

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования

«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

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

Учебно-методическое пособие

Минск 2010

УДК 376–057.87(075.8)
ББК 74.3я73
С572

Авторы:

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
дефектологии Академии последипломного образования *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 *М.И. Бьченок*;
преподаватель кафедры олигофренопедагогики БГПУ *Т.В. Кункевич*

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
сурдопедагогики БГПУ *С.Н. Феклистова*;
кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией специального
образования НИО *Т.В. Лисовская*

С572

Содержание и методика развития познавательной деятельности млад-
ших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод.
пособие / В.В. Гладкая, И.В. Зыгманова, О.В. Мамонько и др. – Минск : БГПУ,
2010. – 80 с.

ISBN 978-985-501-877-4.

В пособии представлено содержание коррекционной работы учителя-дефектолога
в рамках занятий по развитию познавательной деятельности с младшими школьниками
с легкой интеллектуальной недостаточностью. Рассматриваются методы и приемы кор-
рекционной работы, типы, структура и методика проведения коррекционных занятий.

Адресуется студентам, учителям-дефектологам, слушателям системы повыше-
ния квалификации и переподготовки специалистов специального образования БГПУ.

УДК 376–057.87(075.8)
ББК 74.3я73

ISBN 978-985-501-877-4

© БГПУ, 2010

Введение

Спецификой учебного плана вспомогательной школы является наличие в нем коррекционных занятий по развитию познавательной деятельности учащихся, которые проводит учитель-дефектолог. Введение в учебный план коррекционных занятий подчеркивает роль коррекционной работы в обеспечении успешности учения учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Вместе с тем необходимую роль могут сыграть лишь качественные занятия.

Качество коррекционных занятий зависит от ряда факторов. В первую очередь, это осознание учителем-дефектологом цели и содержания своей деятельности. В данном пособии авторы предлагают свой взгляд на определение цели и содержания работы учителя-дефектолога в рамках коррекционных занятий по развитию познавательной деятельности с учащимися 1–5 классов 1 отделения вспомогательной школы.

Одной из актуальных проблем в области коррекционной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью является также определение ее методической стороны. От избранной педагогом методики работы – выбора методов, приемов, форм организации деятельности учащихся – зависит продуктивность решения поставленных коррекционно-развивающих задач, а следовательно, и качество коррекционной работы. Большинство имеющихся методических публикаций предлагает наборы игр, заданий, упражнений, конспекты занятий без выделения при этом методов, приемов коррекционной работы, аргументации необходимого их комплекса и последовательности применения в работе. В связи с этим актуальным является осмысление методического аспекта коррекционной работы с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью, попытка которого предпринята авторами пособия.

К факторам, влияющим на качество коррекционной работы, относятся и продуктивная методика проведения коррекционных занятий. Анализ научно-методической литературы с позиции разработанности и обоснованности вопросов типологии, структуры и методики проведения коррекционных занятий со школьниками с интеллектуальной недостаточностью показал отсутствие подобных разработок. Такая ситуация неизбежно сказывается на школьной практике, в которой выделяется разнообразие подходов к обозначенным выше вопросам.

В пособии представлен авторский подход (В.В. Гладкая) к выделению типов, структуры занятий и принципов, определяющих методику проведения коррекционных занятий с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Таким образом, в данном пособии представлен комплекс материалов, отвечающих на такие актуальные вопросы, связанные с коррекционными занятиями по развитию познавательной деятельности с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью, как цель и содержание коррекционной работы учителя-дефектолога, методы и приемы коррекционной работы, типы, структура и методика проведения коррекционных занятий.

Глава 1. Содержание коррекционной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью в рамках занятий по развитию познавательной деятельности

1.1. Цель, задачи, общая характеристика содержания и организации коррекционных занятий по развитию познавательной деятельности с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью

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: восприятие, мышление, память, речь. Следовательно, состояние развития познавательной деятельности определяется состоянием развития данных познавательных процессов. Овладение базовыми школьными навыками предусматривает также определенный уровень развития мелкой моторики руки, 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.

С опорой на данные позиции определены цель, задачи и содержание программы коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Целью коррекционной работы в рамках занятий по развитию познавательной деятельности является формирование комплекса основных умений, составляющих структуру познавательных процессов, т. е. познавательных умений.

Задачи:

- ослабление нарушений развития восприятия, влияющих на процесс создания четких, полноценных образов окружающей действительности, путем *формирования* необходимых умений *выполнять перцептивные действия*;
- ослабление нарушений развития мышления, влияющих на процесс переработки и понимания информации, а также процессы

обобщения и применения знаний, умений и навыков в соответствующей ситуации, путем *формирования умений выполнять умственные действия* анализа, выделения существенных признаков, сравнения, группировки, обобщения, сериации и др., установления взаимосвязей и взаимоотношений между объектами;

- ослабление нарушений развития памяти, влияющих на процесс накопления впечатлений об окружающем мире и сохранение опыта, путем *формирования умений выполнять мнемические действия*;
- ослабление нарушений развития речи, влияющих на процесс переработки и сохранения разнообразной информации, а также на процесс обмена ею с другими людьми, путем *формирования* необходимых для этого *речевых умений* (правильно называть объекты, признаки, действия и др., вести диалог, пересказывать текст, составлять рассказ и др.).

Так как 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 определило структурно-содержательные особенности разработанной программы, *основными разделами* в которой выделены следующие:

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

В большинстве разделов формируемые умения в области мыслительной деятельности выделены отдельным текстом – абзацем. Такое выделение сделано лишь для того, чтобы обратить внимание педагогов на данное направление работы, и не предполагает проведение этой работы отдельным блоком. В некоторых разделах это сделать было край-

не затруднительно из-за тесного сплава в одном и том же познавательном умении мыслительных действий и действий в другой области развития (зрительный анализ и синтез, языковой анализ и синтез и др.).

Порядок размещения разделов в программе не определяет последовательность осуществления коррекционной работы. В большинстве случаев содержание работы в рамках разных разделов тесно переплетается.

Разработанная программа определяет *примерное содержание коррекционной работы* с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью. С учетом разного характера учебных затруднений и степени недоразвития познавательных умений у детей одного класса, программа не имеет регламентации предложенного содержания работы по годам обучения (классам). Учитель-дефектолог определяет содержание необходимой коррекционной помощи каждому ребенку на основе анализа данных углубленного психолого-педагогического изучения учащихся в начале учебного года (сентябрь) – в процессе диагностических коррекционных занятий.

Коррекционные занятия с учащимися младших классов рекомендуется *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 формах. Количество необходимых занятий той или иной формы определяется учителем-дефектологом на основе учета индивидуальных особенностей развития и уровня самостоятельности учащихся. Временная продолжительность занятий – 15–35 (45) минут.

Разработчиками предложенного ниже содержания коррекционных занятий являются: В.В. Гладкая (разделы 1–4; 6), В.В. Гладкая и О.В. Мамонько (раздел 5), В.В. Гладкая и М.И. Быченко (раздел 7).

1.2. Примерное содержание коррекционных занятий по развитию познавательной деятельности с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью (1–5 классы)

1.2.1. Развитие слухового восприятия и мышления

Развитие неречевого слуха

Расширение репертуара неречевого слуха. Формируемые умения: различать природные, бытовые и музыкальные звуки; определять ис-

точник 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).

Развитие фонематического слуха

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 – ж, м – ж, 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 необходимой 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.

1.2.2. Развитие зрительного восприятия и мышления

Развитие восприятия цвета

Формируемые умения: подбирать цвет к образцу; выбирать заданный цвет (основные цвета и их оттенки); называть цвета и их оттенки; копировать последовательность цветового ряда; выстраивать сериационные ряды оттенков цвета (ряды из оттенков одного цвета – от самого светлого к самому темному и наоборот).

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; устанавливать закономерность в предложенном ряду цветов.

