

ТЕМА 2

Теория целостного коррекционно-педагогического процесса

План лекции

1. Сущность, характерные особенности коррекционно-педагогического процесса с учащимися с ТНР.
2. Коррекционная направленность обучения и воспитания учащихся с ТНР.
3. Целеполагание в коррекционно-педагогической работе с детьми с ТНР.

Таблица 2. Коррекционно-педагогический процесс

Основные категории

Характеристики

Коррекционно-педагогический процесс

Система педагогического воздействия на учащихся, направленная на преодоление или ослабление недостатков развития детей с нарушениями речи.

Функции коррекционно-

Коррекционно-образовательная
Коррекционно-воспитательная

1. Сущность и особенности коррекционно-педагогического процесса с учащимися с ТНР.

2.2. Сущность и особенности коррекционно-педагогического процесса

Сущность процесса коррекционного обучения

В дидактике существует несколько подходов к определению понятия «обучение». Некоторые полагают, что обучение – это управление познавательной деятельностью учащихся под руководством учителя. Другие считают, что обучение – это целенаправленный процесс развития личности, основу которого составляет специально организованная деятельность учащихся по вооружению знаниями, умениями, навыками, усвоению социально-исторического опыта под руководством учителя. Третьи убеждены, что обучение – это взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся, направленная на достижение образовательно-воспитательных целей, ведущей из которых является развитие личности.

Во всех этих определениях в той или иной степени раскрываются сущностные признаки обучения.

Обучение – процесс двусторонний, предполагающий, с одной стороны, деятельность учителя (преподавание) по организации и активизации познавательной деятельности учащихся; с другой стороны – деятельность учащихся (учение) по восприятию учебной информации, ее переработке, осмыслению (усвоению знаний), формированию умений и навыков.

Таким образом, содержательную основу обучения составляет взаимодействие учителя и ученика как субъектов целостного педагогического процесса.

Особенности процесса обучения в специальном образовательном учреждении: целенаправленность; двусторонность; противоречивость; систематичность; комплексность; коррекционная направленность и т. д.

Учет этих особенностей процесса обучения обеспечивает его динамичность и результативность.

Главные задачи обучения в специальном образовательном учреждении:

1. Организация познавательной деятельности учащихся по приобретению знаний, формированию практических умений и навыков, расширению кругозора.

2. Развитие задатков, способностей, познавательной деятельности учащихся или воспитанников.

3. Стимулирование познавательной активности и самостоятельности.

4. Формирование у учащихся познавательной активности.

5. Формирование основ научного мировоззрения.

6. Всестороннее развитие самооценной, самодостаточной личности, формирование предпосылок для адаптации в социуме.

Движущими силами процесса обучения являются противоречия между выдвигаемыми ходом учебного процесса познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков учащихся и их познавательными возможностями.

Противоречия бывают внешние и внутренние. Пример внешнего противоречия: противоречие между задачами обучения и реально существующими условиями их выполнения. Пример внутреннего противоречия: противоречие между стремлением личности к знаниям и способами их достижения. В специальном образовательном процессе эти противоречия усиливаются в связи с недостатками психического развития детей.

Любое противоречие разрешается через включение ученика в деятельность, в активный поиск решения познавательной задачи.

Структура процесса обучения

Процесс обучения представляет собой сложную динамическую систему, состоящую из множества структурных элементов.

Структуру процесса обучения составляют: цель обучения; задачи обучения; содержание учебного материала; методы обучения; средства обучения; организационные формы обучения; результат обучения.

В другой интерпретации – структура процесса обучения включает в себя целевой, потребностно-мотивационный, содержательный, деятельностно-операционный, эмоционально-волевой, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный компоненты.

По мнению некоторых педагогов, процесс обучения как целостная система предполагает: цель, учебную информацию, средства педагогической коммуникации учителя и учащихся, формы их деятельности и способы осуществления педагогического руководства разнообразными видами деятельности.

Несмотря на некоторое различие в формулировке компонентов, в предлагаемой каждым автором структуре процесса обучения четко прослеживается идея целенаправленной организации многовидовой учебно-познавательной деятельности учащихся под руководством учителя.

Функции обучения

Функция – это внешнее проявление свойств каких-либо объектов определенной системы.

Можно выделить 4 основных функции процесса коррекционного обучения: развивающая, образовательная, воспитательная и коррекционная.

