

Государственное учреждение образования

«Светлогорский районный центр

коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»

 ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

 Составитель:

заместитель директора

по основной деятельности

Кузьменок Инна Валерьевна

 В настоящее время нет единого подхода к тому, *что* (цели или задачи), *какие* (обучающие, коррекционно-развивающие, воспитательные) *и как* (способ формулирования) должен ставить учитель-дефектолог к коррекционным занятиям. Это находит отражение как в материалах практиков, так и в методических статьях, пособиях и др. Сложившаяся ситуация требует осмысления, уточнения и установления единства требований, подходов.

Итак, что же целесообразно ставить к коррекционным занятиям - цели или задачи? По определению, данному в «Толковом словаре русского языка» СИ.Ожегова и Н.Ю.Шевцовой, «цель -это предмет стремления, то, что надо, желательно осуществить». Как образно, но удивительно метко пишет 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 педагогической деятельности является не проведение занятия, урока, а ребенок, владеющий какими-то знаниями, умеющий что-то делать. Из этого следует способ формулирования педагоги ческих целей - в виде ожидаемых действий, умений детей.

 Учитель-дефектолог имеет дело со школьниками с нарушениями психического развития. Его деятельность в процессе коррекционных занятий состоит в исправлении или ослаблении имеющихся у детей недостатков развития, а в результате - в формировании обобщенных умений в той или иной области развития, отсутствие или недостаточная сформированность которых у ребенка является причиной его учебных затруднений. Именно с опорой на обобщенные умения в школьно-значимых областях учитель-дефектолог должен составлять диагностические карты.

 Таким образом, цели коррекционно-педагогической деятельности учителя-дефектолога отражены в диагностических картах. Такие цели, сформулированные в виде обобщенных умений детей, являются «маяком» в деятельности учителя-дефектолога.

 Скорректировать же недостатки развития, то есть сформировать обобщенное умение (при его отсутствии вовсе или недоразвитии), за одно коррекционное занятие чаще всего просто невозможно. Поэтому, на наш взгляд, **к *коррекционным занятиям следует формулировать*** не цели («Какие результаты я хочу получить?»), а ***задачи*** («Над чем буду работать на данном занятии?»). Постепенно решая цепочку задач от занятия к занятию, педагог подходит к достижению цели, зафиксировав полученный результат в диагностической карте.

 Второй спорный вопрос - какие задачи (обучающие, коррекционно-развивающие, воспитательные) ставятся к коррекционным занятиям. Названная триада задач определяется к урокам. ***К коррекционным*** же ***занятиям ставятся коррекционно-развивающие задачи.*** Это обусловлено направленностью и содержанием данного вида занятий.

 В ряде случаев можно поставить и воспитательные задачи, если позволяет материал или форма проведения занятия. Например, если коррекционно-развивающая задача занятия - развивать умение пересказывать текст, то можно подобрать такой текст, чтобы параллельно решать и воспитательную задачу, например, по формированию определенного типа отношения к каким-то объектам окружающего мира либо событиям, поступкам и др. Хотя, если несформированность определенных нравственных чувств (сопереживания, доброжелательности, долга и других) является проявлением задержки эмоционального развития, то, следовательно, задачи по их формированию можно считать также коррекционно-развивающими.

Обучающие задачи к коррекционным занятиям не ставятся.В противном случае это неизбежно превращает такие занятия в дополнительные уроки по учебному предмету.

 Третий актуальный вопрос - способ формулирования коррекционно-развивающих задач. От четкости постановки задач зависит содержание деятельности учителя-дефектолога, следовательно, и ее результативность.

 Пока же в практике работы подавляющего большинства педагогов задачи к коррекционным занятиям играют формальную роль - являются незначимой для него частью конспекта занятия, которую просто требуется (что досадно) оформлять. Поэтому, как правило, вначале педагог составляет занятие (подбирает задания), а затем к нему формулирует задачи.

 Целесообразная же логика педагогической деятельности состоит как раз в обратном: вначале учитель-дефектолог ставит задачи занятия, затем в соответствии с ними определяет содержание и методику работы.

 Формальная роль обусловлена используемым способом постановки задач. Первостепенную, направляющую, «штурманскую» роль могут играть только задачи, выраженные определенным способом. Поэтому, на наш взгляд, совершенствование профессиональных способностей в области постановки задач к занятию - конкретных, конструктивных, направляющих деятельность педагога по подбору содержания и методов работы на занятии, - неиспользованный резерв повышения качества коррекционно-педагогической работы.