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 не-

полным силуэтом, с недостающими признаками; идентифицировать индивидуализированные изображения; соотносить предмет с формой.

Развитие восприятия лиц. Формируемые умения: узнавать знакомые лица на рисунках, фотографиях; идентифицировать незнакомые лица на рисунках, фотографиях; определять эмоциональное состояние человека по рисунку, фотографии.

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

Развитие восприятия сюжетных изображений

Развитие восприятия лиц. Формируемые умения: определять эмоциональное состояние персонажей на сюжетной картинке.

Развитие зрительного анализа и синтеза. 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 данного набора его частей (по образцу, по представлению); складывать изображение, отбирая необходимые части.

Развитие восприятия символов (букв, цифр)

Формируемые умения: узнавать буквы (цифры) по характерным деталям; находить букву (цифру) среди сходных букв, цифр, знаков; 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. Формируемые умения: выделять и характеризовать составные элементы (детали) букв (цифр); сравнивать буквенные (цифровые) знаки: находить общие (сходные) и отличительные детали букв (цифр); выделять в буквах (цифрах) сходные детали и группировать их на этой основе.

1.2.3. Развитие пространственной ориентировки и мышления

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); соотносить форму предмета с предъявленным эталоном; воспроизводить заданные фигуры разными способами (вырезать, нарисовать, построить, вылепить, выложить 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. п.); устанавливать отношения между предметами по величине (длиннее – короче, выше – ниже, шире – уже, толще – тоньше).

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.).

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: двигаться в заданном направлении; показывать, определять направления в пространстве относительно собственного тела (вверх, вниз, вперед, назад, вправо, влево).

Ориентироваться в пространственных отношениях объектов и собственного тела, в направлениях пространства 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.

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.); устанавливать удаленность предмета от объекта (далеко-близко); 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».

Формирование 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.

1.2.4. Развитие мелкой моторики рук, артикуляционной моторики, кинестетического восприятия и мышления

Развитие мелкой моторики рук, кинестетического восприятия

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: устанавливать отношения последовательности между выполняемыми действиями (сначала, потом, ...); сравнивать выполненную статичную позу («зайчик», «цветок» и т. п.) с образцом (демонстрация учителем, рисунок); сравнивать выполненное изображение с образцом и др.

Развитие артикуляционной моторики, кинестетического восприятия

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 распластанный язык («лопатой»), узкий язык («иглолочкой»), поочередно высовывать широкий и узкий язык («лопатой» – «иглолочкой»); высунутый язык делать попеременно широко распластанным («лопатой») и узким («иглолочкой»); 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 отношения последовательности (сначала, потом, ...), идентичности (сделай так же), противоположности (поднимать – опускать, вытягивать – втягивать и др.) и др.

1.2.5. Развитие устной речи и мышления

Развитие лексической стороны речи, словообразование

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-); образовывать существительные с помощью суффикса -нищ- со значением вместилища; образовывать названия детенышей животных; образовывать существительные, обозначающие 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.); образовывать глаголы с помощью приставок в-, вы-, при-, от-, у-, пере- (внес, вынес, принес, отнес, унес, перенес и др.);

– называть признаки предметов (слова, обозначающие цвет, величину, форму, вкусовые качества, качества поверхности и др.); 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.), с суффиксом -ј- (лисыя, медвежья и др.); образовывать качественные прилагательные с суффиксом -н- (сильный, жадный, длинный, холодный и др.), с суффиксом -лив- (дождливый, трусливый, заботливый и др.); образовывать относительные прилагательные с суффиксом -ов- (резиновый, вишневый, дубовый и др.), с суффиксом -н- (кирпичный, зимний, грибной и др.), с суффиксами -ан-, -ян-, -енн- (кожаный, шерстяной, утренний и др.);

– адекватно употреблять в речи наречия, характеризующие действие или признак со стороны качества, количества, способа совершения действия (*хорошо, весело, сильно, очень, дружески, совместно, в одиночку* и др.); наречия, служащие показателями пространственных, временных отношений, связанных с действием (далеко, близко, слева, давно, вчера, зимой, вечером и др.); дифференцировать и употреблять в речи наречия, противоположные по значению (*слева – справа, близко – далеко, сильно – слабо* и др.);

– адекватно употреблять в речи местоимения: личные (*я, мы, ты, вы, он, она, оно, они*), притяжательные (*мой, твой, наш, ваш, свой, его, ее, их*), вопросительные (*кто, что, какой, чей, сколько*), отрицательные (*никто, ничто, никакой, ничей, нисколько*), указательные (*этот, тот, такой, столько*);

– адекватно употреблять в речи числительные: количественные (два, двенадцать и т. п.), собирательные (пятеро, двое и т. п.), порядковые (первый, десятый).

Формирование семантических полей. Формируемые умения: подбирать слова по смысловому сходству (врач – больница, таблетки, лежит и т. д.).

Развитие мышления. Формируемые умения: устанавливать взаимоотношения «целое – часть» (стол – ножка и т. п.), «род – вид» (мебель – стол); отношения противоположности (день – ночь, найти – спрятать, близко – далеко, совместно – в одиночку, унести – принести и т. п.) и др.

Формирование структуры 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.);

- составлять простые 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);

- составлять сложные предложения с использованием союзов *и, а, потому что* и др.;

- в области словоизменения существительных: дифференцировать и адекватно употреблять в речи существительные именительного падежа единственного и множественного числа; образовывать существительные именительного падежа множественного числа с окончаниями *-ы* (кот – коты), *-и* (мяч – мячи), *-а* (дом – дома), *-я* (лист – листья); образовывать беспредложные конструкции единственного числа винительного падежа с нулевым окончанием, с окончаниями *-у, -а/-я* (дом, сосну, петуха, коня и т. п.), родительного падежа с окончаниями *-а/-я, -и/-ы* (мальчика, платья, сестры, собаки и т. п.), дательного падежа с окончаниями *-у/-ю, -е* (брату, коню, лисе и т. п.), творительного падежа с окончаниями *-ом/-ем, -ой* (карандашом, полотенцем, вилкой и т. п.); образовывать предложно-падежные конструкции единственного числа – с предлогами *в, на, под, из, за, перед, по, из-за, из-под*; формы существительных множественного числа (беспредложные конструкции, конструкции с предлогами);

- в области словоизменения глаголов: согласовывать в числе глаголы настоящего времени и существительные (Девочка читает. Девочки читают); согласовывать глаголы прошедшего времени и существительные в роде и числе (Пошел снег. Река замерзла. Озеро замерзло);

- в области словоизменения прилагательных: согласовывать прилагательное с существительным в именительном падеже единствен-

ного и множественного числа; согласовывать прилагательное с существительным в косвенных падежах единственного и множественного числа (беспредложные конструкции, конструкции с предлогами) (Молоко дадим ласковой кошке. Цветок растет у высокого забора. Аня принесла молоко маленьким котяткам. Бабочки летают над красивыми цветами).

Развитие мышления. Формируемые умения: отражать в составленных по образцу предложениях глубинно-семантические отношения: между деятелем и действием, между действием и объектом действия, между действием и местом действия и др.).

Развитие связной речи

Развитие диалогической речи. Формируемые умения: отвечать на вопросы собеседника; задавать вопросы; выражать просьбу, благодарность, утверждение, отрицание.

Развитие монологической речи. Формируемые умения: пересказывать текст цепной организации с опорой на картинки и систему вопросов педагога; составлять рассказ по серии сюжетных картинок; составлять рассказ по сюжетной картинке; составлять рассказ-описание предмета на основе его восприятия и по представлению (по системе наводящих вопросов педагога, с опорой на символический план).

Развитие мышления. Формируемые умения: устанавливать причинно-следственные связи между объектами, изображенными на картинках, устанавливать отношения последовательности (что было сначала, что потом и т. д.) и др.

1.2.6. Развитие языкового анализа и синтеза

Развитие языкового анализа и синтеза на уровне предложения

Формируемые умения: выделять слова из предложения; определять количество, последовательность и место слов в предложении; составлять предложение из заданных слов, с определенным количеством слов.