Развивающая функция предполагает развитие личности в процессе обучения. Нередко можно встретить утверждение, что главной задачей обучения является вооружение учащихся суммой знаний, умений и навыков. На самом деле это не совсем так. Знания, умения и навыки чрезвычайно важны, но они не могут рассматриваться как самоцель. Знания, умения и навыки как, впрочем, и обучение в целом, являются средствами развития личности.

Существуют разные точки зрения на проблему взаимоотношения обучения и развития. Некоторые педагоги и психологи считают, что развитие ведет за собой обучение (Ж. Пиаже), другие полагают, что обучение ведет за собой развитие (Л.С. Выготский).

Л.С. Выготский выдвинул учение о двух зонах (уровнях) развития личности. «Зона актуального развития» означает имеющийся, уже достигнутый уровень мышления, памяти, воображения и т. п., «зона ближайшего развития» предполагает потенциальный уровень развития, который есть у каждого ученика, и которого можно достичь под руководством педагога. При определенных условиях «зона ближайшего развития» становится «зоной актуального развития» и перед учителем встает новая задача по приближению ученика к очередной «зоне ближайшего развития» и т. д.

Отсюда очевидна идея опережающей роли обучения в развитии личности, особое значение она имеет для коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими отклонения в развитии.

Российские педагоги и психологи разработали несколько концепций развивающего обучения. Ведущими из них являются концепции Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Образовательная функция обучения заключается в формировании базовых научных знаний, составляющих основу информационного фонда, а также практических умений и навыков.

Знания – это результат познания окружающего мира, выраженный системой научных понятий, теорий, законов.

Умения – это действия на основе знаний. Существуют общие умения (владение устной и письменной речью, работа с книгой, конспектирование, реферирование и т. д.) и специальные умения (они, как правило, связаны с овладением способами деятельности в определенных науках, предметах – например, работа на компьютере).

Навыки – это частично автоматизированные действия.

Знания, умения и навыки тесно связаны между собой и находятся в состоянии диалектической зависимости (например, при помощи умения работать с книгой формируются новые знания и т. п.).

Воспитательная функция обучения направлена на достижение цели всестороннего гармоничного (разностороннего, многостороннего) развития учащихся, основу которого составляет базовая культура личности, представляющая собой некоторую целостность, включающую в себя широкий диапазон свойств и качеств личности. Различают нравственную, эстетическую, физическую культуру, культуру умственного труда, культуру семейных отношений и т. д.

Реализации воспитательной функции обучения способствуют следующие факторы:

– содержание образования: такие предметы гуманитарного цикла, как литература, музыка, история, мировая художественная культура и т. д., которые несут в себе огромный воспитательный потенциал;

– дополнительный дидактический материал, который может компенсировать отсутствие воспитательного предметного содержания на уроках естественно-математического цикла (например, на уроках физики или математики можно использовать фрагменты биографии великих ученых, деятельность которых наполнена высоким гражданским пафосом, патриотизмом и т. д.);

– организация учебного процесса, предполагающая четко продуманную структуру урока, последовательность действий учителя и учащихся и т. д.;

– рациональное использование методов, приемов и средств обучения, ориентированных на активизацию познавательной деятельности учащихся, самостоятельность, инициативу, умение отстаивать свои взгляды, высказывать суждения;

– психологический климат в коллективе, основанный на гуманных отношениях, демократическом стиле общения;

– психологическая помощь и поддержка учащихся и воспитанников и их родителей;

– личность педагога. Известно, что только личность может воспитать личность. Учитель должен быть человеком высокой общей и профессиональной культуры, настоящим интеллигентом. Интеллигентное поведение нельзя воспитать неинтеллигентными методами так называемой громкой педагогики (окриком, угрозой, нажимом, диктатом и т. п.). Учитель–дефектолог (логопед, специальный психолог) должны обладать высоким уровнем профессиональной компетенции и особыми личностными качествами, проявлять гуманное отношение к детям с ограниченными возможностями.

2. Коррекционная направленность обучения учащихся с ТНР

Одной из ключевых позиций обучения детей с тяжелыми нарушениями речи является принцип коррекционной направленности. В нормативных документах и методических материалах часто встречается понятие «коррекционная направленность обучения детей с тяжелыми нарушениями речи». Учебная программа специальных общеобразовательных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР) следующим образом трактует данное понятие «принцип коррекционной направленности обучения предполагает знание и учет структуры нарушения».