 Рассмотрим существующие в практике наиболее распространенные способы выражения задач коррекционного занятия:

 через изучаемое содержание;

 через деятельность педагога;

 через внутренние процессы в развитии учащихся;

 через указание на объекты коррекционно-педагогического воздействия - планируемые познавательные достижения, опознаваемые в действиях (умениях) детей (через внешне выраженную деятельность учащихся).

 Проанализируем данные способы постановки задач с позиции их целесообразности, значимости для педагога, выполнения ими направляющей роли - роли «помощника», «штурмана» при определении содержания занятия и методики его проведения.

 *1. Через изучаемое содержание:* «изучить...», «познакомиться...», «закрепить темы...» и др. Например, «изучить способы сравнения предметов по величине», «познакомиться со словами, обозначающими качества предметов», «закрепить темы "Словоизменение" и "Словообразование"» и т. п.

Если задача формулируется через изучаемое содержание, это только указывает направление, в рамках которого будет осуществляться деятельность детей на занятии, но не дает никаких конструктивных начал для построения коррекционного процесса. Остается неясным: какой объем умений, на каком уровне, путем задействования каких компенсаторных механизмов, с какой мерой самостоятельности должны освоить учащиеся при работе с тем или иным материалом.

 За расплывчатыми, абстрактными формулировками задач всегда скрывается отсутствие содержательного видения желаемых результатов. Поэтому данный способ формулирования задач нецелесообразен, так как такая задача, не является конкретной (непонятно, что именно предполагается формировать у детей), а значит, и диагностичной (невозможно оценить степень эффективности ее решения).

 *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 о правилах написания предложения», «познакомить учащихся с условно-графической схемой звукового состава слова», «представить алгоритм составления рассказа-описания времени года» и т. п.

 Если задачи формулируются таким 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 - вопрос второстепенный.

 Поэтому сторонникам данного способа постановки задач предлагаю задать себе вопрос: «Для чего я буду что-то показывать, рассказывать, объяснять и т. д.?» Ответ на этот вопрос и будет составлять задачу коррекционного занятия, а именно, - формировать у детей определенное умение. Например, для чего педагог планирует «познакомить детей со способом составления рассказа-описания времени года»? Очевидно, для того, чтобы у них «формировать умение составлять рассказ-описание времени года». А знакомство со способом составления такого рассказа, демонстрация этого способа - это лишь один из этапов работы, направленной на формирование у детей соответствующего умения.

 Что касается такой формулировки, как «дать понятие (представление) о ...» Представление или понятие «дать» и соответственно «взять» невозможно, их можно только *формировать* у детей. Поэтому такого рода формулировки не являются верными.

 Итак, формулировка задачи через деятельность педагога - это формальный способ постановки задачи, поскольку она не ориентирована на ребенка.

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

 Данный способ выражения коррекционно-педагогических задач тоже широко распространен. Однако при этом задача, во-первых, не является диагностичной, так как внутрь психических процессов проникнуть невозможно и, следовательно, невозможно оценить наличие изменений - например, развилась речь в какой-то мере либо нет.

 Во-вторых, это слишком общая формулировка, не конкретная, не способствующая целенаправленности деятельности педагога и детей на предстоящем занятии. Например, «развивать речь» - что именно из этой области будет служить объектом коррекционного воздействия - умение образовывать слова определенным способом (приставочным, суффиксальным или другим), умение пересказывать текст, умение составлять рассказ определенного типа (цепной либо параллельной организации) или др.?

 В-третьих, эта формулировка ко многому обязывает. Если педагог поставил задачу «развивать речь», значит, он взялся развивать речь в целом, а это значит - все стороны речи (фонетико-фонематическую и лексико-грамматическую) и все функции речи (номинативную, коммуникативную, планирующую, регулирующую), что практически неосуществимо в рамках отдельно взятого коррекционного занятия. Значит, данная формальная постановка задачи не нацелена на конкретные достижения учащихся.

 Следовательно, такой способ формулирования коррекционно-развивающих задач также нельзя признать целесообразным - задача неконкретна, недиагностична и неконструктивна.

