно сложная задача для ребенка с нарушением интеллекта.

На первых порах процесс анализа образца или представление о необходимой последовательности действий *основывается на действии по подражанию.* Например, ребенок строит по подражанию действиям взрослого гараж для машины. Вслед за этим он может построить ту же конструкцию по образцу. Если же после выполнения конструкции по подражанию в выполнении конструкции по образцу имеются некоторые неточности, *можно перейти к жестовой инструкции.* Она направит внимание ребенка на вычленение тех частей объекта, которые нужно изменить.

При усложнении материала обучения, ребенок, который уже хорошо работал по образцу, может потерпеть неудачу. При этом нужно просто перейти к более простому способу – подражанию, а в случае необходимости – и к жестовой инструкции или совместным действиям, а затем снова вернуться к образцу. Создание конструкции, рисунка, аппликации по подражанию и по образцу помогает ребенку осознать, из каких частей состоит целое, проанализировать его, а значит, и точно воспроизвести образец.

Усложнение работы на данном этапе идет от повторения знакомых ситуаций, с которыми дети уже встречались на предыдущих этапах работы, к идентичным незнакомым.

6 этап – действия по словесной инструкции взрослого.

При данном способе деятельности ребенок должен руководствоваться лишь словесными указаниями взрослого, наглядная опора отсутствует. Поэтому правильное выполнение задания может произойти только в том случае, если ребенок знает «ключевые» слова инструкции. Например, в инструкции: «Возьми красный брусок и поставь его на зеленый», ребенок может не знать глагола «поставь» – и положить брусок; может не знать названий цветов или значения предлога «на». Во всех этих случаях инструкция не может быть выполнена. На выполнение инструкции влияет также само количество слов, построение фразы, наличие или отсутствие необходимости запоминать последовательность действий и др. Большое влияние оказывает также ситуационный характер понимания речи – одна и та же инструкция правильно выполняется в знакомой ситуации или по отношению к знакомым объектам и не выполняется в новой ситуации или с новыми объектами.

В связи с вышесказанным, деятельность, при выполнении которой ребенок руководствуется словесной инструкцией взрослого, организуется лишь тогда, когда ребенок приобрел собственный практический опыт и закрепил его в слове. Использование слова в обучении, а также руководство

действиями ребенка с помощью словесной инструкции *до овладения всеми описанными выше способами оказывается непродуктивным.*

Знание последовательность овладения детьми способами деятельности позволяет учителю-дефектологу продуктивно оказывать им необходимую помощь: если ребенок испытывает затруднения в овладении определенным способом деятельности, необходимо использовать в качестве помощи возврат к предыдущим способам, которыми он уже владеет, и, отталкиваясь от них, вновь переходить к освоению нового.

7. Осуществление постепенного усложнения деятельности учащихся на основе оценки успешности их продвижения в развитии.

Реализация данного принципа предусматривает, во-первых, то, что переход на занятия от заданий одного уровня сложности к заданиям более высокого уровня сложности осуществляется на основе оценки успешности продвижения детей. Если дети «застряли», например, на первом уровне, не научились выполнять соответствующие действия достаточно полноценно, осознанно, то нет никакого смысла переходить к другому, более сложному уровню деятельности.

В этой связи недопустимо форсирование темпа выполнения заданий и перехода от одного задания к другому во имя реализации всего запланированного педагогом содержания. Важно не то, *сколько* заданий ребенок *выполнил*, а то, *что он научился делать*. Поэтому не всегда составленный учителем-дефектологом конспект занятия может быть полностью реализован, так как не всегда прогноз совпадает с реальностью.

Во-вторых, оценка успешности продвижения детей в развитии в конце каждого занятия позволяет определить актуальные задачи коррекционной работы на следующем занятии.

8. Необходимость создания предметно-пространственной среды для реализации коррекционно-развивающих задач.

Проблемы понимания, осмысления информации, сути определенной деятельности детьми с интеллектуальной недостаточностью обуславливают необходимость активного использования на занятиях действий с предметами и собственных действий ребенка в пространстве. Именно на данной предметно-практической основе может возникнуть осознание сути действия, смысла слов. Поэтому для обеспечения результативности коррекционной работы важно активное использование предметно-пространственных ресурсов:

1) наборы различных объектов, действия с которыми позволяют ребенку осознать смысл пространственных отношений между предметами, признаки предметов, величинные отношения и многое другое:

- предметы быта, игрушки и т.п.;
- строительные конструкторы, пирамидки, объемные геометрические фигуры разной величины и цвета, палочки, сенсорные модули и др.;
- плоские геометрические фигуры разной величины и цвета, лото и др.;

2) пособия для развития мелкой моторики рук (шнуровки, мозаики и др.);

3) материалы для продуктивной деятельности (цветная бумага, ножницы, цветные карандаши, пластилин и др.);

4) предметные, сюжетные картинки;

7) помещение для коррекционных занятий, позволяющее ребенку совершать необходимые действия в трехмерном пространстве.

Коррекционные занятия можно проводить и на территории школьного двора (при хорошей погоде), особенно в ситуации малого по площади помещения для проведения коррекционных занятий.

9. Активное использование игровой формы предъявления заданий в процессе коррекционной работы.

Этот принцип базируется на данных специальной психологии об особенностях внимания и деятельности школьников с интеллектуальной недостаточностью [7; 8]. Слабость активного внимания и недостаточный уровень развития произвольности деятельности у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью обуславливает необходимость облечения предлагаемых заданий в игровую форму.

10. Учет роли целенаправленной двигательной активности в коррекции нарушений развития у детей (Неподвижный ребенок не обучается и не развивается!).

Доказано, что воздействие на двигательную функцию дает свой эффект и на уровне эмоциональной и интеллектуальной сфер – его называют «эффектом ненаправленной коррекции» [10]. Имеется много данных об улучшении показателей функционирования, повышении продуктивности протекания различных психических процессов под влиянием специальных двигательных (кинезиологических) упражнений: повышается устойчивость внимания, снижается утомляемость, увеличивается объем памяти, повышается способность к произвольному контролю, ускоряется решение элементарных интеллектуальных задач, убыстряются психомоторные процессы [3; 9 и др.]. Таким образом, использование этих упражнений, с одной стороны, позволяет улучшить функционирование, стимулирует развитие психических функций, отстающих в развитии у детей, а с другой стороны, за счет позитивного воздействия на внимание, работоспособность, способность к произвольному контролю способствует повышению продуктивности деятельности детей на занятии. Кроме воздействия на познавательную сферу, кинезиологические упражнения дают свой эффект и на уровне эмоциональной сферы – неизменно вызывают положительные эмоции, улучшают настроение детей.

Кроме того, известно, что человек может мыслить, сидя неподвижно. Однако для закрепления мысли необходимо движение. В результате движения во время мыслительной деятельности простираиваются нейронные сети, позволяющие закрепить новые знания.

В связи со всем вышесказанным, в структуре коррекционных занятий большое место должны занимать задания, предусматривающие двигательную активность детей, а также кинезиологические упражнения, гимнастика мозга

[3; 9; 10 и др.]. Это требует и соответствующих помещений, позволяющих детям во время занятий активно двигаться.

РАЗДЕЛ 2. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.

2.2.1 Методы и приемы коррекционной работы по развитию зрительного восприятия у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Коррекционная работа в области зрительного восприятия с младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью заключается в *формировании знаний о сенсорных эталонах (цвет) и перцептивных умений* в области восприятия цвета, предметов, сюжетных изображений и символов.

Многие учебные задания по большинству предметов предполагают наличие способности дифференцировать цвета и их оттенки, поэтому отсутствие этой способности может представлять собой причину учебных затруднений учащихся, низкого качества выполнения работ. При осуществлении *коррекционной работы в области цветового восприятия* важно учитывать логику формирования представлений о цвете в онтогенезе, которая заключается в последовательном формировании следующих умений:

- 1) умение подбирать цвет к образцу;
- 2) умение выбирать заданный цвет;
- 3) умение называть цвет.