Коррекционная направленность процесса обучения учащихся с ТНР предполагает педагогическое воздействие с помощью специальных методов и приемов, стимулирующих у детей компенсаторные процессы развития познавательных возможностей.

Руководствуясь принципом – от частного к общему и от общего к частному, принятым и при построении двух взаимодополняющих друг друга

классификаций речевых нарушений – клиникопедагогической и психолого-педагогической соответственно, возможно приблизиться к пониманию сущности коррекционной направленности обучения как конкретного ребенка с ТНР, так и системы обучения детей, имеющих нарушения речи в целом.

Дети с нарушениями речи с трудом овладевают учебной деятельностью вследствие ряда причин:

- качественного своеобразия структуры нарушения, его количественных проявлений;
- сложной иерархии нарушений, наличия дополнительных недостатков познавательной деятельности, что ограничивает возможность приема, переработки, хранения, и использования информации;
- особенностей речевого развития;
- трудностей социальной адаптации;
- особенностей воздействия микросоциальной среды. Педагогических процесс должен строиться как с учетом названных недостатков, так и с учетом потенциальных возможностей детей.

Контингент детей с ТНР по структуре речевого нарушения, несомненно, неоднороден. Традиционно «под структурой речевого нарушения понимается совокупность речевых и неречевых симптомов данного нарушения речи и характер их связей». Структура нарушения при различных формах речевых аномалий (алалии, дизартирии, ринолалии и т.д.) будет определять содержание индивидуального и дифференцированного подхода в обучении, иначе, можно сформулировать, определять коррекционную направленность обучения конкретного ребенка или группы детей. Методические закономерности обучения в данном контексте широко представлены в логопедии, достаточно разработаны и апробированы. Учет структуры общего проявления речевого нарушения у детей с ТНР (отраженных в психолого-педагогической классификации речевых нарушений) определяет коррекционную направленность обучения детей с ТНР в целом, обучения как

системы. Вопрос коррекционной направленности обучения в данном контексте находится в компетенции таких педагогических дисциплин как логопедагогика, специальные методики обучения и воспитания детей с ТНР и т.д. При всей динамичности развития логопедагогики, специальных методик проблема организации, содержания обучения и воспитания детей с ТНР остается актуальной, так как весьма сложной, в постоянно меняющихся условиях, остается задача – преодолеть речевые нарушения, и вместе с тем, обеспечить усвоение общеобразовательной программы.

Принцип коррекционной направленности обучения детей с ТНР (учет структуры общего проявления речевого дефекта у детей с ТНР) нашел свое отражение в реализации особых подходов:

1. к организации обучения в целом и к организации урока в частности;
2. к содержанию обучения;
3. к методам и приемам обучения.

Коррекционная направленность на уровне организации и содержания обучения в целом выражена:

- в содержании программного материала по предметам;
- в концентрическом построении программы по предметам;
- в выделении пропедевтических этапов;
- в наличии коррекционной области обучения, определенной учебными планами специальной общеобразовательной школы для детей с ТНР;
- в растянутости сроков обучения.

На уровне урока, в частности, принцип коррекционной направленности организации обучения нашел свое отражение в структуре и принципах построения урока. К структуре урока, возможно, предъявить ряд общепринятых в специальной педагогике требований:

- тщательно планировать подготовительную работу по теме, направленную на систематизацию, обогащение жизненного опыта и расширение кругозора учащихся;

- постоянно повторяя предыдущий материал, дозировано наращивать сведения (то есть на начальных этапах обучения предпочтения желательнее отдавать урокам комбинированного типа);

- соблюдать четкую структуру урока, планировать промежуточные выводы по каждой части урока;

- соблюдать охранительный, здоровьесберегающий режим (смена видов деятельности, физминутки и т.п.).

Коррекционная направленность содержания урока, прежде всего, заключается:

- в понимании места урока в системе обучения по предмету (прежде всего, последовательность введения речевого материала в соответствии с закономерностями, которые свойственны речевой деятельности);

- в тщательном отборе речевого материала (объем лексики, степень сложности, доступность используемых лексико-грамматических конструкций, соответствие речевого материала урока этапу формирования речевых умений, с учетом имеющихся звуковых, морфологических, лексико-семантических, синтаксических обобщений; используемые на уроке типы упражнений, заданий, вопросов, их последовательность);

- в создании ситуаций практического усвоения языка (от смысла к формальному выражению).