 *4. Через указание на объекты коррекционно-педагогического воздействия* - *планируемые познавательные достижения, опознаваемые в действиях (умениях) детей* (через внешне выраженную деятельность учащихся): «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 характеризуются следующими особенностями: *они ориентированы на детей.* Педагог ставит задачу *не показать* (или продемонстрировать) определенные способы деятельности, приемы, *а формировать у детей умение* выполнять определенную деятельность; *конкретны и диагностичны.* Педагог ставит задачу формировать определенное обобщенное умение в той или иной проблемной области развития, степень овладения которым в конце занятия можно реально оценить. Например, не «развивать речь» вообще, а в речевой области «формировать умение составлять рассказ с опорой на готовую предметно-графическую схему»; не «развивать пространственную ориентировку» в целом, а в этой области «развивать умение ориентироваться в схеме собственного тела: правый-левый» и т.д.; *конструктивны.* Именно такие задачи играют конструктивную роль в определении педагогом содержания и методики предстоящей на коррекционном занятии деятельности. Например, если к занятию поставлена задача «развивать умение передавать пространственные отношения предметов в конструкциях», это ориентирует педагога на подбор заданий к занятию, связанных с конструированием и на характер инструкций к ним, требующих *размещать* детали конструкций в определенных пространственных отношениях друг к другу. А если задача занятия - «формировать умение обозначать словесно пространственные отношения между предметами», то задания и инструкции требуется подобрать совсем другие, например, *сказать, где* кто или что находится и т. п.

 Итак, *постановка коррекционно-развивающих задач к занятию играет главную роль в определении содержания, подборе методов и приемов коррекционно-педагогической работы.* Вначале учитель-дефектолог ставит задачи занятия *(над чем* планируется работать), затем определяет содержание и методику работы *(как* можно над этими задачами поработать). Для того, чтобы задачи выполняли такую руководящую, направляющую роль в построении занятия, они должны быть сформулированы определенным образом - через внешне выраженную деятельность учащихся. Задача в таком случае: 1) ориентирована на ребенка; 2) конкретна и, следовательно, диагностична; 3) конструктивна.

 На основании вышесказанного можно сделать вывод, что ***наиболее целесообразным является четвертый способ формулирования коррекционно-развивающих задач - через планируемые познавательные достижения, опознаваемые в действиях (умениях) детей.***

Алгоритм формулирования коррекционно-развивающей задачи

 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 я буду работать на данном занятии?», то наиболее верным является использование глагола несовершенного вида (например, формировать, развивать, совершенствовать, закреплять). Форма глагольного существительного (формирование, развитие) более целесообразна при указании направлений коррекционно-педагогической работы: «формирование учебной деятельности», «формирование пространственных представлений» и т. п.

 *Вторая часть.* Поскольку задача должна быть конкретной, диагностичной и направленной на достижения учащихся, то во второй части формулировки должно быть указание на действие, умение, способ деятельности, который планируется формировать у детей. Почему именно *умения, а не знания?* Как отмечает Д.Г.Левитес, «знания как таковые формально не могут фиксироваться как результат обучения, ибо они так или иначе должны быть опознаны в соответствующих действиях ученика, следовательно, мы можем судить о том, что ученик знает или не знает, только по тому, что он умеет или не умеет».

 *Третья часть.* Данная часть формулировки конкретизирует умение - формировать умение *что делать?*

 Приведем примерный, ориентировочный *перечень глаголов,* которые можно использовать в данной части формулировки:

 выделять, называть, обозначать, соотносить, подбирать, различать, отличать, сравнивать, устанавливать взаимосвязь, узнавать, оформлять, описывать, характеризовать, формулировать, объяснять, анализировать, классифицировать, систематизировать, дифференцировать, обобщать, определять, оценивать, измерять, рассчитывать, планировать, контролировать, проверять, осуществлять самоконтроль (в ходе и/или после выполнения работ), изменять, дополнять, пересказывать, составлять (рассказ, план, диалог и т.п.), ставить, формулировать (вопросы), прогнозировать, моделировать (развитие событий, ситуаций), конструировать, создавать, преобразовывать, перестраивать, делить на составные части, выражать, демонстрировать и др.

 В ряде случаев формулировка задачи может состоять из трех указанных частей и при этом обладать всеми необходимыми характеристиками (ориентированность на ребенка, конкретность, диагностичность, конструктивность). 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 умение 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.

