Государственное учреждение образования

«Светлогорский районный центр

коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

 Составитель:

учитель-дефектолог

Пшеничная Марина Витальевна

Помочь детям быть более успешными в усвоении образовательной программы можно, если результативно осуще­ствить коррекционную работу по следующим направлениям.

1. Формирование учебной деятельности и коррекция ее недостатков.
2. Развитие до необходимого уровня психических функ­ций, обеспечивающих успешность формирования базовых учебных навыков.
3. Формирование базовых представлений и умений, необ­ходимых для успешного осмысления и усвоения учебного ма­териала.

Коррекционная работа осуществляется не только в рамках специальных коррекционных занятий с детьми, которые про­водит учитель-дефектолог, но и через реализацию принципа коррекционной направленности обучения на каждом уроке. Выделенные общие направления коррекционной работы выступают ориентирами для учителя при реализации принципа коррекционной направленности процесса обучения учащихся с трудностями в обучении. Они позволяют нацелить внимание педагога на соответствующие области развития детей при осу­ществлении учебного процесса.

Формирование учебной деятельности и коррекция ее не­достатков – важнейшее направление коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении, обусловленными за­держкой психического развития. Рассмотрим содержание коррекционной работы на уроках в рамках этого направления в соответствии с тремя основными задачами: формирование учебной мотивации, формирование общеучебных интеллектуальных умений, развитие личност­ных компонентов психорегуляции учебной деятельности (про­извольности, самостоятельности).

Формирование учебной мотивации. Мотивация – это причины и факторы, управляющие поведением человека, т.е. то, что инициирует, направляет и поддерживает его пове­дение в данной ситуации. Мотивы поведения основаны на потребностях человека. В основе учебных мотивов лежат по­знавательная потребность и потребность в саморазвитии. Это проявляется в интересе, во-первых, к содержательной сторо­не учебной деятельности, к тому, что изучается, и, во-вторых, в интересе к процессу деятельности – как, какими способами достигаются результаты, решаются учебные задачи. Таким образом, ребенок должен быть мотивирован и результатом, и самим процессом учебной деятельности.

У учащихся с задержкой психического развития отмеча­ется низкая учебная мотивация (особенно на этапе школьного старта), что обусловлено биологическими (замедленный темп созревания коры головного мозга) и/или социальными (гипо­опека, наличие отрицательного опыта обучения в массовой си­стеме образования, методика преподавания, стиль общения пе­дагога с ребенком и др.) факторами. В лучшем случае для них бывает характерна школьная мотивация, когда школа не вы­зывает неприятия, но привлекает своими внеучебными сторо­нами: возможностью общения, игр со сверстниками, наличием внешне привлекательных атрибутов школьной жизни – ранца, учебных принадлежностей и др., возможностью вкусно поесть в столовой и т.п.

Содержательная учебная мотивация (желание научиться читать, писать, считать, узнавать новое и др.) – одна из основ­ных движущих сил учения ребенка, а следовательно, одна из важнейших задач учителя в работе с учащимися с трудностя­ми в обучении. Для решения этой задачи в учебном процессе необходимо:

обеспечивать ситуации успеха в учебной деятельности, формирующие чувство удовлетворенности, радости, уверенности в себе. Достигается это, во-первых, подбором заданий, адекватных возможностям детей, оказанием необходимой для выполнения задания помощи (без акцента при этом на участие педагога в выполнении задания), а во-вторых, доброжелательным отношением педагога к ребенку, независимо от учебных успехов, эмоционально положительным стимулированием его деятельности, ориентированием на успех, возможность пре­одоления трудностей;

создавать ситуации личного выбора задания (по содер­жанию, по количеству, по сложности). Например, «Какую за­дачу будешь решать: про яблоки или про домики?», «Сколько задач берешься решить: одну или две?»;

использовать содержание обучения как источник стимуляции познавательных интересов;

учителю следует демонстрировать собственный интерес к учебному материалу, к содержанию деятельно­сти детей на уроке, избегать в собственном стиле преподавания проявления таких «антистимулов», как будничность, моно­тонность, серость, бедность сообщаемой информации;

опираться на личный жизненный опыт детей, активно использовать в обучении метод личностной аналогии («А как ты думаешь? А что бы ты выбрал? ... сделал в этой ситуации? ... сказал?»);

использовать частично-поисковый метод обучения;

Все это создает условия для возникновения у детей поло­жительных эмоций в процессе осуществляемой деятельности.