Развитие слогового анализа и синтеза

Формируемые умения: делить слова на слоги; определять количество и последовательность слогов в слове; определять место слога в слове относительно других слогов; составлять слова из слогов (с данными слогами, с заданным количеством слогов, с определенным слогом в начале (в конце) слова).

Развитие фонематического анализа и синтеза

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

Развитие языкового анализа на уровне текста

Формируемые умения: выделять предложения из текста; определять количество предложений в тексте; находить заданное предложение в тексте; определять границы предложений в тексте при его восприятии на слух и в тексте, представленном в письменной форме.

Развитие мышления. Формируемые умения: устанавливать взаимоотношения «целое – часть» на уровне текста (текст – предложение), на уровне предложения (предложение – слово), на уровне слова (слово – слог, слово – звук); отношения последовательности (первый, второй ...; первый, последний; между; следующий за ...; стоящий перед ... и др.); временные отношения (до, после; раньше, позже).

1.2.7. Развитие памяти и мышления

Развитие умений запоминать материал различных модальностей

Развитие зрительной памяти. Формируемые умения: запоминать и воспроизводить ряд предметных картинок (воспроизведение после предъявления, воспроизведение отсроченное); запоминать и воспроизводить ряд символов (букв, цифр, знаков) (воспроизведение после предъявления, воспроизведение отсроченное); запоминать и воспроизводить содержание организованной по смыслу зрительной информации – сюжетной картинки (воспроизведение после предъявления, воспроизведение отсроченное); запоминать и воспроизводить предъявленную в письменной форме текстовую информацию: ряд слов, связанных и не связанных общей темой; предложение; ряд предложений, связанных и не связанных общей темой (воспроизведение после предъявления, воспроизведение отсроченное).

Развитие слухоречевой памяти. Формируемые умения: запоминать и воспроизводить слова в том порядке, в каком они были сказаны (воспроизведение после предъявления, воспроизведение отсроченное); запоминать и называть вторые слова предлагаемых смысловых пар (*бабочка – цветок; рыбка – аквариум и т. п.*); запоминать и воспроизводить небольшие стихи, рассказы, сказки при восприятии их на слух (воспроизведение после предъявления, воспроизведение отсроченное).

Развитие двигательной памяти. Формируемые умения: запоминать и воспроизводить отдельные действия, двигательную программу в той же последовательности, в какой они выполнялись взрослым.

Развитие умений межмодального переноса

Формируемые умения: называть показываемые предметы (либо фигурки, буквы, цифры); найти изображение, соответствующее сказанному педагогом слову, фразе, звуку; найти на ощупь названный предмет (либо букву, цифру); найти на ощупь показанный предмет (либо букву, цифру); найти на ощупь предмет (либо букву, цифру) и показать его на картинке и т. д.

Развитие умений запоминать материал при помощи внешних опор

Формируемые умения: подбирать к словам, предложениям, тексту картинки, пиктограммы, выполнять зарисовки и с опорой на них воспроизводить вербальный материал (воспроизведение сразу после подбора картинок, воспроизведение отсроченное); использовать прием подсчета для запоминания и воспроизведения количества элементов информации.

Развитие мышления. Формируемые умения: устанавливать соответствие между словом и образом, образом и словом; устанавливать отношения последовательности между событиями сказки (рассказа), устанавливать причинно-следственные отношения (отраженные на сюжетных картинках; между событиями текста) и др.

Глава 2. Методы и приемы коррекционной работы с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью

2.1. Методы и приемы коррекционной работы в области зрительного восприятия

Коррекционная работа в области зрительного восприятия с младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью заключается в *формировании четких представлений 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 [1].

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 называния 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 [16]. 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 так, чтобы предмет оказался в обычном положении. После узнавания предмета рисунок снова переворачивается и ребенку предлагается узнать, что это. Таким образом, основной прием коррекционной работы – *изменение расположения объекта, происходящее перед глазами ребенка*.

Данные специальной психологии указывают также на то, что дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают трудности при необходимости вычленить отдельные элементы из объекта, который воспринимается как единое целое [33–34]. При наличии серьезных затруднений в выполнении зрительного анализа целесообразным считается 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 символического восприятия.

2.2. Методы и приемы работы по развитию памяти

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 красивым 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 обеспечение 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, коротко.

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).

2.3. Методы и приемы работы по развитию языкового анализа и синтеза

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 называли 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 картинке, 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.

2.4. Методы и приемы работы по развитию устной речи

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.

2.5. Методы и приемы работы по развитию артикуляционной моторики и кинестетического восприятия

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.

Глава 3. Типы, структура и методика проведения коррекционных занятий с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью

3.1. 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 состояния сформированности познавательных умений 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 формирование познавательных умений, от наличия и состояния сформированности которых зависит успешность овладения учебным материалом.

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* состояния сформированности познавательных умений у учащихся (сентябрь – 2–4 недели; май – 2 последние недели учебного года);
- **собственно коррекционные (коррекционно-развивающие)** занятия, направленные на *формирование* познавательных умений у учащихся.

3.2. Принципы, определяющие методику проведения коррекционно-развивающих занятий с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью

Качество коррекционных занятий зависит от ряда факторов, среди которых значимое место занимает избранная педагогом методика их проведения. В свою очередь, продуктивность методики зависит от наличия под ней определенной базы, фундамента, т. е. тех основных позиций, с опорой на которые и выстраивается методика работы.

На основе научной проработки методической стороны коррекционной работы нами выделены основные принципы, определяющие методику проведения коррекционных занятий с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью.

1. Принцип направленности коррекционной работы на формирование познавательных умений.

Реализация данного принципа означает, что коррекционные занятия – это не 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» [21, 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.

2. Принцип осуществления коррекционной работы 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 два 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. *Коррекционная деятельность учителя-дефектолога реализуется именно в процессе работы с детьми над заданиями и заключается в формировании у них умений выполнять определенную деятельность – тех умений, которые еще отсутствуют у детей или недостаточно сформированы.*

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, способностей деятельности.

3. Принцип опоры на жизненные бытовые ситуации при формировании познавательных умений.

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, при-

меры, 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.

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. Учителю-дефектологу 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 по подражанию – к действиям с опорой на образец – к действиям по словесной инструкции;
- от действий с предметами и их изображениями – к действиям с символическим 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 – символических), где выполняются те же интеллектуальные действия (выделение признаков сходства и различия) с опорой на восприятие сравниваемых объектов, но без возможности действовать 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. Принцип учета последовательности формирования познавательных умений 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 формирования познавательных умений в онтогенезе. Это определяет выбор педагогом типа заданий на каждом этапе работы, последовательности их использования 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:

- осуществлять *подбор к образцу*;
- осуществлять *выбор фигуры заданной формы*;
- *называть* фигуры – эталоны формы [4].

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 формирования познавательных умений в онтогенезе и реализа-

ция этого знания через методику работы с учащимися – т. е. подбор адекватных ступеням развития типов заданий и их последовательное усложнение – позволяет обеспечить продуктивность коррекционной работы.

6. Принцип поэтапного формирования 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) [16].

I этап – совместные действия взрослого и ребенка.

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

III 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.

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

Как отмечает Е.А. Стребелева, многие исследователи, анализируя характер хаотичных действий умственно отсталых детей, ошибочно

считают, что последние действуют методом проб и ошибок [16]. 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 с 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.

V 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 – перед ребенком возникает сразу целое (построенный дом с забором). 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, создает 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.

VI 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 ока-

зывает 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. Принцип 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*.

8. Принцип 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 переход 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.

9. Принцип зависимости количества решаемых на занятии коррекционно-развивающих задач 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:

- 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;

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

Поэтому к занятию ставится 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.

10. Принцип активного использования игровой формы предъявления заданий в процессе коррекционной работы.