За всеми проявлениями при тяжелом недоразвитии речи необходимо видеть несформированность смысловой или понятийной стороны речи, а формы речевых затруднений при ТНР, приходится рассматривать как вторичные.

Рассматривая *коррекционную направленность методов, приемов и средств обучения детей с ТНР*, мы выделяем следующие ключевые позиции:

- активное использование приемов активизации умственной деятельности (особенно при обучении языку – прием сравнения);

- алгоритмизация умственных действий;

- наглядные средства – «каркас, на основе которых будет формироваться языковая и речевая деятельность учащихся»;

- использование различных видов помощи учащимся (часто продвижение учащихся возможно оценить лишь по изменению степени самостоятельности в выполнении заданий);

- особая роль в обучении детей с ТНР, особенно языку, отводится тренировочным упражнениям.

Таким образом, необходимо понимать и донести до педагогов системы общего образования, что коррекционная направленность урока (и системы обучения в целом) – это не формальный вид, а понимание принципов обучения детей, которое происходит в условиях тяжелого речевого недоразвития, это видение перспективных результатов обучения в целом.

Целеполагание в коррекционно-педагогической работе с детьми с ТНР.

В настоящее время отсутствует единство подходов к тому, *что* (цели или задачи) *и как* (способ формулирования) должен фиксировать учитель-дефектолог в документации, отражающей коррекционно-педагогическую деятельность. Это находит выражение как в материалах практиков, так и в печатной продукции (методических статьях, пособиях и др.). Сложившаяся ситуация требует осмысления, уточнения и установления единства требований, подходов.

Цель является системообразующим фактором всякой, в том числе – коррекционно-педагогической деятельности. По определению, данному в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шевцовой, «цель – это предмет стремления, то, что надо, желательно осуществить». В многочисленных педагогических публикациях цель трактуется как образ желаемого результата, который хотят получить к определенному моменту времени. Как образно, но удивительно метко говорит Н.И. Запрудский, цель парикмахера – не работа с клиентом, а прическа, которая удовлетворяет посетителя, цель хирурга – не проведение операции, а больной, избавившийся от своего недуга. Аналогично целью коррекционно-педагогической деятельности является не проведение коррекционного занятия, а ребенок, владеющий какими-то знаниями, умеющий что-то делать. Таким образом, можно выделить первую характеристику коррекционно-педагогических целей – их *ориентированность на ребенка*, багаж его ЗУНов. Из этого следует способ формулирования коррекционно-педагогических целей – в виде ожидаемых действий, умений детей. Например, «ориентируется на листе бумаги: вверху-внизу», «выделяет первый звук в словах», «составляет рассказ по серии сюжетных картинок» и т.п. Однако можно ли получить некоторое

количество *результатов* в течение одного коррекционного занятия? Скорректировать недостатки развития за одно коррекционное занятие невозможно. Поэтому, на наш взгляд, к отдельным коррекционным занятиям следует формулировать не цели («Какие результаты я хочу получить»), а задачи («Над чем буду работать на данном занятии»).

Коррекционно-развивающие цели ставятся на более продолжительные отрезки времени, чем отдельно взятое занятие, и определяются в рамках каждой выявленной области недоразвития.

Таким образом, психическое развитие ребенка, а также результаты его обучения можно отождествить только с реальными действиями, которые он может продемонстрировать. Из этого вытекает вторая важная характеристика целей, без которой невозможно проектирование коррекционно-педагогической деятельности, – их *диагностичность*. Цель диагностична, если существуют доступные средства объективной проверки ее достижения. Сформулированные в виде планируемых действий, умений детей, они являются «маяком» в деятельности педагога. От четкости постановки целей зависит содержание деятельности, а следовательно, и ее результаты. За расплывчатыми, абстрактными формулировками целей всегда скрывается отсутствие содержательного видения желаемых результатов.

Достижение целей, ориентированных на ребенка, в работе с детьми с ОПФР – процесс длительный, не одномоментный. Каждое конкретное коррекционное занятие решает определенные *задачи* на пути достижения поставленной цели. Основные свойства задач те же, что и свойства целей, – ориентированность на ребенка и диагностичность. Именно характер поставленных задач детерминирует то или иное содержание занятия, его структуру, а не наоборот. Однако такую первостепенную роль могут иметь только задачи, выраженные определенным способом. В практике же работы подавляющего большинства педагогов задачи к коррекционным занятиям играют формальную роль – вначале структурируется занятие, а затем к нему

формулируются задачи. Формальная роль обусловлена формальной постановкой задач, не обладающих указанными свойствами (характеристиками).