На основании данной последовательности вначале дети учатся идентифицировать цвет предметов с образцом – выполнять задания «Дай такую же ленточку» (и т.п.), ориентируясь на цвет объектов, т.е. выполнять *подбор к образцу*. Вначале педагог сам демонстрирует действие подбора, после чего предлагает выполнить такое же действие ребенку: «Посмотри, какая у меня ленточка. Я возьму еще такую же. ... А теперь ты возьми себе такую же ленточку, как у меня». Количество объектов, из которых осуществляется подбор, увеличивается постепенно (от 3-х и далее). Сначала используются резко отличающиеся друг от друга цвета и постепенно – все более близкие. При этом необходимо уделять внимание формированию у детей способов осуществления подбора, в частности, - *прикладывания к образцу* и оценивания прикладываемого цвета по критериям: такой же или не такой цвет, одинаковые цвета или разные.

На данном этапе от ребенка не требуется названия цвета, но педагог, комментируя и обобщая действия ребенка, называет при этом цвет предметов («Правильно, у меня синяя ленточка и у тебя, смотри: они одинаковые, синие»). Тем самым процесс обучения направляется на устойчивое закрепление эталонной системы в сознании ребенка.

На втором этапе формирования представлений о цвете изменяется инструкция педагога: если на предыдущем этапе педагог показывал предмет и сам называл его цвет, то теперь он ставит перед ребенком задачу **выбрать предмет определенного цвета** («Покажи синюю полоску»). Отличие выбора от подбора состоит в том, что выбор требует участия речи, а подбор – нет. Ребенок может подобрать схожие предметы исключительно на основе своего зрительного восприятия. Но когда он осуществляет выбор одного предмета из массы других, ему требуется звуковая информация: ребенок должен отреагировать на словесное указание другого человека.

Формирование умения выполнять выбор заданного цвета осуществляется трехступенчато:

1. Выбор заданного цвета с опорой на образец: «Посмотри, вот – желтый (показывается образец цвета). А теперь ты покажи мне, где желтый» (перед ребенком – ряд объектов разного цвета (ряд постепенно увеличивается – от 2-3 и более)). Образец цвета все время находится в поле зрения ребенка.

2. Выбор заданного цвета с опорой на образец, который предъявляют в начале и потом прячут. Образец снова предъявляют после выполнения ребенком задания для проверки правильности его выполнения. На основании *приложения образца к объекту*, выбранному ребенком, делается вывод о правильности выполненного им выбора.

3. Выбор заданного цвета без образца – только с опорой на указание цвета в инструкции: «Покажи желтый» и т.п.

В случае затруднений при работе на каждой ступеньке в качестве помощи может использоваться методика работы на предыдущей ступеньке. Подводя итог выполненной работы, ребенок с помощью педагога дает обозначение цвета.

Так постепенно ребенок овладевает умением **словесно обозначать цвет** предметов, что является главной задачей третьего этапа работы. На этом этапе работы ребенку предъявляются задания, типа «Какого цвета этот предмет?», «Назови, какой это цвет?» и т.п.

Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерна такая особенность деятельности, как слабость переноса усвоенного способа деятельности с одной ситуации на другую – дети, успешно выделяя свойства объектов во время занятий, не выделяют их в быту – тогда, когда нужно найти определенный предмет в помещении, т.е. усвоенные эталоны зачастую оказываются нестойкими. В этой связи при формировании представлений о цвете важно на каждом этапе работы планомерно переходить от работы с цветовыми «пятнами» к работе с реальными объектами разных цветов (игрушками, предметами в помещении и т.д.) – найти предмет определенного цвета в помещении, назвать, какого цвета ручка, стол и т.д.

В процессе формирования умений на каждом этапе обучения важно учитывать *последовательность овладения детьми способами присвоения общественного опыта* (Е.А. Стребелева): от совместных действий со взрослым → к действиям на основе «жестовой инструкции» → к

подражанию действиям взрослого → к действиям по образцу → к действиям по словесной инструкции. В случае, если ребенок затрудняется выполнить то или иное действие определенным способом, методически оправданным ходом будет возвращение к предыдущему (-им) способу деятельности, а от него – снова к данному способу. Например, при затруднении в выполнении деятельности по образцу, возвращается к предыдущему способу деятельности – по подражанию, и выполнив задание по подражанию действиям взрослого, снова пробуем выполнить его же по образцу.

Таким образом, основными **методами** формирования представлений о цвете, его эталонах и оттенках, являются **показ образца цвета и способа действия, упражнения в подборе, выборе и назывании** цвета.

Само же требующееся содержание коррекционной работы с каждым ребенком определяется в результате углубленного изучения данной области развития и определения на этой основе той ступени, на которой находится в развитии цветового восприятия ребенок.

Коррекционная работа в области **предметного восприятия** предполагает три основных направления работы:

- 1) развитие способности узнавать изображения с разным количеством информативных признаков;
- 2) развитие способности узнавать изображения в разных ракурсах;
- 3) развитие зрительного анализа и синтеза.

Чтобы дети поняли, что тот или иной рисунок – это изображение реального предмета, педагог рисует на глазах у детей несложные предметы, проговаривая по ходу рисования, что изображается: «Рисуем голову котика, ушки, ...». Затем педагог подкладывает изображение к предмету и предлагает детям найти на рисунке те или иные характерные детали предмета. Вид изображений зависит от задачи коррекционной работы – в узнавании каких изображений у детей есть проблема: реалистичных или стилизованных (контурных, силуэтных, штриховых, пунктирных). Таким образом, в качестве метода коррекционной работы может быть использован **метод создания** педагогом перед глазами ребенка **стилизованного (контурного, силуэтного) изображения на основе реалистичного**. Затем дети учатся узнавать предметы на готовых рисунках разных видов.

При развитии способности узнавать изображения в разных ракурсах целесообразно использовать предметные рисунки на отдельных карточках. Рисунок предъявляется в необычном положении (вверх ногами, на боку) и при затруднении в узнавании предмета – перед глазами ребенка картинка поворачивается, чтобы предмет находился в обычном положении. После узнавания предмета, рисунок снова переворачивается и ребенку предлагается узнать, что это. Таким образом, основной **прием** коррекционной работы – **изменение расположения объекта перед глазами ребенка**.

Данные специальной психологии указывают также на то, что дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают трудности при необходимости вычленивать отдельные элементы из объекта, который воспринимается как единое целое [13]. При наличии серьезных затруднений

в выполнении зрительного анализа целесообразным считаем в начале коррекционной работы **использование разъемной модели анализируемого изображения**. В более легких случаях используется образец с четко прорисованными частями (детальями) изображения.

В процессе выделения деталей изображения важно также овладеть определенной логикой их вычленения: от основных, наиболее крупных, к более мелким. Этому способствует **прием последовательного обведения контуров частей анализируемого изображения**.

Кроме выделения частей изображения, их признаков, зрительный анализ предполагает **умение планомерно выделять систему признаков объекта наблюдения**. Основным методом коррекционной работы в этом отношении можно считать **метод планирования** процесса наблюдения, т.е. последовательное выделение деталей и признаков объекта с опорой на план.

Эффективным приемом развития зрительного синтеза является **прием складывания изображения из деталей**. Вначале дети учатся складывать изображения хорошо знакомых детям предметов. Процесс обучения этому происходит поэтапно.

1. Вначале детям предлагается сложить изображение предмета из данного необходимого комплекта деталей с опорой на образец с четко прорисованными деталями. В случае затруднения дети обучаются составлять изображение, накладывая его детали на картинку-образец.

2. Составлению изображения с опорой на образец. При этом предполагается осуществить выбор нужных деталей из большего их набора.

3. Составление заданного изображения из деталей: сначала дается необходимый их комплект, затем – больший, чем необходим.

4. Внимание детей привлекается к набору деталей и предлагается угадать, что из них может получиться, а затем составить это изображение.

Аналогичные вышеназванным методы и приемы используются в процессе коррекционной работы в области **символьного восприятия**.

2.2.2 Методы и приемы работы по развитию памяти младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Процесс развития памяти включает в себя три основных этапа: получение, хранение и воспроизведение через некоторое время информации.

Процесс запоминания должен начинаться не с предметных картинок, символических фигур и т.д., а с запоминания изображений сюжетных картинок. Организации процесса запоминания ребенка сюжетной картинкой будут способствовать **уточняющие вопросы (проговаривание в громкой речи)** («Что нарисовано на картинке? Кто играет в песочнице? С чем играет девочка? и т. д.), а также создание практических ситуаций с запоминаемыми предметами (объектами), которые изображены на сюжетной картинке: «Посмотри, с каким красным мячом играет девочка. Давай и мы с тобой поиграем с таким же красивым мячом».