Этот принцип базируется на данных специальной психологии об особенностях внимания и деятельности школьников с интеллектуальной недостаточностью [33–34]. Слабость активного внимания и недостаточный уровень развития произвольности деятельности у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью обуславливает необходимость облечения предлагаемых заданий в игровую форму.

11. Принцип учета 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» [41]. 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 [14; 40–41 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. *Это требует и соответствующих помещений для коррекционной работы, позволяющих детям во время занятий активно двигаться.*

12. Принцип создания предметно-пространственной среды для реализации коррекционно-развивающих задач.

Проблемы понимания, осмысления информации, сути определенной деятельности детьми с интеллектуальной недостаточностью [33–34] обуславливают необходимость активного использования на

занятиях действий с предметами и 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;
- 5) 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.

3.3. Структура коррекционных занятий

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:

а) организационный момент;	а) организационный момент;
б) повторение пройденного;	б) актуализация знаний;
в) сообщение темы и цели занятия;	в) объявление новой темы;
г) работа в тетради;	г) закрепление изученного;

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 (раздел 3.2 данного пособия).

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.

В структуре диагностического коррекционного занятия целесообразно выделять те же основные части – вводную, основную и заключительную. Однако задачи, содержание и методика проведения основной части иные, чем в коррекционно-развивающем занятии.

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: выявить состояние сформированности определенных познавательных умений.

Методика проведения этой части занятия предусматривает выполнение детьми диагностических заданий, позволяющих оценить

состояние сформированности определенного круга познавательных умений (в соответствии с поставленной задачей)¹.

3) Заключительная часть.

Задачи: 1) формирование у детей умения рассказывать о том, что делали на занятии; 2) выявление эмоционального состояния детей.

3.4. Форма конспекта 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 занятия и их задачи	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 коррекцион-

¹ Разработанные и апробированные специальные задания будут представлены в пособии: В.В. Гладкая «Методика изучения состояния сформированности познавательных умений у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью».

ного 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 (см. приложение Г).

Предложенный вариант технологической карты коррекционного занятия позволяет учителю-дефектологу отслеживать реализацию поставленных коррекционно-педагогических задач и неформально подходить к планированию своей повседневной деятельности.

Литература

1. Борякова, Н.Ю. Практикум по развитию мыслительной деятельности у дошкольников / Н.Ю. Борякова, А.В. Соболева, В.В. Ткачева. – М.: «Гном-Пресс», 1999. – 64 с.
2. Вайзман, Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей / Н.П. Вайзман. – М., 1997. – 124 с.
3. Вайнер, М.Э. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учеб. пособие для студ. / М.Э. Вайнер и др. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 230 с.
4. Варенова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики / Т.В. Варенова. – Минск, 2006. – 288 с.
5. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учеб.-метод. пособие / Г.А. Волкова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. – 144 с.
6. Воронкова, В.В. Уроки русского языка во 2 классе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы 8 вида / В.В. Воронкова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 72 с.
7. Гладкая, В.В. Карта психолого-педагогического обследования учащихся с трудностями в обучении: метод. пособие / В.В. Гладкая, Н.Л. Жмачинская, С.Л. Карпова. – Минск: Зорны верасень, 2009. – 68 с.
8. 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.
9. Гладкая, В.В. Типы, структура и методика проведения коррекционных занятий с детьми с трудностями в обучении / В.В. Гладкая // Специальная адукацыя. – 2009. – № 5 – С. 25–31.
10. Дубровина, И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / И.В. Дубровина – М.: Просвещение, 1999. – 187 с.
11. Егорова, Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии / Т.В. Егорова. – М.: Просвещение, 1973. – 125 с.
12. Зайцева, Л.А. Развитие познавательной деятельности учащихся начальной школы для детей с трудностями в обучении: учеб.-метод. пособие для педагогов специальных общеобразоват. школ для де-

- тей с трудностями в обучении / Л.А. Зайцева. – Мозырь, 2007. – 41 с.
13. Захаров, А.И. Как предупредить отклонения в развитии ребенка / А.И. Захаров. – М.: Просвещение, 1993. – 214 с.
 14. 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.
 15. Змушко, А.М. Коммуникативная технология обучения языку в специальной школе / А.М. Змушко // Сб. Коррекционно-образовательные технологии; под ред. А.Н. Коноплевой. – Минск, 2004. – С. 81–97.
 16. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учебник для студ. пед. вузов / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 208 с.
 17. Клацки, Р. Память человека: структура и процессы / Р. Клацки. – М.: Мир, 1978 – 320 с.
 18. Ковшиков, В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В.А. Ковшиков, В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 318 с.
 19. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 224 с.
 20. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психофизического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
 21. Левитес, Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д.Г. Левитес. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 288 с.
 22. Локалова, Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников: кн. для учителя начальных классов / Н.П. Локалова. – Изд. 2-ое, доп. – М.: педагогическое общество России, 2000. – 220 с.
 23. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М.: Просвещение, 1979. – 319 с.
 24. Луцкина, Р.К. Коррекция речевого и умственного развития учащихся вспомогательной школы в вопросе специального обучения / Р.К. Луцкина. – М.: Просвещение, 1989. – 87 с.

25. Маклаков, А.Г. Общая психология: учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2006. – 583 с. (Серия «Учебник нового века»).
26. Мамонько, О.В. Анализ современной практики организации коррекционной работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью / О.В. Мамонько // Научный журнал НПУ им. М.П. Драгоманова серия 19. Коррекционная педагогика и специальная психология (25–26 сентября 2008 г.). – С. 112–116.
27. 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: материалы междунар. науч. конф., 22–23 апр. 2009 г.; под ред. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. – С. 187–189.
28. Мамонько, О.В. Коммуникативная направленность обучения студентов специальным методикам / О.В. Мамонько. – Минск: Бестпринт, 2006. – 73 с.
29. Мамонько, О.В. Основные направления коррекционной работы по развитию познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью / О.В. Мамонько // Научный журнал НПУ им. М.П. Драгоманова. Серия 19. Коррекционная педагогика и специальная психология. – Киев, 2009. – С. 186–190.
30. Мамонько, О.В. Психолого-педагогические аспекты возникновения коммуникативных умений в процессе развития общения у детей / О.В. Мамонько // Текст. Язык. Человек: сб. науч. тр. 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.
31. Матасов, Ю.Т. Изучение мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы / Ю.Т. Матасов. – Л., 1986. – 74 с.
32. Мисаренко, Г.Г. Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями / Г.Г. Мисаренко. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 336 с.
33. 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.
34. 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.

35. Петрова, В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В.Г. Петрова. – М.: Просвещение, 1977. – 200 с.
36. Свиридович, И.А. Методика преподавания русского языка во вспомогательной школе: учеб.-метод. пособие для студентов факультета специального образования / И.А. Свиридович. – Минск, БГПУ, 2005. – 336 с.
37. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практ. пособие / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 112 с.
38. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 232 с.
39. Симонова, Л.Ф. Память. Дети 5–7 лет: учеб.-метод. издание / Л.Ф. Симонова. – Ярославль: Академия развития, Академия Холдинг, 2001. – 144 с.
40. Сиротюк, А.Л. Коррекция обучения и развития школьников / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 80 с.
41. Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
42. Черемошкина, Л.В. Память. Дети 7–10 лет: учеб.-метод. издание / Л.В. Черемошкина. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2002. – 144 с.
43. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: метод. пособие для учителей кл. коррекционно-развивающего обучения / С.Г. Шевченко. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 136 с.
44. Шипицына, Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л.М. Шипицына. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 336 с.

Особенности овладения чтением и письмом учащимися с интеллектуальной недостаточностью

В качестве примера особенностей становления познавательной деятельности можно привести результаты изучения состояния чтения, письма и математических представлений у учащихся с легкой степенью интеллектуальной недостаточности. У детей с интеллектуальной недостаточностью процесс овладения чтением протекает замедленно, характеризуется качественным своеобразием и определенными трудностями [6–9].