Формирование общеучебных интеллектуальных уме­ний. Проблемы учащихся с трудностями в обучении связаны не столько со смысловой стороной учебного задания, сколь­ко с организационной – трудностями в организации работы над учебным заданием. Учащиеся не испытывают потребно­сти в предварительной ориентировке в задании и планирова­нии хода его выполнения (часто приступают к выполнению задания, даже не дослушав его до конца), в самоконтроле по ходу выполнения задания и после его завершения. В резуль­тате с низкой успешностью ими выполняются даже те зада­ния, к выполнению которых учащиеся потенциально готовы. Поэтому важнейшей коррекционной задачей на любом уроке с учащимися с трудностями в обучении является задача фор­мирования общеучебных интеллектуальных умений: умений ориентироваться в задании, планировать ход выполнения за­дания, обобщать, осуществлять самоконтроль и самооценку деятельности.

С целью формирования необходимого комплекса обще­учебных интеллектуальных умений учитель четко структури­рует работу учащихся с учебным заданием, выделяя в ней три этапа:

1. ориентировка в задании и составление плана деятель­ности;
2. выполнение задания;
3. самоконтроль; корректировка деятельности (в случае необходимости).

На первом этапе учитель формирует, во-первых, умение выслушивать задание до конца, а во-вторых, умение выпол­нять ориентировку в задании. В результате выполненной ори­ентировки осознается цель предложенной деятельности («Что нужно сделать?») и состав требующихся действий.

Для того, чтобы учащемуся легче было удерживать все дей­ствия, которые требуется выполнить в задании, при разборе задания желательно их фиксировать условными изображения­ми. Вначале – это предметные изображения, подсказывающие содержание действий (например, «раскрытая книга» – прочи­тать; «ручка» – списать, написать; «карандаш» – подчеркнуть, обвести и т.п.). Для активизации деятельности детей при этом целесообразно не давать им готовые обозначения действий, а предлагать самим выбрать изображения из группы предло­женных. Использование подобного вида опор позволяет целе­направленно работать и над планированием хода выполнения задания – не просто выделять звенья-действия задания, но и располагать их в необходимой последовательности выполнения.

Постепенно следует качественно изменять опоры, умень­шая в них количество подсказок. Так, опорами могут высту­пать просто палочки, геометрические фигуры (квадраты, кру­ги или др.) или другие символы, количество которых создает опору детям для осознания того, сколько действий им надо вы­полнить в этом задании.

По мере развития у детей умения ориентироваться в зада­нии можно отказаться от использования наглядных опор, фик­сирующих составные части задания. Однако долгое время в ра­боте с детьми данной категории должно присутствовать устное проговаривание содержания предстоящего задания, предваря­ющее процесс его выполнения. Часто педагоги ограничивают­ся на этапе ориентировки в задании ответами детей на вопрос: «Поняли, что надо сделать?». Однако ответ детей на такой во­прос (как правило – «Да»), не всегда отражает истинное по­ложение вещей. Куда более информативными будут ответы учеников на вопрос: «Так что нам нужно сделать?» и т.п. Тем самым учащиеся обучаются, помимо собственно ориентиров­ки в задании, и действиям самоконтроля на этапе принятия задания, которые могут осуществляться разными способами: повторение задания вслух, шепотом для себя, оценка правиль­ности повторения задания другим учеником и др.

Важной коррекционной задачей, которую систематически может решать учитель в процессе обучения детей, является обучение предварительному пла­нированию деятельности при выполнении задания. Отсутствие предварительного планирования, как правило, приводит к бес­системным, хаотичным действиям, а в результате – к низкой продуктивности деятельности.

При обучении планированию хода выполнения задания могут использоваться такие приемы работы, как:

коллективная работа по составлению плана выполнения задания (по наводящим вопросам учителя);

составление плана деятельности по образцу учителя;

восстановление правильной последовательности дефор­мированного плана;

восстановление недостающего звена (этапа) плана;

нахождение ошибок в предложенном плане деятельно­сти, т.е. тех действий, которые не нужны для выполнения дан­ного задания; и др.