 Однако в формулировке задачи может быть и *четвертая часть.* В этой части может содержаться указание на:

 1) *уровень самостоятельности* ребенка (использование различных видов опор; 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; формировать умение анализировать образец изделия по вопросам учителя; развивать умение планировать ход выполнения задания с опорой на технологический план и т. п.;

 2) *способ деятельности* (по подражанию, по образцу, по памяти, по словесной инструкции, по представлению, по собственному замыслу).

 Например: развивать умение образовывать слова приставочным способом по образцу; развивать умение группировать предметы по форме, ориентируясь на образец и т. п.;

 3) *используемый прием.*

 Например: формировать умение сравнивать предметы по величине, используя прием приложения; развивать умение запоминать текст, используя прием создания мнемонического плана и т. п.

Сформулированная на основе предложенного алгоритма коррекционно-развивающая задача имеет все необходимые ***характеристики: ориентирована на ребенка, конкретна, диагностична и конструктивна.*** Некоторые примеры формулировки задач к занятиям представлены в приложении 6.

 Остановимся на таком аспекте постановки коррекционно-развивающих задач, как *отражение в формулировке их коррекционной направленности.* Зачастую к отражению коррекционной направленности задачи педагоги подходят формально, используя в качестве первого слова в формулировке задачи слов «коррекция» или «корригировать». Однако такая формулировка -«корригировать речь», «коррекция мышления» и т. п. - не информативна (непонятно, в чем это будет заключаться), не диагностична (как можно оценить - скорректировалась речь или нет) и неконструктивна (непонятно, как работать над тем, что не определено).

 Вместе с тем коррекция, то есть исправление или ослабление недостатков развития ребенка, осуществляется либо путем формирования у детей отсутствующих умений, способов деятельности или путем стимуляции развития недостаточно развитых умений, способов деятельности. Таким образом, содержательной основой коррекционно-развивающей задачи являются нормативы развития детей и проблемные области развития конкретного ребенка. Следовательно, формулировки, начинающиеся со слов «формировать умение...», «развивать умение...», поставленные к коррекционным занятиям, говорят о проблеме в развитии ребенка - об отсутствии необходимых для его возраста обобщенных умений в определенной сфере развития, а значит, являются коррекционно-направленными.

 Коррекционная направленность задачи отражается также в четвертой части ее формулировки в виде указания на механиз мы формирования того или иного умения (с опорой на что оно формируется, каким обходным путем ведем ребенка и т. п.), на степень самостоятельности детей на данном этапе коррекционно-педагогической работы.

 Несколько отличается алгоритм *формулирования коррекционно-развивающей задачи* ***к диагностическим занятиям.*** В первой части формулировки размещаем слово «выявить», во второй - «состояние сформированности», а в третьей - указание на объект исследования - учебная деятельность, школьно-значимая функция (если все компоненты предполагается охватить) или их составная часть. Например:

 выявить состояние сформированности учебной деятельности;

 выявить состояние сформированности произвольности деятельности;

 выявить состояние сформированности пространственной ориентировки;

 выявить состояние сформированности ориентировки на плоскости листа;

 выявить состояние сформированности пространственно-временных представлений.

 В заключение хотелось бы сказать по поводу ***количества задач к одному коррекционному занятию.*** Поставленная задача фиксирует проблему в развитии детей - нарушение развития или недоразвитие, 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).

 На наш взгляд, к занятию должно ставиться столько задач, сколько *можно реально реализовывать,* а это, как правило, 2-3, максимум 4 задачи. При этом, учитывая особенности развития школьников с трудностями в обучении, одна из задач будет связана с формированием определенного компонента учебной деятельности (общеучебных интеллектуальных умений, произвольности или др.).

Формулирование тем коррекционных занятий

 Изучение существующей практики и методической литературы выявило отсутствие единого подхода к формулированию тем коррекционных занятий. Анализ содержательного наполнения используемых формулировок тем позволил выделить такие варианты:

 1. Формулировка содержит указание на материал учебной программы по какому-либо предмету («Счет в пределах 20», «Правописание слов с корнем *-вод-»* и т. п.).