Изучив психолого-педагогическую литературу по данной теме, нами были выделены и сведены в таблицу наиболее часто встречающиеся ошибки в процессе письма и чтения у детей младших классов вспомогательной школы (см. приложение Б). Данные таблицы были апробированы в специальных школах-интернатах № 7 и № 11 г. Минска. Учителям младших классов (с 1 по 5 класс) было предложено заполнить таблицу встречающихся ошибок у детей, обучающихся в данных школах (таблица заполнялась плюсами – когда ошибка встречалась и минусами – когда ошибка не встречалась). Результаты позволили нам определить наиболее часто встречающиеся ошибки у детей всех классов участвующих в эксперименте (11) 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 соблюдение 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.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Нарушения письма											
Замены свистящих и шипящих звуков											
Замены звонких и глухих звуков											
Замены аффрикатов и компонентов, входящих в их состав (ч – т; ч – щ; ц – т; ц – с)											
Замены мягких и твердых звуков											
Замены гласных в ударном положении (о – у: туча – «точа»)											
Смещение букв, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки (л – к; б – в; п – н)											
Смещение сходных по артикуляции звуков: пишет так как произносит (д – н; б – м..)											
Другие варианты											
Пропуски согласных при их стечении (диктант – «диктат»...)											
Пропуски гласных (собака – «сбака»...)											
Перестановки букв (окно – «коно»...)											
Добавление букв (таскали – «тасакали»)											
Раздельное написание букв внутри предложения											
Добавления слогов											
Пропуски слогов (комната – «кота»)											
Перестановка слогов											
Слитное написание слов (идет дождь – «идедошь»)											

Раздельное написание слов (белая береза растет у окна – «белабе зарастет ока»)																			
Раздельное написание приставок и корня слова (наступила – «на ступила»)																			
Пропуски слов в предложении																			
Замена слов в предложении																			
Перестановка слов в предложении																			
При самостоятельном письме нарушение смысловой связи между предложениями																			
При самостоятельном письме изменение падежных окончаний («много деревьев»)																			
При самостоятельном письме нарушение предложных конструкций (над столом – «на столом»)																			
При самостоятельном письме изменение падежа местоимений (около него – «около ним»)																			
При самостоятельном письме нарушение числа существительных («дети дежит»)																			
При самостоятельном письме нарушение согласования («белая дом»)																			
При самостоятельном письме пропуски членов предложения																			
При самостоятельном письме нарушение последовательности слов в предложении																			
Другие варианты																			
Написание каждого предложения с новой строки																			
Отсутствие заглавной буквы в предложении																			
Отсутствие точки в предложении																			

Другие варианты														
Замены букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве ()														
Замены букв, включающих одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительным элементом ()														
Замены зрительно похожих и близких по написанию букв, состоящих из различного количества однородных элементов ()														
Зеркальное написание букв ()														
Пропуски элементов буквы ()														
Написание лишних элементов буквы ()														
Неправильное расположение элементов буквы ()														
Другие варианты														
Трудности нахождения начала строки														
Буквы располагаются выше рабочей строки														
Буквы располагаются ниже рабочей строки														
Налезающие друг на друга буквы														
Письмо по диагонали														
Неумение правильно регулировать нажимом на ручку														
Медленный темп письма														
Грязь в тетради														
Колебания наклона букв														
Колебания высоты букв														
Колебания протяженности букв														

[illegible]

Нарушения чтения

Побуквенное чтение (рука – «р, у, к, а»)

«Зеркальное» чтение (чтение справа налево)

«Угадывающее чтение»

Трудности при чтении левой части слова (Маша – «каша»)

Неправильная постановка ударения при чтении слов

Другие варианты

Потеря строки при чтении

Потеря отдельного слова в строке	
-------------------------------------	--

Пропуски строк (повторное чтение строк)

Другие варианты

Плохо запоминают конфигурацию букв

Трудности в усвоении графически сходных букв

Трудности в сливанні букв в слоги, слова

Смешение свистящих и шипящих звуков

Смешение звонких и глухих звуков

Смешение мягких и твердых звуков

Трудности установления связей между звуком и буквой

Перестановки букв и слогов при чтении (лопата – «лота-па»)

Пропуски букв и слогов (ло-
пата – «лапа»)

Перестановки слов

Вставки букв и слогов (лопата – «лопабата»)													
Изменение последовательности фонем в слове (липа – «пила»)													
Изменение одной из фонем слова (косы – «козы»)													
Другие варианты													
Не замечают неправильно прочитанных слов													
Не исправляют своих ошибок													
Нарушения понимания читаемого при технически правильном чтении													
Другие варианты													

Особенности усвоения математических представлений учащимися с интеллектуальной недостаточностью

Определение и анализ симптоматики затруднений при обучении математике 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; 7–9].

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 [9].

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 уста-

навливают 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: называние чисел опережает показ элементов предметного множества или, наоборот, показ опережает называние 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 «приспособливании» 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 отношений 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, сче-

та, 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.

Технологические карты коррекционно-развивающего занятия с детьми младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью

Тема: « Расположение объектов на плоскости листа по вертикальной оси: на, над, под»

Задачи:

- Развивать умение располагать объекты на плоскости листа в заданной позиции (на, над, под) по инструкции педагога;
- Развивать умение обозначать словесно месторасположение объектов по вертикальной оси: над, под.

Этапы и задачи занятия	Методы и приемы коррекционной работы, задания	Оборудование	Помощь	Примечания*
Вводная часть Создавать условия успешности деятельности ученика	<i>Обеспечение успешности ученика в деятельности.</i> – Здравствуй! – Давай поздороваемся с носиком (ребенок и педагог дотрагиваются до носа) – Теперь скажем «Здравствуйте, ушки! Здравствуйте, глазки!» (дотрагиваются до ушей, показывают глаза) – Здравствуйте, ноги! (топают) – Здравствуйте, руки! (хлопают)			
Основная часть Подготовительный этап • Выявить состояние сформированности умения располагать предметы по вертикальной оси в трехмерном пространстве: на, над, под	Оценивание правильного впадения ребенком предложениями, обозначающими расположение предметов по вертикальной оси в трехмерном пространстве. <i>Расположение предмета в пространстве по вертикальной оси.</i> Упражнение. А) поиграем с мячом: – Возьми мяч. Подними мяч над партой.	Мяч, парта	<i>Стимулирующая помощь.</i> – Послушай внимательно: подними мяч над партой.	Справляется после активизации внимания.

Этапы и задачи занятия	Методы и приемы коррекционной работы, задания	Оборудование	Помощь	Примечания*
Формирующий этап - Развивать умение располагать объекты на плоскости листа в заданной позиции (на, над, под) по инструкции педагога - Развивать умение обозначать словесно месторасположение объектов по вертикальной оси: на, над, под	– Положи мяч на парту. – Куда ты положил мяч? – Теперь положи мяч <i>под</i> парту. – Теперь я положу мяч. А ты скажешь, куда я его положила (положила <i>под</i> парту, <i>на</i> парту, подняла <i>над</i> партой) <i>Расположение предмета на листе бумаги по вертикальной оси с опорой на образец в трехмерном пространстве.</i> Б) Игра «Фотограф»: – Посмотри, как я положила мяч (педагог размещает мяч на парте). Ты фотограф. Сделай «фотографию» мяча и парты (педагог жестом указывает ребенку на картинку с изображением парты и вырезанный мяч). – Где лежит твой мяч? – «Сделай фотографию» мяч <i>под</i> партой. <i>Расположение предметов на листе бумаги по вертикальной оси по инструкции педагога. Словесное обозначение расположения предметов по вертикальной оси.</i> Упражнение. Укрась елочку: – Повесь красный шарик на	Картинка с изображением парты, вырезан нарисованный мяч. На листе бумаги нарисуй	– Вспомни, где был мяч только что? <i>Направляющая помощь:</i> – Возьми настоящий мяч. Подойди к парте. – Положи мяч на парту. Куда ты положил мяч? – Посмотри на картинку. Положи этот (нарисованный) мяч так же. Куда ты его положил?	Использует в речи предлог <i>на</i>. Затруднения в использовании предлогов <i>над</i>, <i>под</i> в речи. Переносит способ действия на аналогичные задания.