Только после проведения работы по уяснению детьми со­держания предстоящей деятельности и плана ее осуществления учащихся можно допускать до процесса выполнения задания.

На этапе выполнения задания важно научить детей ори­ентироваться на составленный план деятельности. План вы­полнения задания в любой доступной ребенку форме (техноло­гическая карта, алгоритм, памятка, схема) позволяет ребенку организовать собственную деятельность, не терять задание, не «соскальзывать» с него, доводить дело до конца. Это не может не сказаться на личностном развитии ученика – его спокой­ствии и организованности в процессе деятельности (так как отсутствует хаотичность и есть понимание необходимой систе­мы и последовательности действий), укреплении веры в себя, в свои силы (так как планомерная деятельность продуктивна).

Кроме того, в процессе выполнения задания важно стиму­лировать учащихся к оречевлению программы, деятельности.

Ориентировка на план в процессе деятельности способ­ствует формированию важного в учебной деятель­ности умения – умения осуществлять самоконтроль по ходу выполнения задания. Именно самоконтроль по ходу деятельности позволяет своевре­менно замечать и исправлять ошибки, осваивать тот или иной процесс, получать необходимые результаты выполнения учеб­ного задания.

Важным для выстраивания структуры учебной де­ятельности является третий этап работы над заданием. У учащихся формируется, в первую очередь, представление о том, что после выполнения учебного задания его надо прове­рить. Во-вторых, уча­щихся надо научить действиям самоконтроля по результату деятельности. Осуществляется такой самоконтроль на следу­ющей ориентировочной основе: все ли выполнил и правильно ли выполнил. Способы самоконтроля могут быть разными: ученик вспоминает, что надо было сделать, вслух воспроизво­дит задание; проводит самопроверку по следам кем-то воспро­изведенного задания и правил его выполнения; проводит само­проверку по образцу и др.

В случае выявления ошибок у ребенка должна формировать­ся установка на необходимость их исправления. Важно, чтобы исправление ошибок было осмысленным, поэтому этот процесс обязательно сопровождается проговариванием сути ошибки и из-за чего она возникла, после чего происходит корректировка деятельности с пояснением правильного результата.

Завершается третий этап работы над заданием самооцен­койдеятельности. Учащийся, контролируя свою работу, дол­жен научиться и адекватно ее оценивать – оценить степень ее успешности, наличие достижений и изменений.

Таким образом, коррекционная направленность процесса обучения детей с трудностями в обучении заключается в осо­бой методике работы над учебным заданием:

в обязательной трехэтапной проработке процесса выпол­нения учебного задания, в результате чего формируется ком­плекс общеучебных интеллектуальных умений, от наличия которых зависит самостоятельность учебной деятельности учащегося и в целом – формирование умения учиться;

в важности обучения действиям самоконтроля на всех этапах работы над заданием;

в усилении речевой регуляции деятельности на всех этапах работы над заданием (формирование речевого самоконтроля и отработка речевой формулы программы действий).

Развитие личностных компонентов психорегуляции учебной деятельности (произвольности, самостоятельно­сти). Функция произволь­ности является базовой для осуществления любого вида про­дуктивной и учебной деятельности, поскольку обеспечивает регуляцию всех психических процессов (восприятия, памяти, мышления и др.) и поведенческих реакций, она же является не­обходимой основой формирования внимания. У подавляющего большинства детей с трудностями в обучении уровень развития произвольности на начальном этапе обучения не соответствует нормативным требованиям. Поэтому развитию произвольности целесообразно уделять особое внимание. Развитие произвольности – многокомпо­нентный процесс, требующий обязательного формирования целостной системы осознанной саморегуляции. Эта система включает в себя способность удерживать цель выполняемой деятельности, составлять программу исполнительных действий, формировать модель значимых условий деятельности, уметь пользоваться обратной связью и корректировать допущенные ошибки как в процессе самой деятельности, так и по ее окончанию. Успешное выполнение любой деятельности возможно лишь при наличии такой целостной системы произвольной саморегуляции. Наибо­лее эффективной деятельностью по развитию произвольности служит продуктивная деятельность (конструирование, рисова­ние и др.), которую рекомендуется активно включать в систему учебных заданий при работе с младшими школьниками. Первым этапом формирования произвольности является обу­чение работе по образцу, затем – выполнение заданий по памя­ти, затем – по словесному описанию. И даже при выполнении работы по собственному замыслу можно развивать произвольность: перед началом работы ребенок должен подробно описать особенности задуманной конструкции. Таким образом, в про­цессе уроков важно уделять внимание последовательной, по­этапной работе по формированию целостной системы осознан­ной саморегуляции.