 2. Формулировка содержит указание о направленности занятия на развитие психических процессов:

 на развитие отдельного психического процесса («Развитие внимания», «Развитие мышления», «Развитие памяти» и т. п.);

 на развитие определенного вида, формы, свойства отдельного психического процесса («Развитие устной речи», «Формирование произвольного внимания», «Формирование словесно-логического мышления» и т. п.);

 на развитие познавательной деятельности в целом («Развитие познавательной деятельности», «Развитие познавательных процессов» и т. п.).

 В формулировке отражен материал знакомства с окружающим миром («Дары леса», «В гостях у осени», «Моя семья», «Дикие животные» и т. п.).

 Формулировка содержит указание на используемые методы, формы работы, отдельные задания («Игра "Будь внимательным"», «Магазин ковров», «Тренинг "Запомни картинки"», «Что перепутал художник?», «Доскажи словечко», «Дидактическая игра "Молчанка"» и т. п.).

Комбинированные формулировки, содержащие в себе:

 указание на направление коррекционной работы и уточнение поля деятельности («Пространственная ориентировка. Ориентировка на листе бумаги» и т. п.);

 указание на используемые методы и формы работы и их психологическую направленность («Игры и упражнения по развитию произвольного внимания», «Игры, коррекционные упражнения и задания игрового характера с использованием детской продуктивной деятельности», «Коррекционные игры на формирование координации в системе "ухо-рука"», «Развитие внимания на материале дидактических игр» или «Развитие слуховой памяти. "Пара слов"», «Развитие воображения. Нарисуй что-нибудь» т. п.);

указание о направленности занятия на развитие психических процессов и на материал знакомства с окружающим миром («Развитие устной речи. Зимние забавы», «Развитие зрительного внимания. Развитие активности и самостоятельности мышления. Домашние животные» и т. п.);

 указание о направленности занятия на развитие психических процессов и на учебный материал («Развитие зрительного внимания. Числа» и т. п.);

 указание о направленности занятия на развитие психических процессов, на материал знакомства с окружающим миром, на учебный материал и др. (например, виды деятельности на занятии: «Развитие зрительного восприятия. Живая и неживая природа. Написание предлогов. Меры длины, массы, времени», «Развитие мелкой моторики рук, артикуляционной моторики. Игрушки, описание, лепка» и т. п.).

 На наш взгляд, все приведенные варианты формулировок тем занятий не отражают специфики коррекционно-педагогической работы и, следовательно, не являются целесообразными.

 Изложим свою точку зрения на способ формулирования тем коррекционных занятий. К коррекционному занятию сначала следует поставить задачи, то есть определить, *над чем* будет осуществляться работа. Затем ***по ведущей задаче формулируется тема коррекционного занятия.***

 Например, к занятию поставлены следующие задачи:

 Формировать умение ориентироваться в направлениях пространства относительно себя: вправо-влево (в трехмерном пространстве).

 Развивать умение составлять рассказ цепной организации (о пройденном маршруте) с использованием слов, обозначающих направления пространства.

 Развивать умение осуществлять самоконтроль на всех этапах выполнения задания.

 Если в качестве ведущей на занятии видится первая из представленных задач, то тема занятия может быть сформулирована так: «Ориентировка в направлениях пространства относительно себя: вправо-влево (в трехмерном пространстве)».

 Если же ведущей определена вторая задача, то тогда тема занятия будет иной (при том же перечне коррекционно-развивающих задач): «Составление рассказа цепной организации с использованием слов, обозначающих направления пространства».

 Таким образом, в теме содержится указание на то обобщенное умение, над формированием которого планируется работать на данном занятии. Приведем некоторые *варианты формулировок,* выполненных таким способом:

 Фонематический анализ двухсложных слов со стечением согласных в середине слова и закрытым слогом.

 Установление соотношения между звуковым и знаковым составом слов (перекодирование).

 Пересказ текста параллельной организации.

 Составление рассказа-описания объекта.

 Группировка предметов по заданному основанию.

 Установление отношений «целое - часть».

 Ориентировка и использование в речи причинно-следственных речевых конструкций.

 Пространственный анализ взаиморасположения объектов при заданном направлении.

 Ориентировка в расположении объектов в пространстве относительно себя.

 Дифференциация и сравнение объектов по величине: высокий - низкий, выше - ниже; длинный - короткий, длиннее - короче.