Этапы и задачи занятия	Методы и приемы коррекционной работы, задания	Оборудование	Помощь	Примечания*
	эту ветку. – Хлопушку повесь <i>под</i> шариком. – Куда ты повесил шарик? – Снежинка летает <i>над</i> шариком. – Где летает снежинка? – <i>Под</i> хлопушкой повесь синий шарик. <i>Расположение предметов на листе бумаги по вертикальной оси по инструкции педагога. Словесное обозначение расположения предметов по вертикальной оси.</i> Упражнение. Украсим платье девочки: – В чем одета девочка? (в платье) – Давай украсим пояс платья кружочками. Положи кружки <i>на</i> пояс. – Куда ты положил кружки? – <i>Над</i> поясом положи цветочки. – <i>Под</i> поясом положи листочки. – Скажи, куда ты положил цветочки (листочки)?	сована елочка, вырезаны шарики, хлопушки, снежинки. На листе бумаги нарисована елочка, вырезаны шарики, хлопушки, снежинки.	<i>Стимулирующая помощь.</i> – Посмотри, где висит шарик? Где должна летать снежинка? <i>Стимулирующая помощь.</i> – Ты сказал, что кружочки положил <i>на</i> пояс. Подумай, как сказать, куда ты положил цветочки?	Путает предлоги <i>на, над</i>. Дополнительное уточнение понимания предлогов <i>на, над</i>. Располагает предметы на листе бумаги. Нуждается в стимулирующей помощи при словесном обозначении расположения предметов.
Этап самостоятельной работы учащихся Выявить состояние сформированности умения располагать пространственные предлоги вертикальной	<i>Расположение предметов на листе бумаги по вертикальной оси по инструкции педагога. Словесное обозначение расположения предметов по вертикальной оси.</i> Упражнение. Покажи, где летают птицы: – Белые птицы летают <i>над</i> домом.	Картинка, на которой изображен дом. Вырезанные		Затрудняется в использовании в речи предлога <i>над</i>.

Этапы и задачи занятия	Методы и приемы коррекционной работы, задания	Оборудование	Помощь	Примечания*
оси: на, над, под и использовать их в речи	– Под крышей дома летают синие птицы. – На крышу сели желтые птицы. – Скажи, где летают белые птицы? – Что делают желтые птицы? Где они сидят?	фигуры птиц разных цветов		Целесообразно продолжить формирование этого умения
Заключительная часть Формирование у детей умения рассказывать о том, чему учились на занятии с помощью вопросов учителя;	Итоговая беседа с учеником: – Вспомни, в какие игры мы играли на занятии? – Что ты украшал? Какими игрушками ты украшал елочку? – Куда ты вешал игрушки? – Что тебе понравилось на занятии больше всего?			

Тема: «Различение пространственных предлогов вертикальной оси»

Задачи:

- Формировать умение различать пространственные предлоги вертикальной оси: на, над, под.
- Развивать умение использовать в речи пространственные предлоги вертикальной оси: на, над, под.

Этапы и задачи занятия	Методы и приемы коррекционной работы, задания	Оборудование	Помощь	Примечания*
Вводная часть Обеспечивать положительный эмоциональный настрой ученика на занятие	Создание положительного эмоционального настроения на занятии: – Здравствуй! – Сегодня на занятии мы отправимся искать игрушки, которые спрятались. – Что нам нужно, чтобы увидеть спрятавшиеся игрушки? (глаза)			
Основная часть Подготови-	Ориентирование в схеме тела (лица):			

Этапы и задачи занятия	Методы и приемы коррекционной работы, задания	Оборудование	Помощь	Примечания*
тельный этап Выявить состояние сформированности умения ориентироваться в расположении частей лица друг относительно друга: <i>над, под</i> Формирующий этап • Формировать умение различать пространственные предлоги вертикальной оси: на, над, под. • Развивать умение использовать в речи пространственные предлоги вертикальной оси: на, над, под (задание должно быть соответственно упражнению)	Упражнение. Поздороваемся с частями лица (перед выполнением задания уточнить, знает ли ребенок названия частей лица, которые будет показывать): – Я буду называть части лица. А ты будешь их показывать. – Покажи, что находится <i>над</i> глазами? – Покажи, что находится <i>под</i> бровями? – Покажи рот. Покажи, что расположено <i>на</i>до ртом. – Покажи, какая часть лица находится <i>под</i>о ртом? Действия с предметами в пространстве по инструкции: Упражнение. Покажи бабочке, где она будет летать и куда садиться: – Я буду говорить, где бабочка должна летать, а ты показываешь. – Бабочка летает над моей головой. – Бабочка садится на нос. – Летает под подбородком – Летает над рукой – Бабочка села на руку – Теперь летает под рукой.	Игрушки, предварительно представленные педагогом в разных местах класса	Направляющая помощь: – Покажи где моя голова. Посади бабочку мне на голову. А теперь бабочка летает <i>над</i> головой (указательный жест). Стимулирующая помощь: – Послушай внимательно, где тебе нужно посмотреть.	Ориентируется в расположении частей лица друг относительно друга: <i>над, под</i>. Затруднения в различении предлогов <i>на, над</i>. На инструкцию педагога «Посмотри над доской» рассматривает саму доску. Затруднения в различении предлогов <i>на, над</i>.

Этапы и задачи занятия	Методы и приемы коррекционной работы, задания	Оборудование	Помощь	Примечания*
	<i>Поисковые действия по инструкции:</i> Упражнение. Найди в классе игрушки, которые спрятались: – Найди игрушку, которая прячется <i>на</i> подоконнике. Кто спрятался <i>на</i> подоконнике? – Загляни <i>под</i> стол. – Посмотри, кто спрятался <i>над</i> доской? <i>Выполнение действия по инструкции:</i> Упражнение. Посади каждую игрушку на свое место: – Посади мишку <i>на</i> полку. – Посади зайку <i>над</i> мишкой (показ). – Посади белочку <i>под</i> мишкой. – Покажи, кто сидит <i>над</i> мишкой? <i>Выполнение действия по инструкции:</i> Упражнение. А) сделай бутерброд для куклы: – Сначала возьми хлеб. <i>На</i> хлеб намажем масло. – <i>На</i> масло положи колбасу.	Детский шкаф для игрушек с полками, игрушки. Из пластилина заранее вылеплены ингредиенты для бутерброда: хлеб, масло, сыр, колбаса.	<i>Направляющая помощь:</i> – Посмотри: мишка сидит <i>на</i> полке (указательный жест). Куда нужно посадить зайку? <i>Над</i> мишкой (педагог совместно с ребенком совершают действие с зайкой) <i>Стимулирующая помощь:</i> – Подумай. Не торопись.	Нуждается в указательном жесте при различении предлогов <i>на, над</i> Умеет разложить предметы по инструкции педагога. После оказания стимулирующей помощи показывает без ошибок.