Характерной особенностью учебной деятельности учащих­ся с трудностями в обучении является ее низкая самостоя­тельность. Поэтому важное место в учебном процессе отводится дозированной помощи разного вида. И в этом тоже заклю­чается коррекционная направленность процесса обучения – в умении педагога в случае неправильного выполнения детьми задания оказать им помощь в необходимой дозировке. Измене­ние меры помощи в сторону ее уменьшения является важней­шим критерием определения эффективности формирования учебной деятельности и коррекции ее недостатков.

Развитию личностных компонентов психорегуляции учеб­ной деятельности (произвольности, познавательной актив­ности, самостоятельности) способствует коллективная форма работы учащихся.

Коллективная форма работы позволяет ученикам не только совместными усилиями успешно преодолевать возникающие трудности, но и избежать целого ряда затруднений, порожденных необхо­димостью индивидуально выполнять те мыслительные опера­ции, которые у детей с задержкой психического развития еще недостаточно сформированы.

В целях активизации учебной деятельности учащихся с трудностями в обучении полезно практиковать различные формы рассадки учащихся на уроках, т.е. использовать «ме­тод специальной рассадки»:

«глаза в глаза» – столы ставятся один к другому и 4 уче­ника садятся друг против друга;

«замкнутый прямоугольник» – столы ставятся в виде по­лого прямоугольника, и участники вместе с учителем садятся, почти касаясь друг друга локтем, что создает при положитель­ной психологической поддержке достаточно комфортную об­становку для всех участников;

«полусфера» – учебные столы ставятся полукругом и учитель занимает место внутри полукруга, что сближает его с учениками;

«торжественный момент» – столы ставятся по трем сто­ронам периметра классной комнаты, учащиеся расположены лицом к середине класса. Такая рассадка пригодна для твор­ческих, художественных уроков-конкурсов, в частности – для чтения стихов.

Следующее направление коррекционной ра­боты – развитие до необходимого уровня психических функ­**ций,** **обеспечивающих успешность формирования базовых учебных навыков:** слухового и зрительного восприятия, про­странственной ориентировки, кинестетического восприятия, мелкой моторики рук, артикуляционной моторики, памя­ти, интегративных функций (координация в системах «глаз-рука», «ухо-рука», «ухо-глаз-рука»), устной речи, языкового анализа и синтеза, мышления.

Недостатки в развитии названных функций встречаются у детей с трудностями в обучении как изолированно, так и в раз­личных сочетаниях, однако при этом у каждого ребенка своя «мозаика» нарушений. Реализация коррекционной направлен­ности обучения в этой связи будет заключаться в следующем:

во-первых, в учете недостатков развития психических функций у детей при организации их деятельности на уроке;

во-вторых, в систематическом использовании в процессе уроков специальных методов и приемов, коррекционно-раз­вивающих заданий для стимуляции развития недостаточно сформированных функций, становления компенсаторных ме­ханизмов.

Учет недостатков развития психических функций у детей выражается в организации такого варианта работы, который является для них наиболее оптимальным и позволяет обеспе­чить успешность их деятельности.

Например, если у ребенка уровень развития коорди­нации в системе «глаз-рука» не позволяет ему копировать об­разец с доски, то педагог предоставляет ему возможность работать с образцом, расположенным на парте; если у ребенка слабо развиты мелкие мышцы руки, то письменные задания для него предоставляются в меньшем объеме, и т.д. Если же условия и организация работы или требования, предъявляемые ребен­ку, не соответствуют его функциональным возможностям, то удлиняется период врабатывания, сокращается период опти­мальной работоспособности и резко наступает утомление.