Таким образом, в качестве основного *метода* процесса запоминания будет являться *организация практических ситуаций*. Данные ситуации можно организовать в виде *сюжетно-ролевой игры* («Давай, и мы с тобой покормим куклу, как на картинке. Посмотри внимательно на картинку, что нам для этого надо? ...»). Постепенно можно предлагать запоминать предметные картинки, символические фигуры, в частности, геометрические, и т.д. При этом следует помнить, что лучше предъявлять детям на запоминание не много картинок или фигур, лучше их постепенно увеличивать.

При ознакомлении учащихся с новым материалом целесообразно активно применять *метод создания мнемических опор: создание внешних опор* (загибание пальцев и т. д.), *создание межмодального переноса*.

Следующим шагом будет обеспечения процесса припоминания. С этой целью рекомендуется использовать такие приемы как: организация припоминания *на основе выбора* («Найди среди этих предметов те, которые я тебе уже показывала»); *на основе наводящих вопросов педагога* («Что было круглой формы? и т.п.); *на основе жестов* (действий педагога); *на основе ассоциаций*.

Для улучшения процесса запоминания важно учитывать следующие условия:

- постановку мнемической задачи;
- использование наглядности в процессе запоминания;
- создание эмоционального отношения к запоминаемому;
- периодическое обращение к запоминаемому материалу.

Постановка мнемической задачи помогает ребенку ясно представить, что должно быть достигнуто в результате запоминания. С этой целью нужно указать на то, с какой точностью требуется воспроизвести материал: наизусть, своими словами, близко к тексту, подробно, кратко.

Использование наглядности весьма эффективно влияет на процесс запоминания. Это могут быть не только предметы, картинки, фигуры и т.д., но и письмо. Использование письма усиливает эффект запоминания за счет участия межанализаторных связей. С этой целью при запоминании текста могут быть использованы различные способы: переписывание текста в целом, написание отдельных слов и т.д. Ребенок запоминает то, на что он обратил внимание, что произвело на него впечатление, было ему интересно, т. е. у ребенка развивается память на эмоционально значимые события и людей – он выделяет среди всех людей маму, а потом тех людей, с которыми у него связаны определенные переживания (кого-то он боится, с кем-то, наоборот, любит играть).

2.2.3 Методы и приемы работы по развитию языкового анализа и синтеза у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Работе по развитию у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью языкового анализа предшествует

формирование у них умения слушать, прислушиваться, различать звуки окружающей действительности.

Развитию внимания к звукам окружающей действительности способствует чтение педагогом стихотворений, загадок, потешек, в которых передаются голоса животных.

Все звуки, имитирующие голоса животных, педагог должен выделять голосом, интонацией и обязательно требовать повторения их учащимися.

На следующем этапе осуществляется членение высказывания на слова. Работа по усвоению термина «слово» начинается с **называния отдельных предметов, когда слово выступает изолированно, вне предложения.** Данная работа должна вестись вследствие того, что у детей с интеллектуальной недостаточностью к моменту поступления в школу еще не сформирована фразовая речь. Для этого педагог предлагает детям **рассмотреть предметы**, которые выставил сам (или с помощью детей) на столе (игрушки, учебные вещи), **назвать, подсчитать, сколько их.** Далее уточняется, **сколько предметов назвали и сколько сказали слов. Повторяется первое, второе, третье** (сколько дети могут считать).

С этого момента вводится **условно-графическая запись** слов, затем предложений, слога, звука, т.е. своеобразная форма материализации, при которой **моделируется фонемная структура слова** (Д.Б. Эльконин), **речевое высказывание** (М.Ф. Гнездилов). Запись осуществляется **полосками бумаги разной длины и цвета**, а также **кружочками** – для обозначения звуков.

На доске педагог (у себя на парте – каждый ученик) выкладывает столько полосок, сколько названо слов.

Затем место натуральных предметов необходимо **использовать их изображения: называют нарисованные предметы, слова условно-графически записывают.**

Только после такой предварительной работы можно предлагать любые слова (пока только названия предметов) без наглядного подкрепления.

Уточнению термина «слово» способствует работа над семантикой слов, которая в младших классах вспомогательной школы проводится путем различения на слух и в произношении слов, сходных по звуковому составу, различающихся лишь одним или двумя звуками (слов-паронимов). Педагог может предложить найти картинку, где нарисован, например, кот, а потом кит, показать ложку, а затем лодку. Картинки выкладывают на доске парами, и учащиеся называют их. Для различения могут быть рекомендованы следующие слова: дом – дым, бочка – почка, сок – сук, кот – крот, коза – коса, стол – стул, сом – дом, миска – мишка и др.

Далее используется такой метод, как **построение предложения на основе непосредственного действия, или действия, изображенного на рисунке («ситуативные» картинки)**, или на тему, данную педагогом. При составлении детьми предложения педагог **записывает одной длинной чертой, указывая его начало и конец.** Учитель объясняет детям, что

предложение состоит из слов, уточнив, сколько слов в предложении, **называет их вместе** с детьми и делают соответствующую запись.

Для формирования умения определять количество, последовательность и место слов в предложении можно рекомендовать следующие задания:

- Придумать предложение по сюжетной картинке и определить в нем количество слов;
- Придумать предложение с определенным количеством слов;
- Увеличить количество слов в предложении;
- Определить место слов в предложении (какое по счету указанное слово);
- Поднять цифру, соответствующую количеству слов предъявленного предложения и др.

На следующем этапе детей учат делить слова на слоги, выделять слог как часть слова. На начальном этапе термин «слог» не дается, о нем говорится как о «части слова». Педагог может прочитать рассказ или передать содержание сюжетной картинки, так чтобы некоторые слова звучали в послоговой разбивке. Учитель акцентирует внимание учеников на то, что слова **произносятся по частям**, каждое слово состоит из нескольких частей. После этого он уточняет, какая часть первая, какая вторая и условно-графической записью **моделирует слоговую структуру слова**. На последующих этапах для анализа можно взять имена детей класса, а затем и другие слова, состоящие из двух – трех слогов (пи-ла, кош-ка, ма-ши-на). В работе с двух-трехсложными словами можно использовать такой **прием** как **отхлопывание**.

В дальнейшем можно вводить понятие «слог», становясь единственным термином в речи учителя и учащихся.

Для закрепления слогового анализа и синтеза детям можно предлагать следующие задания:

- Угадать слова по первому или второму слогу;
- Повторить слово по слогам. Сосчитать количество слогов;
- Определить количество слогов в названных словах;
- Разложить картинки в два ряда в зависимости от количества слогов в их названии. Предлагаются картинки, в названии которых 2 или 3 слога («сливки», «помидор», «собака»);
- Выделить первый слог из названий картинок, записать его. Объединить слоги в слово;
- Определить пропущенный слог в слове с помощью картинки (_ буз, ут_, лод_, ка_, ка_дош);
- Выделить из предложения слова, состоящие из определенного количества слогов и др.

2.2.4 Методы и приемы работы по развитию устной речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Коррекционная работа по развитию устной речи начинается с обогащения активного словаря ребенка. Такая работа основывается на назывании предметов, их признаков, действий с предметами. Дети учатся употреблять в речи наречия, служебные слова, употреблять слова сходные по смыслу, дифференцировать синонимы и антонимы. В процессе работы по обогащению словаря целесообразно использовать **метод введения новых слов в словарь** (М.М.Алексеева). Данный метод может реализовываться через такой прием как **рассматривание и обследование объектов**, в ходе которого ребенок не только называет предмет, но и выделяет его свойства и качества, что приводит к появлению в речи имен прилагательных. При выполнении действий с данным предметом ребенок пополняет словарь глаголами, служебными словами. Для закрепления новых слов в активном словаре ребенка можно применять **метод активизации и закрепления словаря в социально-значимых жизненных ситуациях**. Такая работа может осуществляться с помощью следующих **приемов** работы: образование форм глаголов с помощью приставки на основе практических действий (пришел- ушел – вышел); распространение простых предложений на основе практических действий; употребление предлогов при изменении места, положения, действия, числа и т.д. Этот же метод может быть использован и при работе по формированию структуры простого предложения. При формировании структуры простого предложения и развитии связной речи важно предупреждать ошибки, возникающие у ребенка в процессе порождения речевого высказывания. Сделать это можно, используя в работе **метод предупреждения грамматических ошибок** (М.М. Алексеева, В.И. Яшина). **Приемами**, позволяющими реализовать этот метод будут: предложение образца трудной формы; упражнение детей в употреблении трудной формы.; подсказывание нужной формы; исправление ошибок; использование вопросов подсказывающего и оценочного характера; привлечение детей к исправлению ошибок; напоминание о том как сказать правильно и др.