Рассмотрим и проанализируем наиболее распространенные способы выражения задач коррекционного занятия.

1. *Через изучаемое содержание:* «изучить...», «познакомиться...», «закрепить темы...» и др. Например, «изучить правописание личных окончаний глагола», «познакомиться со словами, обозначающими качества предметов», «закрепить темы «Словоизменение и словообразование» и т.п.

Если задачи формулируются через изучаемое содержание, это только указывает на область знания, о которой будет идти речь на занятии. Фактически в задаче такого типа лишь повторяется, дублируется тема занятия. Это не дает никаких конструктивных начал для построения коррекционного процесса. Какой объем знаний, умений и на каком уровне должны усвоить учащиеся при изучении того или иного материала остается неясным. Следовательно, такой способ формулирования задач не целесообразен, так как задача при этом не является диагностичной.

2. *Через деятельность педагога:* «рассказать о ...», «дать понятие ...», «познакомить с ...», «представить ...», «показать...», «научить...», «упражнять...», «проверить...», «обосновать...», «обобщить...», «систематизировать...» и др. Например, «познакомить со способом сравнения предметов по длине», «рассказать учащимся об осенних изменениях в природе», «дать понятие «слог»», «представить алгоритм составления рассказа-описания домашнего животного» и т.п.

Если задачи формулируются данным способом, это сосредотачивает педагога на его собственной деятельности, а не на реальных результатах коррекции недостатков развития детей. При таком подходе ребенок, его достижения не имеют никакого значения. Учитель программирует свои действия: показать, рассказать, объяснить, а как на это реагируют дети -

является второстепенным. И он оправданно в таком случае будет считать поставленные задачи решенными, даже если дети занимались на занятии своими делами. Фактически ведь педагог поставленные задачи выполнил - рассказал, ознакомил, продемонстрировал, показал, обосновал и т.д., хотя, может быть, единственным его внимательным слушателем оказался лишь он сам. Вместе с тем, опыт работы со слушателями курсов повышения квалификации и переподготовки, обсуждение с ними вопросов постановки задач показывают, что данный способ формулирования является наиболее излюбленным у педагогов. Обосновывая его, педагоги аргументируют свою позицию высказываниями типа: «Ведь сначала надо детям показать, рассказать и т.д., прежде чем формировать какое-то умение». Приведем контраргумент: показ (демонстрация), рассказ, объяснение, упражнение и т.д. – это методы обучения. Они находят свое место при фиксации методической структуры занятия. В данном случае педагог должен задать себе вопрос: «Для чего я буду что-то демонстрировать, объяснять и т.д.?» Ответ на этот вопрос и будет составлять задачу коррекционного занятия.

Таким образом, на наш взгляд, формулировка задачи через деятельность педагога – это формальный способ постановки задачи, так как она не ориентирована на ребенка и не является диагностичной.

3. *Через внутренние процессы в развитии учащихся (процессы мышления, восприятия и др.).* Например, «развивать мышление», «развивать речь», «развивать эстетический вкус» и т.п.

Данный способ выражения коррекционно-педагогических задач также не является диагностичным, так как, во-первых, внутрь психических процессов проникнуть невозможно и оценить наличие изменений. Во-вторых, это слишком общая формулировка, не способствующая целенаправленности деятельности педагога и детей на предстоящем занятии. Например, «развивать речь» – что именно из этой области будет служить объектом коррекционного воздействия – уточнение значения некоторых слов, умение образовывать

слова определенным способом (приставочным, суффиксальным или др.), умение составлять определенный вид рассказа или др.? В-третьих, эта формулировка – ко многому обязывающая. Если педагог поставил задачу «развивать речь», значит, он взялся развивать все стороны речи и все функции речи, что практически неосуществимо в рамках отдельно взятого коррекционного занятия. Значит, это формальная постановка задачи, не нацеленная на конкретные достижения детей.

В некоторых случаях задачи, сформулированные таким способом, несколько сужают – «развивать связную речь», «развивать словесно-логическое мышление» и т.п., подразумевая, что данный вариант формулирования достаточно конкретен. Позволим с этим не согласиться. Например, связная речь – это и пересказ и рассказ; рассказ, в свою очередь, может быть разной организации (цепной, параллельной); форма выражения связного высказывания бывает устной и письменной; и др. Так над чем конкретно собрался работать педагог на данном коррекционном занятии? – Непонятно. – Или над всем сразу? – Нереально.