Однако коррекционная направленность процесса обучения состоит не столько в учете недостатков развития каждого ребен­ка, сколько в целенаправленной работе по их преодолению или ослаблению.

Так, при трудностях детей в пространственном ориенти­ровании можно использовать внешние опоры, маркеры. На­пример, если ребенок затрудняется в ориентировке в схеме тела (чаще всего – правый-левый), рекомендуется выполнить маркировку одной руки с помощью цветной тряпочки, брасле­та, резинки и т.п. При освоении теле­сного пространства в вертикальной плоскости (верх-низ) могут использоваться такие опоры, как: верх – голова, бант, солнце, низ – ноги, ботинки, пол, трава. При трудностях ориентировки на плоскости листа маркируется определенный край листа (на­пример, верхний или нижний край листа обрезается «зубчика­ми» или др.).

Развитию языкового анализа (на уровне текста, предложения) важно уделять внимание уже в рамках букварного периода обучения грамоте. При чтении предложений и текстов необходимо целенаправленно формировать умение осуществлять как смысловой, так и структурный (языковой) их анализ. Так, при работе с предложением учащимся предлагается определить количество слов в составленном или прочитанном предложении, выделить заданное слово из предложения, определить его место и др. Осуществляя структурный анализ текста, дети подсчитывают количество предложений в тексте, находят заданное предложение (второе, последнее и т.д.), находят предложение с определенным количеством слов и др.

Развивающее значение для становления языкового анали­за на уровне текста имеет в младших классах и чтение предло­жений с правильным интонационным оформлением его конца. При этом первоначально даются тексты, в которых предло­жение оформлено по всем правилам (большая буква, точка); затем – тексты, в которых уже нет точек, но первое слово в предложении выделено жирным шрифтом и написано с боль­шой буквы; после этого – тексты, где первое слово написано с большой буквы, и в конце концов – тексты, где нет ни боль­ших букв, ни точек.

Достаточно часто у детей с трудностями в обучении отмеча­ется недоразвитие фонематического слуха. В этом случае при выполнении упражнений большое значение имеют различного вида наглядные опоры и материализованные действия. Так, при обучении детей сравнению слов по звуковому составу, надо обязательно использовать предметные картинки. Без этой опо­ры дети, не освоившие еще данный вид деятельности, не удер­живают в памяти сравниваемые слова (волк – вол, шар – шары).

При трудностях выполнения фонемного анализа важно на первых этапах обучения предоставлять детям возможность выполнять его с помощью материализованных действий: вы­бора графической карточки-схемы фонемного состава слова, выкладывания фонемного состава слова фишками, утрирован­ного выделения фонем в процессе произнесения (вначале громкого, затем – шепотного).

Проблемы развития у ребенка мелкой моторики рук тре­буют снижения для него объема таких видов работ, как пись­мо, рисование, вырезание и др. Вместе с тем, необходимо це­ленаправленно развивать мелкую моторику рук с помощью специальных упражнений (активной и пассивной гимнастики кисти руки) и видов деятельности (лепка, нанизывание и др.). Важно, чтобы отбор упражнений осуществлялся с учетом харак­тера имеющихся у детей проблем (слабость мышц кисти руки, недостаточная гибкость, подвижность пальцев либо запястья, недостаточное развитие координированных движений пальцев рук или др.).

При недостаточной сформированности зрительно-мотор­ной координации ребенок будет испытывать трудности копи­рования образца, особенно с доски. Учитывая эту особенность развития, педагог предоставляет возможность ребенку рабо­тать с образцом, расположенным на парте.

В более сложных случаях, когда затруднение представляет и копирование образца с близкого расстояния, целесообразно предоставлять возможность ребенку осуществлять этот процесс сначала с помощью кальки или копировальной бумаги и только затем переходить к обычному срисовыванию. Помимо прочего, этот прием формирует «память руки» и необычайно эффективен при усвоении букв и цифр.