Этапы и задачи занятия	Методы и приемы коррекционной работы, задания	Оборудование	Помощь	Примечания*
Этап самостоятельной работы учащихся. Выявить состояние сформированности умения различать пространственные предлоги вертикальной оси: на, над, под и использовать их в речи.	Куда ты положил колбасу? – Покажи, что лежит <i>под</i> колбасой? – Покажи, что лежит <i>на</i> масле? – Теперь <i>на</i> колбасу положи сыр. Где лежит сыр? Б) Сравни (покажи), где что лежит (на сделанном бутерброде ребенок показывает расположение его ингредиентов): – Покажи, что лежит <i>над</i> колбасой? – Покажи, что лежит <i>под</i> колбасой? – Покажи, что лежит <i>над</i> маслом? – Скажи, где лежит сыр? – Где лежит колбаса? Выполнение действия по инструкции, осознание своих действий: Упражнение. Разложи школьные принадлежности, как я скажу (ребенок раскладывает школьные принадлежности в разной последовательности на несколько парт): – На эту парту положи альбом для рисования. – Под альбом положи книгу. – На альбом положи тетрадь. – Покажи, что лежит под тетрадью? – Куда ты положил альбом? – Где лежит книга? Прием: оречевление действий педагога. Упражнение: Расскажи, куда я положила мяч.	Книга, тетрадь, альбом для рисования, ручка, карандаш. Мяч	Направляющая помощь: – Посмотри, где лежит книга? <i>На</i> парте. Значит, альбом лежит... <i>Под</i> альбомом лежит... (инструкция сопровождается указательными жестами)	Умеет разложить предметы по инструкции педагога. В речи использует предлог на, под. Затрудняется при использовании в речи предлога над. Необходимо продолжить занятия по использованию предлогов вертикальной оси в речи

Этапы и задачи занятия	Методы и приемы коррекционной работы, задания	Оборудование	Помощь	Примечания*
	Педагог размещает мяч в разных местах, ребенок называет, где находится мяч: мяч <i>под</i> стулом, <i>на</i> стуле, <i>над</i> стулом, <i>над</i> партой, <i>под</i> партой, <i>на</i> парте, <i>под</i> шкафом			
Заключительная часть - Развивать у детей умение рассказывать о том, чему учились на занятии с помощью вопросов учителя - Закреплять умение использовать в речи пространственные предлоги вертикальной оси: на, над, под	Беседа с учеником по вопросам педагога: – Вспомни, что ты делал с игрушками? – Где прятались игрушки?	Используемые на уроке предметы		

Тема: «Складывание изображений из деталей»

Задача: развивать умения:

- Складывать изображение из деталей.

Этапы и задачи занятия	Методы и приемы коррекционной работы, задания	Оборудование	Помощь	Примечания*
I. Вводная часть Задача: вызывать положительный эмоциональный настрой на предстоящую работу	<i>Сюрпризный момент</i> В гости к ребенку приходит игрушка «Мишутка»: - Ой, посмотри, кто к нам пришел (педагог показывает игрушку «Мишутку»). - Кто это? <i>Приветствие с помощью улыбки</i> - Давай с ним поздороваемся и улыбнемся ему.	Игрушка «Мишутка»		Внимательно, с большим интересом рассматривал игрушку «Мишутка»

Этапы и задачи занятия	Методы и приемы коррекционной работы, задания	Оборудование	Помощь	Примечания*
	– Он останется на занятии и будет тебе помогать			
II. Основная часть Задача: обучать умению складывать изображение из деталей. 1. Подготовительный этап. Задача: выявлять состояние сформированности умения составлять изображение, накладывая его детали на картинку-образец. 2. Формирующий этап. Задача: формировать умения складывать изображение из деталей по образцу.	<i>Упражнение: «Собери зайчика». Рассматривание образца картинки по вопросам педагога.</i> – Посмотри, что принес с собой Мишутка (педагог показывает цветную картинку с изображением зайчика). – Кто здесь нарисован? – Правильно, зайчик, это друг нашего мишутки. – Ой, а это что? – Это детали, из которых можно собрать (составить) еще одну такую же картинку, как эта (педагог показывает на картинку, лежащую рядом). <i>Составление картинки с помощью наклеивания деталей на образец.</i> – Собери (составь) из них такого же зайку, наклеивая эти детали на эту картинку. <i>Составление картинки по образцу. Привлечение внимания ребенка к частям картинки.</i> – Что-то еще с собой принес мишутка (педагог показывает конверт и достает из него еще одни детали). – Это детали (части), из них можно собрать еще одного такого же (педагог показывает на картинку с изображением зайчика) зайчика. <i>Повторное рассматривание образца картинки по вопросам педагога.</i> – Покажи картинку, по которой	Цветная картинка с изображением зайчика; 3 детали (разрезных картинок) такой же картинки. 3 детали для составления картинки с изображением зайчика.	<i>Стимулирующая помощь:</i> «Молодец, ты правильно делаешь, нужно внимательно рассмотреть картинку и каждую часть». <i>Направляющая помощь:</i> «Посмотри внимательно на «целую» картинку. Хвост у зайчика находится сверху? Значит, где эта часть будет лежать? Продолжай составлять дальше».	Выполнял самостоятельно, но медленно. Выполнял задание только совместно с педагогом.

Этапы и задачи занятия	Методы и приемы коррекционной работы, задания	Оборудование	Помощь	Примечания*
	ты будешь собирать свою. – Кто на ней нарисован? – Значит, у тебя кто получится на картинке? <i>Рассматривание частей картинки</i> – Покажи где лежат части, из которых ты будешь собирать картинку. – Бери одну часть. – Внимательно рассмотри ее. – Что на ней нарисовано? – Покажи мне эту часть на «целой» картинке (аналогичная работа проводится со всеми остальными частями картинки). – Теперь внимательно смотри на картинку, которая у тебя должна получиться. – А сейчас собирай свою картинку. <i>Составление картинки по образцу из большого количества частей. Создание проблемной ситуации.</i> – У нашего зайчика (педагог показывает на картинку с изображением зайчика) есть подружка (педагог показывает картинку с изображением лисы). – Кто это? – Для этого зайчика есть подружка, а для этого нет (педагог показывает на картинку с изображением зайчика, собранную из частей). – Собери для него подружку-листочку (педагог предлагает части для составления картинки).	Цветная картинка с изображением лисы; 4 детали для составления картинки с изображением лисы.	<i>Направляющая помощь:</i> «Внимательно смотри на картинку, которая у тебя должна получиться. Найди на целой картинке (педагог указывает на картинку-образец) эту часть, которую ты взял. Теперь положи ее правильно». <i>Стимулирующая помощь:</i> «Молодец, пока все правильно, бери следующую деталь».	Обращал внимание на образец только после указания на него педагогом. Наблюдалась неуверенность ребенка во время составления картинки. Задание выполнял эмоционально (улыбался, хлопал в ладоши, когда детали подходили). После каждого выполненного действия смотрел на педагога с ожиданием оценки.

Этапы и задачи занятия	Методы и приемы коррекционной работы, задания	Оборудование	Помощь	Примечания*
3. Этап самостоятельной работы. Задача: выявлять состояния сформированности умения складывать изображение из деталей	Упражнение: «Помоги собрать картинку». Рассматривание образца картинку по вопросам педагога. – Посмотри, какую картинку сложила я (педагог показывает картинку с изображением волка). – Кто нарисован на ней? (педагог роняет картинку на стол). Создание проблемной ситуации. – Ой, все части картинки рассыпались (педагог расстроено смотрит на ребенка). – Собери из них вот такую картинку, как эта (педагог кладет перед ребенком образец)	Картинка с изображением волка; 4 детали для составления картинки с изображением волка		
III. Заключительная часть Задача: формировать у детей умение рассказывать о том, чему учились на занятии	Итоговые вопросы: – Что ты сегодня делал на занятии? – Кто к нам приходил в гости? – Кто получил на составленных картинках? – Тебе понравилось составлять картинки из деталей? – И нашему гостю понравилось, как ты составлял картинки, он говорит тебе «спасибо».			Все задания ребенок выполнял с помощью педагога. Данную работу с ребенком следует продолжить

Тема: «Показ названных цветов»

Задача: развивать умения:

- Показывать называемые цвета: красный, желтый.