2.2.5 Методы и приемы работы по развитию артикуляционной моторики и кинестетического восприятия у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

В процессе коррекционной работы по развитию мелкой моторики и кинестетического восприятия необходимо развивать статическую, динамическую и ритмическую координацию движений, графические умения и зрительно-двигательную координацию. В процессе формирования всех видов координации возможно использование **метода силовой стимуляции мышц рук**. Данный метод будет реализовываться через следующие **приемы**: сжимание и разжимание пальцев рук; сжимание мяча поочередно в каждой ладони; упражнения для растяжения мышц кисти; сгибание и разгибание поочередно пальцев рук. В процессе развития графических умений и зрительно-двигательной координации целесообразно применять **метод**

создания контурного изображения, который будет реализовываться через следующие **приемы**: ощупывание предметов с различными поверхностями; ощупывание одним, указательным пальцем контуров вырезанных из дерева, пластмассы или наждачной бумаги контуров букв; обведение одним (указательным) или двумя (указательным и средним) пальцами ведущей руки контуров вырезанных из дерева, пластмассы или наждачной бумаги контуров букв; обведение с помощью трафаретов и лекал предметов, геометрических фигур; штриховка геометрических фигур и изображений предметов параллельными, волнистыми и круговыми линиями; изображение элементов букв (полуovalов, петель).

Таким образом, коррекционные занятия строятся с учетом предложенных выше принципов. При формировании познавательных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью целесообразно использовать специально разработанные методы и приемы коррекционной работы.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ГЛАВА 3 Организация коррекционной работы по развитию познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью

РАЗДЕЛ 1 Типы коррекционных занятий

Важнейшей основой определения содержания коррекционной работы на занятиях является углубленное психолого-педагогическое изучение учащихся учителем-дефектологом в начале учебного года (сентябрь). Поэтому коррекционные занятия в этот период носят диагностический характер и направлены на выявление причин или предпосылок возникновения учебных затруднений у учащихся.

Продолжительность этапа углубленного психолого-педагогического изучения учащихся зависит от количества учащихся в классе и от длительности работы с детьми учителя-дефектолога. Так, на изучение учащихся специального класса (12 человек) требуется больше времени, чем на изучение трех учащихся с интеллектуальной недостаточностью класса интегрированного обучения и воспитания. Кроме того, более длительным является диагностический этап в том случае, если учитель-дефектолог обследует первоклассников или начинает работу с каким-либо классом впервые. Но даже в случае, когда учитель-дефектолог не первый год работает с учащимися определенного класса, при составлении планов коррекционной работы в начале каждого учебного года нецелесообразно опираться лишь на данные итоговой диагностики предыдущего года обучения, так как за период летних месяцев у детей может произойти скачок вперед либо назад в развитии. Таким образом, этап углубленного психолого-педагогического изучения учащихся, позволяющий составить неформальный план коррекционной работы, может длиться 2-4 недели сентября.

После определения содержания требующейся учащимся помощи проводятся собственно коррекционные (коррекционно-развивающие) занятия, направленные на устранение выявленных причин или предпосылок возникновения учебных затруднений.

В конце учебного года учителем-дефектологом снова могут проводиться диагностические занятия с целью оценки результативности проведенной коррекционной работы (приблизительно 2 последние недели).

Таким образом, можно выделить **два основных типа** коррекционных занятий в зависимости от их общей целевой направленности:

- **диагностические** коррекционные занятия:
 - направленные на *выявление* причин или предпосылок возникновения учебных затруднений у учащихся (сентябрь – 2-4 недели);
 - направленные на *выявление* состояния развития учащихся в «проблемных» областях с целью *оценки* степени решения коррекционных задач (май - 2 последние недели учебного года);

▪ **собственно коррекционные (коррекционно-развивающие)** занятия, направленные на *устранение* выявленных причин учебных затруднений или предпосылок их возникновения.

Остановимся подробнее на диагностической составляющей коррекционной работы. Диагностика состояния познавательной деятельности является отправным моментом деятельности учителя-дефектолога в рамках занятий коррекционного компонента – «развитие познавательной деятельности». От информативности диагностической деятельности зависит содержательность планов коррекционной работы [5].

Гладкой В.В. была разработана методика диагностики познавательной деятельности, которая основывается на следующих позициях:

Информативность – охват изучением всех важнейших познавательных функций, от состояния которых зависит успешность учебной деятельности детей. К таким функциям относятся: зрительное восприятие, пространственная ориентировка, зрительно-моторная координация, мелкая моторика рук, слуховое восприятие, языковой анализ, мышление, устная речь, количественные представления.

Уменииориентированность – в рамках каждой познавательной функции изучается состояние сформированности обобщенных умений. В связи с этим, результаты изучения состояния каждого умения фиксируются просто – «+» (умеет) или «-» (не умеет). То, что ребенок не умеет делать и будет составлять задачу коррекционной работы. При желании педагогам предоставляется право вводить третье обозначение, фиксирующее возможность выполнения задания с помощью педагога.

Комбинированность – большинство заданий носят комбинированный характер, т.е. позволяют выявить состояние сформированности нескольких умений по разным областям развития. Причем, состояние ряда умений изучается не однократно, а в процессе выполнения ребенком нескольких заданий.

Учет возрастных особенностей детей – это нашло выражение в том, что разработанная методика для использования в младших классах представлена, в свою очередь, тремя комплексами заданий для детей разных возрастных групп:

- для учащихся 1-2 классов
- для учащихся 3 класса
- для учащихся 4-5 классов.

Системность и последовательность – в рамках каждой познавательной функции изучается система наиболее значимых для учебной деятельности умений, постепенно усложняющихся в комплексе заданий для каждой возрастной группы.

Унифицированность – каждое диагностическое задание имеет конкретную инструкцию и определенный стимульный материал, что позволяет унифицировать методику диагностической деятельности всех проводящих обследование учителей-дефектологов.

Комплексность – разработанные материалы представляют собой необходимый учителю-дефектологу комплекс для проведения диагностической работы:

- системы диагностических заданий с методикой их предъявления для трех возрастных групп младших школьников: 1-2 классы, 3 класс, 4-5 классы;
- стимульный материал к каждому заданию;
- комплекты диагностических карт для фиксации результатов диагностики.

С помощью разработанной методики диагностики состояния познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью были получены сведения о состоянии обобщенных умений младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью в рамках следующих составляющих познавательной деятельности:

- зрительное восприятие
- пространственная ориентировка
- зрительно-моторная координация
- слуховое восприятие
- языковой анализ
- мышление
- устная речь
- количественные представления.

В области **зрительного восприятия** изучалось состояние следующих значимых для учебной деятельности умений:

- дифференциация основных цветов и геометрических форм
- зрительный анализ изображения: выделение частей и их внешних признаков
- самостоятельный анализ графического образца
- идентификация изображений
- установление тождества, сходства и различия в изображениях
- целостное восприятие формы предметов.

Анализ полученных результатов показал, что наиболее успешно учащиеся справились с дифференциацией основных цветов и форм. Лишь отдельные ученики 1-го и 2-го классов испытывали затруднения при назывании основных цветов и геометрических форм, и один первоклассник испытывал затруднения в выборе цвета.

Значительно большие трудности вызывает выполнение зрительного анализа как в отношении выделения частей изображения, так и при определении их признаков. Большинство учеников 1-2 классов не выделяют самостоятельно детали объекта и триаду их внешних признаков: форму, цвет, величину, хотя правильно называют эти признаки с помощью наводящих вопросов учителя. Для некоторых учащихся выполнение зрительного анализа представляет затруднения и в 3 классе (два ученика).