Необходимым условием овладения системой школьных знаний и умений является запечатление и сохранение в сознании воспринимаемой информации, способность воспроизвести эту информацию в определенное время и в нужной последова­тельности, т.е. развитие памяти. Для многих детей с трудно­стями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, характерны отклонения в развитии памяти: умень­шение объема и скорости запоминания, неумение рационально организовывать и контролировать свою работу и др.

На первых годах обучения ребенка в школе очень важную роль играет его непроизвольная память. Однако специальные исследования убедительно свидетельствуют о том, что дети с трудностями в обучении овладевают учебным материалом на основе непроизвольного запоминания с гораздо меньшим успе­хом, чем их нормально развивающиеся сверстники. Основ­ной причиной недостаточной продуктивности непроизвольной памяти у данной категории учащихся является пониженная познавательная активность. Такой активизации предлагается достигать посредством усиления мотивации деятельности (подчеркивание важности выполне­ния задания, введение элемента соревнования и т.д.), сосредо­точения внимания учащихся на задании и иными способами.

С возрастом все большую роль в процессе учения начинает играть произвольная память, которая становится целенаправ­ленной, сознательно регулируемой деятельностью по запечат­лению, сохранению и воспроизведению необходимой инфор­мации. Недостатки развития произвольной памяти у детей с трудностями в обучении проявляются в снижении объема па­мяти, в недостаточной точности воспроизведения.

Для повышения эффективности запоминания особо важ­но владение способами обработки запоминаемой информации. Выделяют следующие основные приемы опосредованного за­поминания: ассоциация, мнемотехника, аналогия, опорные пункты, мнемический план, группировка, классификация, структурирование, систематизация, схематизация, установле­ние последовательностей (сериаций), достраивание материала, перекодирование. Целенаправленное, специально органи­зованное обучение способам рационального запоминания спо­собствует более полному использованию резервов логической памяти у детей. Однако у детей с задержкой психического раз­вития без специального обучения умение применять эти при­емы самостоятельно не формируется. Поэтому формирование у учащихся специальных приемов запоминания – одна из важ­нейших коррекционно-развивающих задач образовательного процесса.

На наш взгляд, педагогу важно выявить особенности при­родной памяти каждого ученика и учитывать их в процессе обучения. Но эффективно развивать память учащихся, прео­долевать ее слабость и другие недостатки мы можем путем спе­циального обучения приемам опосредованного запоминания.

Значимость этой работы состоит и в том, что она неизбеж­но способствует развитию мыслительной деятельности детей. Ведь для того, чтобы научить ребенка использовать тот или иной прием для запоминания и воспроизведения конкретной инфор­мации, ученик должен уметь реализовывать сам прием, то есть решать мыслительную задачу (делить материал на части, вы­полнять классификацию, сериацию, структурирование и т.д.). В процессе этой деятельности решаются очень важные коррек­ционно-развивающие задачи: у учащихся развиваются способ­ности выделять существенные признаки изучаемых объектов, сравнивать (находить общие и отличительные признаки), уста­навливать различного типа отношения (род-вид, целое-часть, причина-следствие, отношения противоположности и последо­вательности). В результате такой работы с учебным материалом закономерно повышается эффективность решения обучающих задач.

В ряде случаев у учащихся с трудностями в обучении могут наблюдаться недостатки развития устной речи, что также мо­жет быть причиной низкой успешности учебной деятельности детей. Для преодоления этих недостатков, в первую очередь, важно создание условий для стимуляции речевой активности детей. Во-вторых, зная конкретные проблемы развития речи учащихся, необходимо не просто активно включать их в соответствующую деятельность, а и оказывать при затрудне­ниях необходимую помощь. Например, при затруднениях в пересказе текста – предлагать учащимся пользоваться планами пересказа, которые могут быть разных видов (картинные, сим­волические, словесные). Постепенно обучая детей составлению таких планов, учитель уже не только учитывает этот недостаток развития речи, но и специально работает над его ослаблением.

Работая с детьми с трудностями в обучении, следует учи­тывать также, что неподвижный ребенок не обучается и не развивается. Воздействие на двигательную функцию дает свой эффект и на уровне эмоциональной и интеллектуальной сфер. В связи с этим в структуре уроков большое место должны занимать задания, предусматривающие двигательную актив­ность детей, а также кинезиологические упражнения, гимнас­тика мозга.