Следовательно, такой способ формулирования коррекционно-развивающих задач также нельзя признать целесообразным.

4. *Через планируемые познавательные достижения, опознаваемые в действиях (умениях) детей:* «формировать (развивать, совершенствовать) умение...». Например, «формировать умение пересказывать текст с опорой на символический план», «развивать умение образовывать слова приставочным способом с опорой на образец», «совершенствовать умение ориентироваться на листе бумаги, определяя верх-низ, середину листа» и т.п.

Такие формулировки задач, во-первых, ориентированы на детей, во-вторых, конкретны и диагностичны. Так, педагог ставит задачу не «развивать речь» вообще, а «развивать умение составлять рассказ с опорой на готовую предметно-графическую схему». Именно такие задачи играют конструктивную роль в определении педагогом содержания предстоящей на

коррекционном занятии деятельности, делают эту деятельность целенаправленной.

Таким образом, наиболее целесообразным при выражении коррекционно-развивающих задач является четвертый из названных способов. Задача в таком случае: 1) ориентирована на ребенка, 2) конкретна, а следовательно, диагностична, 3) конструктивна.

Представим *алгоритм формулирования коррекционно-развивающей задачи*. Условно можно выделить 4 части формулировки.

Первая часть. В практике существуют три формы выражения первого слова: глагольное существительное, глагол совершенного вида, глагол несовершенного вида. Например, формирование – сформировать – формировать. Так как задача предусматривает ответ на вопрос: «Над чем буду работать на данном занятии?», то наиболее адекватным будет использование глагола несовершенного вида (например, формировать, развивать, совершенствовать, закреплять). Форма глагольного существительного (формирование, развитие и др.) более целесообразна при указании направлений коррекционно-педагогической работы – «формирование учебной деятельности», «формирование пространственных представлений» и т.п.

Вторая часть. Так как задача должна быть конкретной, диагностичной и направленной на достижения детей, то во второй части формулировки должно быть указание на действие, умение, способ деятельности и т.п.

Третья часть. Эта часть формулировки конкретизирует умение – формировать умение *что делать?* Приведем примерный, ориентировочный *перечень глаголов*, которые можно использовать в данной части формулировки: выбирать, выделять, отделять, отбирать, называть, обозначать, перечислять, соотносить, подбирать, различать, отличать, сравнивать, устанавливать взаимосвязь, находить, узнавать, оформлять, описывать, характеризовать, формулировать, объяснять, анализировать, классифицировать, (самостоятельно формулируя основания для

классификации), систематизировать, дифференцировать, обобщать, определять, находить, решать, вычислять, оценивать, измерять, рассчитывать, использовать, планировать, завершать, контролировать, проверять, осуществлять самоконтроль (в ходе и/или после выполнения работ), изменять, дополнять, сочинять, пересказывать, составлять рассказ (план, диалог и т.п.), ставить, формулировать (вопросы и др.), прогнозировать, предполагать, моделировать (развитие событий, ситуаций и др.), конструировать, создавать, преобразовывать, перестраивать, делить на составные части, выражать, демонстрировать и др.

В ряде случаев формулировка задачи может быть трехсоставной – состоять из указанных трех частей. Например:

- формировать умение ориентироваться на листе бумаги: верх-низ, середина листа,
- формировать умение ориентироваться в схеме собственного тела: левый-правый,
- формировать умение соотносить реальное пространство с планом, ориентироваться в плане комнаты,
- развивать умение передавать пространственные отношения предметов в конструкциях,
- формировать умение обозначать словесно пространственные отношения между предметами,
- развивать умение устанавливать причинно-следственные связи между предметами и явлениями, изображенными на картинках,
- формировать умение выполнять классификацию предметов по заданному признаку,
- формировать умения устанавливать отношения больше, меньше, поровну,
- формировать умение определять первый и последний звук в словах,

– развивать умение предварительного планирования хода выполнения задания,

– развивать умение осуществлять самоконтроль по ходу деятельности.