 Различение пространственных предлогов и понятий горизонтальной оси (ближе, дальше, между, перед, за, спереди от, сзади от).

 Установление идентичности, сходства и различия между объектами.

 Выделение общих и отличительных признаков объектов.

 Создание мнемонического плана для запоминания текста.

 Составление плана предстоящей деятельности.

 Выполнение заданий по образцу.

 *Варианты формулировок тем диагностических коррекционных занятий:*

Изучение (выявление) состояния сформированности пространственной ориентировки.

 Изучение (выявление) состояния сформированности учебной деятельности.

 Анализ проблемы целеполагания в коррекционно-педагогической деятельности учителя-дефектолога позволяет сделать следующие выводы:

 Цели коррекционно-педагогической деятельности учителя-дефектолога отражены в диагностических картах.

 К отдельным коррекционным занятиям следует формулировать не цели («Какие результаты я хочу получить?»), а задачи («Над чем я буду работать на данном занятии?»).

 К коррекционным занятиям ставятся коррекционно-развивающие задачи.

 Коррекционно-развивающая задача должна обладать следующими характеристиками: быть ориентированной на ребенка, конкретной, диагностичной и конструктивной.

 К одному занятию ставится немного задач - 2-3, так как каждая задача предполагает работу над какой-то проблемой в развитии ребенка, что требует основательности и массивности коррекционно-педагогического воздействия.

 Тема коррекционного занятия формулируется на основе ведущей из поставленных к этому занятию задач.

 В теме коррекционного занятия содержится указание на то основное обобщенное умение, над формированием которого у детей планируется работать на данном занятии (Приложение 7).

Литература

 1. Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании): Закон Респ. Беларусь, 18 мая 2004 г. № 285-3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. - 2004. - № 87. - 2/1034.

 2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / под ред. К. С. Лебединской. - М., 1982. - 146 с.

 3. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития / Л. Н. Блинова. - М.: ЭНАС,2001.-136с.

 4. Гладкая, В. В. Диагностическая основа коррекционной работы с младшими школьниками с трудностями в обучении: управленческие аспекты // Кiраванне у адукацыi. - 2007. - № 10. - С. 40-46.

 5. Гладкая, В. В. Проблемы планирования коррекционной работы с младшими школьниками с трудностями в обучении / В. В. Гладкая // Кiраванне у адукацыi. - 2008. - № 2. - С. 20-28.

 6. Гладкая, В. В. Специфика педагогической деятельности учителя-дефектолога в рамках коррекционных занятий с детьми с трудностями в обучении / В.В.Гладкая // Наука. Образование. Технологии-2008: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 21-22 марта 2008 г.: в 3 кн. / Баран, гос. ун-т; под общ. ред. В. В. Таруца. - Барановичи: РИО БарГУ, 2008. - Кн. 2: Актуальные проблемы реформирования педагогического образования / редкол.: Н. В. Зайцева (гл. ред.) и др. - 430 с. - С. 125-128.

 7. Запрудский, Н. И. О целеполагании в учебно-воспитательном процессе / Н. И. Запрудский // Веснiк адукацыi. - 2003. - №12. -С. 8-15.

 8. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.Ф.Кумарина, М.Э.Вайнер, Ю.Н.Вьюнкова и др.; под ред. Г.Ф.Кумариной. - М: Издательский центр «Академия», 2001. - 320 с.

 9. Коррекционная педагогика и специальная психология: Словарь: учебное пособие / сост. Н. В. Новоторцева. - 4-е изд., перераб. и доп. - СПб.: КАРО, 2006. - 144 с.

 10. Локалова, Н. П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике / Н. П. Локалова. - Изд. 3-е, перераб. и доп. - М.: Ось-89, 2001. -96 с.

 11. Обучение детей с задержкой психического развития: пособие для учителей / под ред. В. И. Лубовского. - 2-е изд., испр. и доп. - Смоленск, 1994. - 130с.

 12. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. - 3-е изд., стер. - М.: АЗЪ, 1996. - 928 с.

 13. Слепович, Е. С. Ребёнок с задержкой психического развития (психологическая характеристика) / Е. С. Слепович. - Мн., 1996. - 57 с.

Слободяник, Н. П. Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении: практ. пособие / Н. П. Слободяник. - М.: Айрис-пресс, 2003. - 256 с.