В результате движения во время мыслительной деятельности простраиваются нейронные сети, позволяющие закрепить но­вые знания. Уже доказали свою эффективность в практи­ке обучения такие приемы, как, например, «промахивание» в воздухе, прописывание на бумаге в зеркальном отражении одновременно двумя руками того, что требуется запомнить (та­блица умножения, словарные слова и др.), изучение таблицы умножения на основе перекладывания ее на музыку и пропевания всем классом под соответствующие ритму движения, и др.

Кроме традиционных психолого-педагогических методов и приемов коррекционной работы в школьную практику по­степенно внедряются методы нейропсихологической коррек­ции, в частности методы кинезиологии. Как отмечает А.Л. Сиротюк, метод кинезиологической коррекции направлен на ме­ханизм возникновения психофизиологических отклонений в развитии, что позволяет не только снять отдельный симптом, но и улучшить функционирование, повысить продуктивность протекания психических процессов. Применение данного метода позволяет улучшить память ребенка, внимание, речь, пространственные представления, мелкую и крупную мото­рику, снижает утомляемость, повышает способность к произ­вольному контролю.

Кинезиологические упражнения дают как немедленный, так и на­копительный эффект. Немедленный эффект проявляется, прежде всего, в улучшении внимания и повышении работо­способности детей сразу после выполнения комплекса упраж­нений – у учащихся открывается «второе дыхание».

Однако однократное или эпизодическое выполнение деть­ми комплексов кинезиологических упражнений не приводит к качественному улучшению функционирования психических процессов, стойкому повышению продуктивности их функци­онирования, к улучшению в целом интегративной функции мозга. Накопительного эффекта можно ожи­дать лишь от систематического использования кинезиологи­ческих упражнений. А поскольку выполнение любого предла­гаемого комплекса упражнений занимает не более 3-5 минут, то ему может быть отведено время на каждом уроке. Однако, выполнение стандартных учебных действий может преры­ваться кинезиологическим комплексом, тогда как творческую деятельность прерывать нецелесообразно. В случае, когда уча­щимся предстоит интенсивная умственная нагрузка, требую­щая раскрытия интеллектуального потенциала и элементов творчества, специальный кинезиологический комплекс реко­мендуется применять перед началом работы. Это объясняется тем, что творческие виды деятельности, связанные с работой правого полушария и целостного восприятия, должны выпол­няться при полном погружении в проблему. Деятельность, связанная с логикой, знаками, чертежами и, следовательно, с работой левого полушария и дискретного восприятия, может быть прервана выполнением специальных упражнений.

В деятельность детей на уроках можно вклю­чать упражнения так называемой «мозговой гимнастики» или «гимнастики мозга». Они представляют собой простые и доставляющие удовольствие движения, которые могут быть использованы целенаправленно для развития определенных навыков и способностей. Например, некоторые упражнения улучшают процесс восприятия, понимания речи («Качание икр», «Заземлитель», «Слон»), другие упражнения способствуют улучшению процесса говорения («Шапка для раз­мышлений», «Качание головой»), есть упражнения, активизи­рующие структуры, обеспечивающие запоминание («Ленивые восьмерки», «Сова»), упражнения, улучшающие зрительно-мо­торную координацию («Активизация руки», «Симметричные рисунки») и т.д. Зная такие упражнения и их функциональную направленность, учитель может создавать оптимальные усло­вия для развития определенных навыков и способностей, пред­варяя соответствующую деятельность детей выполнением ими стимулирующих кинезиологических упражнений.

Работа по преодолению имеющихся недостатков развития школьно-значимых функций проводит­ся на коррекционных занятиях учителем-дефектологом, но без систематической отработки формируемых умений на уро­ках достичь стойкого положительного результата достаточно сложно. Помощь в подборе и использовании таких методов и приемов может оказать учителю класса учитель-дефектолог.

Третье направление коррекционной работы, которое мо­жет реализовывать учитель на уроке – обогащение кругозора детей, формирование отчетливых разносторонних представле­ний о предметах и явлениях окружающей действительности.