Очевидно, несформированностью обобщенного умения выполнять зрительный анализ можно объяснить затруднения учащихся в

самостоятельном анализе графического образца. С этой деятельностью не справились две трети учеников второго и третья часть учащихся третьего класса.

Не выявлено определенной закономерности результатов при изучении у учащихся умения идентифицировать изображения, устанавливать между ними отношения тождества, сходства и различия. Так, при работе с одним и тем же стимульным материалом, учащиеся второго класса выполнили эти действия более успешно, чем третьеклассники, а между учениками четвертого и пятого классов различия состояли в том, что четвероклассники больше испытывали трудности при установлении различия, а пятиклассники – сходства между изображениями. Это подчеркивает наличие индивидуальных различий у детей одной категории, значимость диагностической деятельности учителя-дефектолога и, как следствие, индивидуализированный характер коррекционной работы.

При изучении способности к целостному восприятию формы объектов учащимся 4-5 классов предлагалось определить недостающие детали изображения и восстановить вторую половину симметричного изображения. С первым из названных заданий не справился лишь один ученик четвертого класса. Значительно большие затруднения испытывали учащиеся при выполнении второго задания, с которым не справились треть четвероклассников и половина учащихся пятого класса.

В области **пространственной ориентировки** изучалось состояние значимых для учебной деятельности умений в рамках следующих основных групп:

- 1) ориентировка в пространственных признаках объектов;
- 2) ориентировка в схеме тела, направлениях пространства и расположении объектов относительно себя;
- 3) ориентировка в пространственных взаимоотношениях объектов между собой;
- 4) пространственно-временные отношения.

К **пространственным признакам** относятся форма и величина объектов. Результаты исследования показали, что, правильно дифференцируя эталоны формы на основе зрительного восприятия, первоклассники испытывают затруднения в копировании заданных форм – правильно выполнили это задание лишь два ученика. При наличии ярко выраженных индивидуальных различий в результатах можно, тем не менее, отметить, что особые затруднения у большинства учащихся вызвало копирование треугольника и прямоугольника.

Изучение состояния ориентировки в дифференцированных признаках величины выявило наибольшую успешность детей в определении признаков длинный–короткий и взаимоотношений длиннее–короче (не справился с заданием лишь один первоклассник). Менее успешные результаты связаны с определением признаков высокий–низкий, широкий–узкий, толстый–тонкий (половина класса) и отношений выше–ниже (один отрицательный результат), шире–уже, толще–тоньше (два неверных выполнения). Обращает на себя

внимание тот факт, что с определением отношений (на уровне показа) учащиеся справились более успешно, чем с определением признаков.

Результаты исследования подчеркивают актуальность работы по формированию у учащихся представлений о схеме собственного тела. Правильную ориентировку в схеме собственного тела с показом и названием расположение его частей, продемонстрировал лишь один из учащихся первого класса. Подавляющее большинство первоклассников показало наличие пробелов в этой области ориентировки, причем – разных у разных детей: у одних – в вертикальной плоскости (над-под), у других – в право-левой ориентировке. Это опять же указывает на необходимость проведения диагностической работы для определения задач и содержания коррекционной работы.

Аналогичные результаты получены при изучении у первоклассников следующего блока ориентировочных умений – умения ориентироваться во взаимоотношениях объектов и собственного тела, умения ориентироваться в направлениях пространства по отношению к собственному телу и умения ориентироваться во взаимоотношениях объектов между собой (в трехмерном пространстве).

В связи с этими данными, закономерны, на наш взгляд, трудности *ориентировки* первоклассников на листе бумаги (в двухмерном пространстве), базирующиеся на предыдущем блоке ориентировочных умений. Вызывало затруднение как правильное размещение фигур на листе по образцу, так и вербализация их взаиморасположения (особенно отношений: между, справа от, слева от). У второклассников отмечены лишь трудности вербализации направлений пространства и взаимоотношений объектов в двухмерном пространстве. У учащихся, оканчивающих третий класс, таких проблем не было зафиксировано, но они проявились среди группы четвероклассников (один ученик) и пятиклассников (один ученик), что, опять же, указывает на индивидуализированность коррекционной работы.

Для успешности ребенка в учебной деятельности важное значение имеет понимание им пространственно-временных отношений: до, после; сначала, потом; перед, за. Успешно справился с предложенными заданиями на понимание этих отношений из первоклассников - лишь один ученик, два ребенка показали полную неуспешность, остальные продемонстрировали разные по степени успешности результаты. Наибольшие затруднения вызвало понимание отношений перед-за. Такое же затруднение отмечено и у отдельных учащихся четвертого и пятого классов при значительно более высоких результатах (полной успешности выполнения) по другим пространственно-временным отношениям (до, после; сначала, потом). Сложным для учащихся 4-5 классов оказалось также понимание и вербализация отношений раньше - позже.

В сфере пространственной ориентировки изучалось также состояние представлений о временных последовательностях: части суток, времена года, дни недели, месяцы года. Все, кроме одного, ученики первого класса знали

названия частей суток, но многие (одна третья часть класса) испытывали затруднения в последовательном их назывании. Знание название времен года продемонстрировали все первоклассники, но в определении их последовательности половина учеников затруднялась. Отдельные учащиеся второго и третьего классов (по два человека) затруднялись в определении последовательности дней недели, называя при этом все дни правильно. Аналогичная закономерность в результатах выявлена у учащихся четвертого и пятого классов: владея знаниями названий всех месяцев, многие испытывали затруднения в определении их последовательности в году.

В области *слухового восприятия* изучалось состояние следующих значимых для учебной деятельности умений:

- различение слов, слогов, сходных по звуковому составу
- узнавание звука на фоне слова
- подбор слов с заданным звуком
- простой и сложный фонематический анализ
- звукобуквенный анализ и синтез.

У первоклассников исследовалось состояние первых двух из указанного перечня умений. При успешном различении слов и слогов на слух, ряд детей испытывают затруднения в различении слов и слогов в собственном произношении (одна третья часть класса) и в узнавании звука на фоне слова (половина учащихся класса).

Учащиеся второго и третьего классов в подавляющем большинстве продемонстрировали сформированность фонематических представлений – лишь один ученик второго класса показал несформированность умения подбирать слова с заданным звуком. Такую же (в количественном отношении) успешность показали учащиеся этих классов и при выполнении простого фонематического анализа: с выделением первого и последнего звука в слове не справился лишь один третьеклассник. Иная картина по результатам выполнения операции сложного фонематического анализа – правильно самостоятельно определить последовательность звуков в слове смог лишь один второклассник и две трети учащихся третьего класса. У учащихся четвертого и пятого классов фонематический анализ затруднений не вызвал.

Кроме фонематического анализа, у учащихся четвертого и пятого классов изучалось состояние сформированности *языкового анализа* на уровне текста, предложения, слова (слоговой анализ). Наибольшие затруднения для учащихся каждого из этих классов вызвал слоговой анализ: у большинства учащихся четвертого и у трети учеников пятого классов. На втором месте по сложности – анализ на уровне текста: выделение предложения из текста, определение границ предложения. И лишь у отдельных четвероклассников отмечены проблемы анализа структуры предложения: определения количества, последовательности и места слов в предложении.

В области **мышления** изучалось состояние следующих значимых для учебной деятельности умений:

- сравнение объектов: на основе восприятия и на основе представлений

- выделение общих существенных признаков объектов
- классификация по родовому признаку
- установление родо-видовых отношений
- установление отношений последовательности
- установление отношений противоположности
- установление причинно-следственных отношений
- установление отношений «часть-целое»
- установление закономерностей.

Выполнение сравнения предполагает выделение признаков сходства и различия в объектах. Между тем, учащиеся первого и второго классов ограничивались при сравнении выделением либо признаков различия (чаще), либо сходства (реже). Такие же особенности сравнения отмечены у отдельных (двоих) учащихся третьего класса. У учащихся четвертого и пятого классов выполнение сравнения на основе восприятия затруднений не вызывало, а на основе представлений затруднения зафиксированы у половины учащихся.

Наиболее успешно учащиеся всех классов справились с заданиями на выделение общих существенных признаков объектов и их объединение в родовые группы, на классификацию по родовому признаку и установление родо-видовых отношений (обобщение и конкретизация). Затруднения отмечены только у одного ученика четвертого класса. Очевидно, столь высокая успешность детей обусловлена не состоянием их мыслительных умений обобщать и классифицировать, а не очень удачным (слишком знакомым детям) подбором стимульного материала к заданиям.