Четвертая часть. В этой части формулировки задачи может быть указание на:

1) уровень самостоятельности ребенка (использование различных видов опор; указание на выполнение задания с помощью педагога, с частичной помощью педагога, самостоятельно). Например: формировать умение составлять рассказ-описание времени года с опорой на предметно-символический план; развивать умение пересказывать текст с опорой на предметно-графическую схему; развивать умение сравнивать предметы круглой и квадратной формы самостоятельно; формировать умение анализировать образец изделия по вопросам учителя; развивать умение планировать ход выполнения задания с опорой на технологический план; и т.п.;

2) способ выполнения заданий (по образцу, по памяти, по представлению, по словесной инструкции). Например: развивать умение образовывать слова приставочным способом по образцу; развивать умение группировать предметы по форме, ориентируясь на образец; совершенствовать умение узнавать объекты (овощи, птиц или др.) по словесному описанию; и т.п.;

3) используемый прием. Например: формировать умение сравнивать предметы по величине, используя прием приложения; развивать навык логического запоминания текста, используя прием создания мнемического плана; и т.п.

Сформулированная на основе предложенного алгоритма коррекционно-развивающая задача обладает всеми необходимыми характеристиками: ориентирована на ребенка, диагностична и конструктивна.

Остановимся еще на одном аспекте постановки коррекционно-развивающих задач – *отражению в формулировке их коррекционной направленности*. Как показывает опыт общения по данному вопросу со слушателями курсов повышения квалификации, зачастую к отражению коррекционной направленности задачи подходят, к сожалению, формально, - используя в качестве первого слова в формулировке слов «коррекция» или «корректировать». Однако такая формулировка - «корректировать речь», «корректировать мышление» и т.п. – не информативна («В чем это будет заключаться?»), не диагностична («Как это можно оценить?») и не конструктивна – не понятно, как работать над тем, что не определено. Вместе с тем, коррекция, т.е. исправление либо ослабление недостатков развития ребенка, осуществляется либо путем формирования у детей отсутствующих умений, способов деятельности и др., либо путем стимуляции развития недостаточно развитых. Коррекционная направленность задачи, на наш взгляд, отражается главным образом в четвертой части представленного алгоритма ее формулирования - указанием на компенсаторные механизмы формирования того или иного умения (с опорой на что оно формируется, каким обходным путем ведем ребенка) или на степень самостоятельности детей на данном этапе коррекционно-педагогической работы.

Выводы.

Т.О., цели коррекционно-педагогической деятельности определяются в рамках каждой выявленной области недоразвития ребенка и формулируются в виде планируемых, желаемых результатов, которые он может продемонстрировать. Цели могут фиксироваться в диагностических таблицах, позволяющих учителю-дефектологу оценивать результативность коррекционно-педагогической работы.

К отдельным коррекционным занятиям следует формулировать задачи («Над чем буду работать на данном занятии»).

Задача должна быть ориентирована на ребенка, диагностична и конструктивна. Данными характеристиками обладает задача, сформулированная на основе предложенного в статье алгоритма.

Коррекционно-развивающие цели планируются на более продолжительные учебные периоды и содержат в формулировке указание на формируемое умение и уровень его самостоятельности (использование различных видов опор, с помощью педагога, с частичной помощью педагога, самостоятельно), или способ выполнения заданий (по образцу, по памяти, по представлению, по словесной инструкции). Например, «составляет рассказ-описание времени года с опорой на предметно-символический план», «узнает объекты».

Воспитание—специально организованное систематическое целенаправленное управление процессом формирования личности или отдельных ее качеств, в соответствии с потребностями общества.

Обучение—процесс активного целенаправленного взаимодействия обучающего и обучаемого, в результате которого у ребенка формируются определенные знания, умения, навыки, опыт деятельности и поведения, а также личностные качества.

Коррекция – система специальных и общепедагогических мер, направленных на **осмысление** или преодоление недостатков психофизического развития.

Компенсация – это сложный многоаспектный процесс перестройки или замещения нарушенных функций.

Адаптация школьная – процесс приспособления ребенка к условиям школьной жизни, к ее нормам и требованиям, активной познавательной деятельности, усвоению необходимых знаний и учебных навыков, к полноценному освоению картины мира.

Реабилитация социальная – процесс включения ребенка с ТНР в социальную среду, общественно-полезную деятельность, адекватное взаимоотношение со сверстниками.

Тяжелые нарушения речи – термин используется для объединения ряда нарушений речи и различных вариантов ОНР, препятствующих усвоению программы общеобразовательной школы. К детям с ТНР относятся дети с сохранным слухом и нормальным интеллектом. Коррекционная работа с детьми с ТНР проводится с учетом уровня речевого развития и характера речевого расстройства.