Этапы и задачи занятия	Методы и приемы коррекционной работы, задания	Оборудование	Помощь	Примечания*
I. Вводная часть Задача: вызывать положительный эмоциональ-	«Улыбнемся друг другу» – Марина, какое у тебя сейчас настроение: хорошее или плохое?	Кукла		Ребенок с интересом рассматривал куклу

Этапы и задачи занятия	Методы и приемы коррекционной работы, задания	Оборудование	Помощь	Примечания*
ный настрой на предстоящую работу	– Почему? – Давай мы улыбнемся друг другу, я тебе, а ты мне. – Молодец. <i>Привлечение внимания ребенка к кукле.</i> – Ой, смотри, кто к нам пришел в гости (педагог показывает куклу). – Кто это? – А как ее зовут, ты помнишь? – Правильно, ее зовут Катя. – Катя сегодня пришла посмотреть, как ты работаешь на занятии. – Ты будешь стараться? – Мы ее посадим вот сюда, что бы она видела, как ты будешь хорошо выполнять все задания			
II. Основная часть Задача: формировать умение показывать основные цвета 1. Подготовительный этап. Задача: выявлять состояние сформированности умения подбирать цвет к образцу.	<i>Дифференциация цветов по образцу.</i> – Марина, что это? (цветочки). – Правильно, это цветочки (педагог кладет цветочки на две разные «поляны»). – «Посади» на эти «поляны» все цветочки такого же цвета, как эти».	2 «поляны», 2 цветочка – образца: красный и желтый, 5 цветочков разного цвета.	<i>Стимулирующая помощь:</i> «Подумай, не спеши, у тебя все получится». Направляющая помощь: «Смотри, я беру один цветочек и представляю его к цветочку, который растет на этой поляне, он такого же цвета, значит, ему нужно «расти» здесь, продолжи дальше ты».	Стала выполнять только после направляющей помощи.

Этапы и задачи занятия	Методы и приемы коррекционной работы, задания	Оборудование	Помощь	Примечания*
2. Формирующий этап. Задача: формировать умение показывать называемые цвета.	Упражнение: «Найди такие же по цвету бабочки как цветочки». Подбор цвета к образцу. – Кто это? (бабочки) – Посади их на цветочки такого же цвета. Показ названного цвета на образце: – Посмотри, вот красный цветочек (педагог кладет его на стол около ребенка). Поиск названного цвета из двух однородных предметов – А теперь ты покажи, где здесь красный цветок (перед ребенком два цветочка: красный и желтый). Поиск названного цвета среди двух неоднородных предметов – Покажи, что лежит на столе красного цвета. Показ названного цвета на образце – Посмотри, вот желтый карандаш (педагог кладет его на стол перед ребенком). Поиск названного цвета из трех однородных предметов – А теперь ты покажи, где здесь желтые карандаши (перед ребенком три карандаша). Приложение к образцу – Как можно проверить, тот ли карандаш ты показала? Поиск предметов указанных цветов в окружающей ребенка среде – Давай мы с тобой подойдем к шкафу. – Покажи мне вот на этой полке	5 бабочек и 5 цветочков разного цвета. Цветочки красного и желтого цвета. Мяч, яблоко. 3 карандаша разного цвета. Игрушки разного цвета (3 красного, 1 зеленого, 2 желтого)	Направляющая помощь: «Приложи свой цветок к моему, красному. Он такой же? Значит, ты правильно показала?» Стимулирующая помощь: «Не спеши, подумай». Направляющая помощь: «Посмотри внимательно, больше желтых карандашей нет?» Направляющая помощь: «Эта игрушка красного цвета (педагог показывает на одну из игрушек красного цвета,	Выполнила задание самостоятельно. Ребенок показал правильно после длительного рассматривания предметов, лежащих на столе. До помощи педагога ребенок часто ошибался при выборе игрушек нужного цвета.

Этапы и задачи занятия	Методы и приемы коррекционной работы, задания	Оборудование	Помощь	Примечания*
	(педагог показывает на самую нижнюю полку) все игрушки красного цвета. – А теперь покажи все игрушки желтого цвета. – Внимательно посмотри на свою одежду. – У тебя есть на одежде красный цвет. – Покажи где?		стоящую на полке). Еще есть игрушки на полке такого же цвета? Покажи». <i>Стимулирующая помощь:</i> «Молодец, ищи еще». <i>Стимулирующая помощь:</i> «Посмотри внимательно еще раз»	Наблюдается невнимательность, рассеянность у ребенка
III. Заключительная часть: Задача: формировать у детей умение рассказывать о том, чему учились на занятии	<i>Итоговую вопрос:</i> – Что ты сегодня делала на занятии? – Игрушки, какого цвета я тебе показывала? – Тебе понравилось выполнять задания? – Кукле тоже понравилось, как ты выполняла задания. Она говорит тебе спасибо		<i>Направляющая помощь:</i> «Посмотри на стол. Игрушки, какого цвета стоят на столе? Значит, я тебе показывала игрушки какого цвета?»	В основном все задания ребенок выполнял с помощью педагога. Формирование данного умения необходимо продолжить

***Колонка «примечания» заполняется после проведения занятия. В данном конспекте приведены возможные варианты заполнения.**

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Содержание коррекционной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью в рамках занятий по развитию познавательной деятельности	5
1.1. Цель, задачи, общая характеристика содержания и организации коррекционных занятий по развитию познавательной деятельности с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью (В.В. Гладкая)	5
1.2. Примерное содержание коррекционных занятий по развитию познавательной деятельности с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью (1–5 классы)	8
1.2.1. Развитие слухового восприятия и мышления (В.В. Гладкая)	8
1.2.2. Развитие зрительного восприятия и мышления (В.В. Гладкая)	10
1.2.3. Развитие пространственной ориентировки и мышления (В.В. Гладкая)	12
1.2.4. Развитие мелкой моторики рук, артикуляционной моторики, кинестетического восприятия и мышления (В.В. Гладкая)	15
1.2.5. Развитие устной речи и мышления (В.В. Гладкая, О.В. Мамонько)	17
1.2.6. Развитие языкового анализа и синтеза (В.В. Гладкая)	20
1.2.7. Развитие памяти и мышления (В.В. Гладкая, М.И. Быченко)	21
Глава 2. Методы и приемы коррекционной работы с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью	23
2.1. Методы и приемы коррекционной работы в области зрительного восприятия (В.В. Гладкая)	23
2.2. Методы и приемы работы по развитию памяти (М.И. Быченко)	27
2.3. Методы и приемы работы по развитию языкового анализа и синтеза (М.И. Быченко)	28
2.4. Методы и приемы работы по развитию устной речи (О.В. Мамонько)	31
2.5. Методы и приемы работы по развитию артикуляционной моторики и кинестетического восприятия (О.В. Мамонько)	32
Глава 3. Типы, структура и методика проведения коррекционных занятий с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью	33
3.1. Типы коррекционных занятий (В.В. Гладкая)	33
3.2. Принципы, определяющие методику проведения коррекционно-развивающих занятий с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью (В.В. Гладкая)	34
3.3. Структура коррекционных занятий (В.В. Гладкая)	44
3.4. Форма конспекта коррекционного занятия (В.В. Гладкая)	47
Литература	49
Приложение А (М.И. Быченко)	53
Приложение Б (М.И. Быченко)	55
Приложение В (И.В. Зыгманова)	60
Приложение Г (Т.В. Кункевич, М.И. Быченко)	65

Учебное издание

**Гладкая Валентина Владимировна
Зыгманова Ирина Витальевна
Мамонько Ольга Владимировна и др.**

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

Учебно-методическое пособие

*Корректор И.А. Здоровикова
Техническое редактирование и компьютерная верстка О.Л. Коктыш*

Подписано в печать 14.05.10. Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура *Таймс*.
Печать Riso. Усл. печ. л. 4,65. Уч.-изд. л. 4,64. Тираж 150 экз. Заказ

Издатель и полиграфическое исполнение:
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка».
ЛИ № 02330/0494368 от 16.03.09.
ЛП № 02330/0494171 от 03.04.09.
220050, Минск, Советская, 18.
Сайт: <http://izdat.bspu.unibel.by/>