Анализ полученных результатов по следующей группе умений, связанных с установлением определенных отношений между объектами, не позволяет выявить определенные закономерности. Так, наибольшие затруднения для второклассников вызвало установление причинно-следственных отношений, затем (в порядке убывания сложности) – отношений противоположности, далее – отношений последовательности и установление закономерностей. Для учеников третьего класса (при одном и том же стимульном материале) выявлена такая цепочка (в порядке убывания сложности): установление закономерностей, далее – отношений противоположности, затем – отношений последовательности и причинно-следственных отношений. Для четвероклассников и пятиклассников такая цепочка результатов выглядит следующим образом: установление отношений «часть-целое», отношений последовательности, установление закономерностей, и легче всего – установление причинно-следственных отношений.

В области **речевого развития** изучалось состояние следующих значимых для учебной деятельности умений:

- ответы на вопросы по содержанию прослушанного текста (адекватность, развернутость);
- словообразование;
- словоизменение;

- понимание логико-грамматических отношений и составление пространственных речевых конструкций;
- составление предложения по сюжетной картинке;
- составление рассказа по сюжетной картинке;
- составление рассказа-описания предмета пересказ текста.

Учащиеся первого класса, в большинстве своем адекватно отвечая на вопросы по содержанию прослушанного текста (лишь у одного ученика отмечена неадекватность), отвечали чаще всего одним словом, реже простым предложением. С опорой на сюжетную картинку, они достаточно успешно составляли простые предложения.

У учащихся всех классов (практически и половины в каждом классе) отмечены проблемы с пониманием логико-грамматических отношений и составление пространственных речевых конструкций.

У учащихся вторых-пятых классов изучалось состояние сформированности связной речи. Второклассники испытывали серьезные затруднения в составлении рассказа по сюжетной картинке и в составлении рассказа-описания предмета: с данными заданиями успешно справился лишь один ученик. Среди третьеклассников уже половина детей справились с составлением рассказа по сюжетной картинке, и две трети учащихся – с описанием предмета. Учащимся 4-5 классов предлагалось пересказать текст, с чем успешно справилась третья часть четвероклассников и половина учащихся пятого класса.

Анализ состояния познавательной деятельности учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью (1 – 5 классы) позволяет сделать вывод о наличии резких индивидуальных различий в сформированности познавательных функций у детей одной категории и возрастной группы. Это свидетельствует, во-первых, о возможности определения задач коррекционной работы только на диагностической основе, а во-вторых, об индивидуально ориентированном характере коррекционной работы.

Причины учебных затруднений по чтению и письму учащихся с интеллектуальной недостаточностью

У детей с интеллектуальной недостаточностью процесс овладения чтением протекает замедленно, характеризуется качественным своеобразием и определенными трудностями [6, 7,8,9].

Изучив психолого-педагогическую литературу по данной теме, нами были выделены и сведены в диагностическую таблицу наиболее часто встречающиеся ошибки в процессе письма и чтения у детей младших классов вспомогательной школы. Данные таблицы были апробированы в специальных школах-интернатах № 7 и № 11 г. Минска. Результаты позволили нам определить наиболее часто встречающиеся ошибки у детей всех классов участвующих в эксперименте (11классов) и у детей в каждом классе.

Так, результаты исследования показали наличие всех выделенных нами ошибок у детей участвующих в исследовании. Меньше всего ошибок в

процессе письма и чтения было зафиксировано детьми 5 классов (13,3%). Больше всего было зафиксировано ошибок во 2 классах (78,4%).

Согласно полученным данным наиболее часто встречающиеся ошибки на письме, отмечены у всех детей наличием грязи в тетрадях (95%), медленного темпа письма (93,4), колебания высоты букв (72%) и колебания наклона букв (69%). Причем полученные данные показывают наличие этих ошибок у детей всех классов участвующих в эксперименте. Большинство ошибок было в заменах, причем чаще всего замены звонких и глухих (85%), свистящих и шипящих (72%), гласных в ударном положении (56%). Отметим тот факт, что больший процент замен осуществлялась детьми 3 классов (87%), меньше всего детьми 5 классов (8,4%).

У всех детей участвующих в эксперименте 64% ошибок на письме было в раздельном написании приставок и корня слова, 43% - в пропусках слов в предложении, 25% - в перестановках слов в предложении, 33,3% - в пропусках элементов букв, 35,2% - в написании лишних элементов букв. Были зафиксированы и такие ошибки как не соблюдения интервала между словами (17%), трудность нахождения начала строки (14%), отсутствие заглавной буквы в предложении (8%), отсутствие точки в предложении (5%). Больше всего эти ошибки допускали дети 2 и 3 классов.

Результаты нашего исследования показали, что такие ошибки как зеркальное написание букв, неправильное расположение элементов букв, налезавшие друг на друга буквы, письмо по диагонали отмечены у всех детей младших классов вспомогательной школы меньше всего (около 2 – 4%).

При чтении наиболее часто встречающиеся ошибки у всех детей отмечались в неправильной постановке ударения (48%), в потере строки при чтении (73%), в смещениях (78%), чаще всего в смещениях мягких и твердых звуков (52%), в перестановке букв и слогов при чтении (63,4%).

У детей первых и вторых классов большинство ошибок при чтении зафиксировано в побуквенном чтении (93%) и в изменении одной из фонем слова (82%). Данные показали, что все дети с 1 по 5 класс не замечают неправильно прочитанных слов (87,7%), не исправляют своих ошибок (83%). Большинство детей 3 – 5 классов при технически правильном чтении плохо понимают читаемое (68,5%).

Выделенные ошибки у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью основываются на совокупности дисфункций: дефектов устной речи, недостаточной сформированности психических процессов и их произвольности, мелкой моторики рук, телесной схемы, чувства ритма.

Полученные результаты дали нам основание констатировать необходимость проведения коррекционных занятий по обучению письму и чтению учеников младших классов вспомогательной школы.

Причины учебных затруднений по математике учащихся с интеллектуальной недостаточностью

Определение и анализ симптоматики затруднений при обучении математики школьников младших классов с интеллектуальной недостаточностью позволил выявить наиболее типичные ошибки, обусловленные, с одной стороны - особенностями психического развития детей с умственной отсталостью, а с другой – абстрактностью математических понятий и уровнем развития математических способностей, включающих пространственный, логический, числовой и символический компоненты.

Овладение учащимися математическими представлениями и понятиями требует достаточно высокого уровня развития психических процессов: логического мышления (операции анализа и синтеза, обобщения, сравнения, конкретизации и абстрагирования), памяти, речи и способности к формализованному восприятию математического материала; быстрому и широкому обобщению математических объектов, отношений, действий [3, 9, 10, 11].

Наряду с индивидуальными, личностными, возрастными особенностями учащихся с интеллектуальной недостаточностью, выделяются общие трудности усвоения математики, связанные с особенностями их психического развития: инактивностью, быстрой утратой интереса к изучаемому материалу или виду деятельности, ограниченностью объема принимаемой информации, своеобразием ее переработки, трудностями в использовании усвоенного материала в новой ситуации, ограниченностью в умении пользоваться словом как средством мышления [10].

Систематизация затруднений при обучении математике рассматриваемой категории детей по всем разделам учебной программы («Нумерация», «Арифметические действия», «Арифметические задачи», «Величины», «Геометрический материал») определяет следующие причины.

Узость, нецеленаправленность и слабая активность восприятия создают определенные трудности в понимании арифметической задачи, математического задания: учащиеся воспринимают задачу фрагментарно; не понимают предметную ситуацию задачи; не устанавливают математические связи и отношения; не могут найти в задаче числовые данные, если они записаны не цифрами, а словами; не выделяют вопрос, если он стоит не в конце, а в начале или в середине задачи и допускают многочисленные ошибки:

- незаконченное решение задачи;
- ошибки в арифметических вычислениях;
- неправильный выбор способа решения;
- ошибки в наименовании величин.

Слабая активность восприятия обуславливает трудности в узнавании знакомых геометрических фигур, если они воспринимаются в непривычном положении или их необходимо выделить в предметах, найти в окружающей обстановке.