Затруднения учащихся в учебном процессе могут быть об­условлены отсутствием необходимых для усвоения учебного материала представлений, знаний, умений. Ребенок может просто не знать, не представлять тех вещей, признаков и др., опираясь на которые педагог строит свое объяснение, формиро­вание новых понятий, умений. В связи с этим «наращивание» ЗУНов учащихся должно осуществляться на диагностической основе – с учетом базы, имеющейся у детей. Работа в рамках третьего направления реализуется учителем на начальном эта­пе работы по каждой теме учебного предмета: выявляется на­личие опорных знаний и умений для усвоения нового матери­ала, а в случае недостаточности осуществляется работа по их восполнению.

Таким образом, пути реализации принципа коррекцион­ной направленности процесса обучения учащихся с трудно­стями в обучении могут быть следующие.

В рамках такого направления коррекционной работы, как формирование у учащихся учебной деятельности и кор­рекция ее недостатков:

активное использование разнообразных приемов и форм организации работы учащихся, вызывающих интерес к содер­жанию деятельности на уроке, способствующих формирова­нию учебной мотивации;

целенаправленное формирование общеучебных умений, обеспечивающих самостоятельность учебной деятельности ре­бенка: ориентироваться в задании; планировать ход его выпол­нения; выполнять действия, ориентируясь на план; осущест­влять самоконтроль, самооценку деятельности, исправлять допущенные ошибки. Это предполагает особую трехэтапную методику работы с учебным заданием;

использование при усвоении новых знаний и умений в качестве ведущего частично-поискового метода обучения;

применение стратегии оказания помощи, не препятству­ющей развитию самостоятельности деятельности учащихся.

В рамках такого направления коррекционной работы, как развитие до необходимого уровня школьно-значимых пси­хических функций:

учет конкретных недостатков развития школьно-зна­чимых функций у детей при организации их деятельности на уроке через создание оптимальных условий деятельности и ре­ализацию индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся;

целенаправленная работа по преодолению недостатков развития школьно-значимых психических функций на основе систематического использования в процессе уроков специаль­ных методов, приемов, коррекционно-развивающих заданий;

активное использование в учебном процессе специаль­ных двигательных методов (кинезиологических упражнений, гимнастики мозга), а также заданий, предусматривающих двигательную активность детей.

В рамках такого направления коррекционной работы, как обогащение кругозора детей:

учет уровня представлений детей об окружающей дей­ствительности при формировании новых знаний, умений;

решение задачи обогащения кругозора детей через содер­жательную основу учебных заданий.

Отдельного внимания заслуживает коррекционно-развивающее влияние эмоционального фона деятельности детей па уроке. Наиболее эффективной для ребенка является эмоци­онально приятная ему деятельность, что обусловлено психо­физиологическими особенностями человеческого организма.

Итак, специфика развития учащихся с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического разви­тия, требует особого подхода к процессу их обучения. «Осо­бенность» такого подхода заключается не в том, чему учить, а в том, как учить, что, прежде всего, выражается в реализации принципа коррекционной направленности процесса обучения. В конечном счете, реализация этого принципа направлена на то, чтобы содействовать возможно большей успешности ре­бенка с проблемами развития в процессе обучения.

Источники

1. Актуальные пролемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К.С. Лебединской. – М.: Педагогика, 1982. – 128 с.

2. Гладкая В.В. Пути реализации принципа коррекционной направленности процесса обучения младших школьников с трудностями в обучении / В.В. Гладкая // Кiраванне у адукацыi - 2006. - № 12. – С. 34-37; 2007. - № 12. – С 20-27

3. Гладкая В.В. Методика проведения коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» с младшими школьниками с трудностями в обучении : пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования / В.В. Гладкая. – Минск : Зорны Верасок, 2013. – 115 с.

4. Специфика обучения учащихся с особенностями психофизического развития: учебно-методическое пособие / В.В.Гладкая [и др.]; под общ. ред. В.В. Гладкой. – Минск : Зорны Верасок, 2-18. – 296 с.

5. Олешкевич, В.И. Организация интегрированного обучения и воспитания учащихся с особенностями психофизического развития : пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования, реализующих образоват. программы спец. образования / В.И. Олешкевич. – Минск: Изд. центр БГУ, 2015. – 191 с.