Недоразвитие фонематического слуха определяет затруднения детей в правильном назывании математических понятий: геометрических фигур, порядковых числительных; смешивание названий числительных.

Несовершенство зрительных восприятий и мелкой моторики учащихся проявляется в письме цифр: наблюдается зеркальное письмо, смешивание элементов цифр, цифр со схожими элементами: 3, 6 и 9; 2 и 5; 7 и 8.

Особенности моторики детей создают значительные затруднения в пересчете предметов: название чисел опережает показ элементов предметного множества или, наоборот, показ опережает название чисел; овладении навыками работы с измерительными и чертежными инструментами.

Ошибки учащихся при выполнении измерений, геометрических построений свидетельствуют о **недоразвитии зрительно-двигательной координации**.

Ошибки, допускаемые детьми при обучении математике, свидетельствуют об особенностях мышления. Трудности в обучении математике детей с умственной отсталостью определяются косностью и тугоподвижностью процессов мышления, связанных с инертностью нервных процессов. Отмечается «застывание» на принятом способе решения примеров, арифметических задач, практических действий: с трудом происходит переключение с одной умственной операции на другую. Учащиеся допускают ошибки при переключении с прямого на обратный счет; выполняя операции сложения и вычитания на основе приема пересчитывания, с большим трудом овладевают приемами присчитывания и отсчитывания. При выполнении значения числовых выражений, содержащих два разных действия, ученик, выполнив одно действие, не может переключиться на выполнение другого действия.

Костность мышления проявляется в «приспосабливании» заданий к своим знаниям и возможностям. Так, арифметическую задачу на нахождение неизвестного компонента ученик воспроизводит как задачу на нахождение суммы, то есть более привычную и знакомую.

Тугоподвижность мышления детей отмечается в «буквальном переносе» имеющихся знаний без учета ситуации, без изменений этих знаний в соответствии с новыми условиями. Например, действия с числами, полученными при измерении величин, учащиеся выполняют так же, как с отвлеченными; при переходе от решения простых задач к составным или, наоборот, решение простых задач подменяется решением составной задачи с привнесением лишнего действия.

Недостаточная гибкость мышления проявляется при составлении задач с одинаковым содержанием, повторяющимися глаголами, числовыми данными. Вследствие неумения мыслить обратимо, дети с большим трудом связывают взаимообратные понятия и, усвоив одно из них, могут не иметь представления о другом, обратном (много - мало, слева - справа), не связывают их в пары, воспринимают обособленно, затрудняются в сравнении

чисел, установлении отношений эквивалентности и порядка при изучении натурального ряда чисел.

Несовершенство анализа обуславливает затруднения учащихся при сравнении задач, геометрических фигур, математических выражений, которые осуществляется поверхностно, без учета внутренних связей и отношений. При сравнении двух задач одного вида, но с разным предметным содержанием, дети осуществляют сравнение на основе внешних признаков, не проникая в сущность задачи, не устанавливая отношения между числовыми данными.

При сравнении арифметических задач, числовых выражений, геометрических фигур наблюдаются «соскальзывание» на несоотносимые элементы, трудности перехода от выявления сходства к установлению на этой основе общности и выявления различия к установлению своеобразия в геометрических фигурах: круге, квадрате, треугольнике и прямоугольнике.

Слабость обобщений обнаруживается в трудностях формирования математических понятий, усвоения законов и правил: числа, счета, закономерностей десятичной системы счисления. Школьники испытывают затруднения в счете непривычно расположенных предметов (вертикально, вразброс, группами), что свидетельствует о том, что ребенок заучил названия числительных по порядку, однако понятия и навыки счета у него не сформированы.

Слабость обобщений проявляется в механическом заучивании правил, без понимания их смысла, осознания необходимости и возможности их применения: зная переместительное свойство сложения, ребенок не использует его при решении примеров.

Недостатки и своеобразие речевого развития обуславливают трудности, которые ярко проявляются при решении арифметических задач. Арифметические понятия, «арифметический язык» плохо развиты у учащихся с умственной отсталостью: многие слова и словосочетания, содержащиеся в тексте задачи, неверно осознаются учениками, что приводит к неправильному решению задач. Бедность словаря проявляется и при составлении задач: дети оперируют словами-штампами, используют их в формулировке вопросов, заменяя специфические слова в вопросах общим словом «сколько».

Слабость регулирующей функции речи обуславливает затруднения учащихся при выполнении действий по вербальной инструкции: задание посчитать до заданного числа или от заданного до заданного числа, несмотря на его правильное восприятие, нередко выполняется стереотипно – от 1 до 10 и обратно от 10 до 1.

Слабость регулирующей функции мышления учащихся рассматриваемой категории определяет особенности усвоения математическими знаниями и умениями: не дочитав или не дослушав новую задачу до конца, но, усмотрев в ней по каким-то внешним, несущественным признакам сходство с ранее решавшими задачами, ребенок приступает к

решению задачи или, наоборот, не обдумывая условия, ученик не приступает к решению задачи, объясняя тем, что не знает, как ее решать.

Для учащихся с умственной отсталостью характерна не критичность в выполнении действий, слабость самоконтроля: они редко сомневаются в правильности выполняемых действий, не проверяют ответов, не замечают ошибок.

Таким образом, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью при обучении математике испытывают затруднения, обусловленные, с одной стороны, особенностями психического развития, и, с другой стороны, абстрактностью математических понятий и уровнем развития математических способностей.

Научно-теоретическое изучение особенностей развития психики детей с интеллектуальной недостаточностью, анализ проблем школьного обучения обуславливает необходимость коррекционно-развивающей работы по развитию когнитивной сферы детей.

РАЗДЕЛ 2 СТРУКТУРА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Изучение школьной практики, анкетирование педагогов вспомогательных школ и анализ методических публикаций с позиции определения **структуры** коррекционного занятия позволил выделить несколько подходов.

1. Структурные части (этапы) коррекционного занятия аналогичны этапам урока. Например:

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------|
| 1. Организационный момент. | 1. Организационный момент. |
| 2. Повторение пройденного. | 2. Актуализация знаний. |
| 3. Сообщение темы и цели занятия. | 3. Объявление новой темы. |
| 4. Работа в тетради. | 4. Закрепление изученного. |
| 5. Итог занятия. | 5. Подведение итогов. |

2. Какие-либо структурные части вовсе отсутствуют и занятие представляет собой набор последовательно предлагаемых детям заданий.

3. Выделяемые структурные части занятия представляют собой смешение структурных частей, традиционно использующихся в структуре урока, а также логопедического и психологического занятий. Например:

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1. Психоэмоциональный настрой. | 1. Артикуляционная и пальчиковая гимнастика. |
| 2. Знакомство с задачами занятия. | 2. Основная часть. |
| 3. Основная часть. | 3. Рефлексия. |
| 4. Физкультминутка. | |
| 5. Рефлексия занятия. | |

4. Выделяемые части занятия представлены указанием направлений коррекционной работы, согласно которым подбираются отдельные задания. Например:

1. Мелкая моторика, артикуляционный уклад.

2. Развитие фонематического слуха.
3. Обогащение словаря, память.
4. Зрительное восприятие, кинестетические ощущения.

Таким образом, изучение школьной практики и анализ методических публикаций позволили констатировать проблему – отсутствие единства взглядов на структуру коррекционного занятия. В этой связи определение этой структуры и явились задачами нашего научного поиска.

Наиболее удачным подходом к выделению частей занятия, на наш взгляд, является подход Н. П. Локаловой, которая, говоря, правда, об уроках психологического развития, а не о коррекционных занятиях, выделяет три такие части, как вводную, основную и заключительную [6].

В **структуре** коррекционных занятий считаем целесообразным также выделять три основные части, каждая из которых решает свои определенные задачи и имеет свою подструктуру.

1. Вводная часть.

Общая задача - создать важные условия успешности деятельности учащихся: вызвать положительный эмоциональный настрой, привлечь интерес детей к предстоящей деятельности на занятии, обеспечить активизацию психической деятельности.

2. Основная часть.

Общая задача: решение поставленных к занятию коррекционно-развивающих задач.

2.1. Подготовительный этап. *Задача:* выявление состояния сформированности базисных умений, от которых зависит процесс формирования нового умения (согласно поставленным к занятию задачам).

2.2. Формирующий этап. *Задача:* формирование отсутствующего, недостаточно развитого или неправильно сформированного умения в «проблемной» области развития. Это – основной и наиболее продолжительный этап коррекционного занятия. Методика проведения этой части занятия базируется на выделенных нами и представленных ранее принципах.

2.3. Этап самостоятельной работы учащихся. *Задача:* выявление состояния сформированности умения (умений), над которым (-и) работали на занятии.

3. Заключительная часть.

Задачи: 1) формирование у детей умения рассказывать о том, чему учились на занятии, 2) самооценка педагогом собственной деятельности, осуществляемая на основе выявления эмоционального состояния детей. Постановка подобной задачи, как в начале, так и в конце занятия позволяет оценить воздействие занятия на эмоциональное состояние детей. Это может дать педагогу весьма ценную информацию для анализа собственной деятельности: если эмоциональное состояние ребенка ухудшилось в течение занятия, следует оценить содержание предлагавшейся ему деятельности – с точки зрения привлекательности, степени сложности, характера оценивания и др.

РАЗДЕЛ 3 Формы конспектов коррекционного занятия

Предлагаем учителю-дефектологу отражать содержание коррекционного занятия в *технологической карте*. Структурно карта коррекционно-развивающего занятия представлена пятью колонками:

- в первой колонке отражаются этапы занятия и их задачи в последовательности решения;
- во второй – методы и приемы решения поставленных задач, задания учащимся;
- в третьей – оборудование;
- в четвертой – предполагаются возможные виды помощи учащимся при выполнении заданий;
- в пятой – примечания.

Технологическая карта коррекционно-развивающего занятия

Тема:

Задачи:

Этапы и задачи занятия	Методы и приемы коррекционной работы, задания	Оборудование	Помощь	Примечания

Отражение содержания коррекционного занятия в такой технологической карте соответствует следующей логике: 1) *над чем* буду работать (задачи в последовательности их решения), 2) *как* буду работать над решением каждой выделенной задачи, 3) *что мне для этого понадобится* (оборудование), 4) *какую помощь* можно оказать детям при выполнении того или иного задания в случае затруднений разного характера. Таким образом, продумывая содержание коррекционного занятия, идем в первую очередь от задач – «*над чем* буду работать вначале», «*над чем* буду работать потом» и т.д. А уже потом продумывается методика решения выделенных задач – «*как* буду над ними работать». В результате деятельность педагога и учащихся на занятии является *целенаправленной*.

Пятая колонка технологической карты («примечания») заполняется после проведения занятия: отмечается, что и для кого из детей является уже неактуальной проблемой (с чем они уже справляются самостоятельно), какая помощь из запланированных видов и кому из детей оказалась необходима и эффективна. В результате такого анализа проведенного занятия перед педагогом вырисовывается дальнейшая перспектива работы – над чем надо еще работать и на каком уровне. Отсюда и вытекают задачи следующего коррекционного занятия.

Предложенный вариант технологической карты коррекционного занятия позволяет учителю-дефектологу отслеживать реализацию

поставленных коррекционно-педагогических задач и неформально подходить к планированию своей повседневной деятельности [2].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что коррекционная работа по формированию познавательной деятельности у учащихся с легкой степенью интеллектуальной недостаточности в 1-5 классе имеет четко структурированное содержание, строится с учетом специально разработанных и общедидактических методов и приемов. Существует два основных типа занятий: диагностические и коррекционные, которые имеют свою структуру.

Коррекционная работа по формированию познавательной деятельности должна проводиться системно и целенаправленно, как на специальных занятиях, так и в процессе всего обучения и воспитания ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- Вайнер, М. Э. Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие для студ. / М.Э. Вайнер и др. - М., 2001. – 230 с.
- Зайцева, Л.А. Развитие познавательной деятельности учащихся начальной школы для детей с трудностями в обучении: учеб.-метод. пособие для педагогов специальных общеобразоват. школ для детей с трудностями в обучении / Л.А.Зайцева. – Мозырь, 2007. – 41с.
- Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: метод. пособие для учителей Кл. коррекционно-развивающего обучения / С.Г. Шевченко. - М., 2001. - 136 с.
- Варенова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики. / Т.В. Варенова– Мн., 2006. – 288 с.
- Петрова, В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы/ В.Г. Петрова - М., 1977. – 200 с.
- Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников./ В.Г. Петрова и др. - М., 2002. - 192 с.
- Дубровина, И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. / И.В. Дубровина – М., 1999. – 187 с.
- Воронкова, В.В. Уроки русского языка во 2 классе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы 8 вида./В.В. Воронкова - М, 2003.- 72 с.
- Змушко, А.М. Коммуникативная технология обучения языку в специальной школе./А.М. Змушко //Сб. Коррекционно-образовательные технологии /Под ред. А.Н.Коноплевой. – Мн., 2004. - С.81-97.
- Егорова, Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии./ Т.В. Егорова – М., 1973. - 125 с.
- Матасов, Ю.Т. Изучение мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы./ Ю.Т.Матасов – Л., 1986. – 74 с.
- Шипицына, Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью./ Л.М. Шипицына – М., 2004. – 336 с.
- Мисаренко, Г.Г. Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями./ Г.Г. Мисаренко – М., 2004.– 336 с.
- Свиридович, И.А. Методика преподавания русского языка во вспомогательной школе: учебно-методическое пособие для студентов факультета специального образования./ И.А. Свиридович - Мн., 2005. - 336 с.
- Лурия, А.Р. Язык и сознание. / А.Р. Лурия – М., 1979. – 319 с.
- Луцкина, Р.К. Коррекция речевого и умственного развития учащихся вспомогательной школы в вопросе специального обучения. / Р.К. Луцкина – М., 1989 – 87 с.
- Мамонько, О.В. Коммуникативная направленность обучения студентов специальным методикам. / О.В.Мамонько – М., 2006 – 73 с.
- Захаров, А.И. Как предупредить отклонения в развитии ребенка./ А.И. Захаров – М., 1993. - 214 с.

- Баряева, Л.Б. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта./ Л.Б. Баряева – М., 2007. -181 с.
- Вайзман, Н. П. Психомоторика умственно отсталых детей. / Н.П. Вайзман – М., 1997. – 124 с.
- Мамонько, О.В. Психолого-педагогические аспекты возникновения коммуникативных умений в процессе развития общения у детей / О.В. Мамонько // Текст. Язык. Человек: сб. науч. Трудов в 2 ч./ ред. Кол. С.Б. Кураш (отв. Ред.) и др. – Мозырь: УО МГПУ им. И.П. Шамякина. – 2009. – Ч. 2. – С. 127-128.
- Мамонько О.В. Содержание коррекционной работы по развитию устной речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью /О.В. Мамонько // Актуальные вопросы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии: Мат-лы междунар. науч. конф., 22-23 апреля 2009. / под ред. В.Н. Скворцова. – Спб : ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. – С. 187-189.
- Анализ современной практики организации коррекционной работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью \Научный журнал НПУ им. М.П. Драгоманова серия 19. Коррекционная педагогика и специальная психология (25-26 сентября 2008 г.) С. 112-116.
- Основные направления коррекционной работы по развитию познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью / Научный журнал НПУ им. М.П. Драгоманова Коррекционная педагогика и специальная психология (в печати).
- Гладкая, В.В. Принципы, определяющие методику проведения коррекционных занятий с младшими школьниками с трудностями в обучении / В.В. Гладкая // Специальная адукацыя. – 2009. – № 4. – С. 35 – 40.
- Гладкая, В.В. Типы, структура и методика проведения коррекционных занятий с детьми с трудностями в обучении / В.В. Гладкая // Специальная адукацыя. – 2009. – № 5 (отдано в печать).
- Захарова, Р.А. Методика «Гимнастика мозга» / И.В. Чупаха, Е.З. Пужаева, И.Ю. Соколова // Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе. – М.: Илекса, Народное образование; Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2003. – С. 72 – 77.
- Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учебник для студ. пед. вузов / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 208 с.
- Левитес, Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1998. – 288 с.
- Локалова, Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников: кн. для учителя начальных классов / Н.П. Локалова. – Изд. 2-ое, дополн. – М.: педагогическое общество России, 2000. – 220 с.
- Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.

Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 160 с.

Сиротюк, А.Л. Коррекция обучения и развития школьников / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 80 с.

Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