

Министерство образования Оренбургской области  
Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение  
«Педагогический колледж» г.Орска  
*Кафедра педагогики и психологии*

Рассмотрено и рекомендовано на  
заседании кафедры  
педагогики и психологии  
Протокол №1  
«31» августа 2015 г.  
Зав.кафедрой Л.С.Стародубцева

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ**

**к практическим занятиям для обучающихся 3 и 4 курса  
по дисциплине  
ОП.10 Теория и методика коррекционно-развивающей работы в начальной  
школе  
для специальности:  
44.02.02 Преподавание в начальных классах  
очной формы обучения**

Составитель:  
И.И.Прокудина

---

(подпись)  
«31» августа 2015 г.

Методические рекомендации к практическим занятиям составлены на основе рабочей программы **ОП.10 Теория и методика коррекционно-развивающей работы в начальной школе**

, реализуемой в рамках программы подготовки специалистов среднего звена в соответствии с ФГОС по специальности СПО:  
44.02.02 " Преподавание в начальных классах " .

Организация практических занятий в рамках дисциплин предметной подготовки регулируется Федеральным Законом «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012г., Приказом Министерства образования и науки России от 14.06.2014 № 464 « Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования», ФГОС СПО , Уставом колледжа, Положением о единых требованиях к разработке и проведению теоретических и практических занятий , а также рекомендациями Регионального центра развития образования Оренбургской области.

Выполнение практических заданий на практическом занятии является обязательным для каждого студента. Выполнение практических заданий осуществляется при методическом руководстве преподавателя.

Разработчик:

ГАПОУ «Педколледж» г.  
Орска

(место работы)

Преподаватель высшей  
квалификационной  
категории

(занимаемая должность)

И.И.Прокудина

(инициалы, фамилия)

## СОДЕРЖАНИЕ

1. Пояснительная записка .....	4
2. Тематический план практических занятий .....	7
3. Методические рекомендации к практическим занятиям.....	9
4. Технологические карты практического занятия.....	6

Методические рекомендации по дисциплине **ОП.10 Теория и методика коррекционно-развивающей работы в начальной школе** предназначены для студентов 3 и 4 (курса),  
по специальности 44.02.02 " Преподавание в начальных классах "

Практическое занятие является одним из основных видов учебных занятий, которые составляют важную часть профессиональной подготовки будущих специалистов.

Выполнение студентами практических занятий направлено на:

обобщение, систематизацию, углубление, закрепление полученных теоретических знаний по конкретным темам дисциплины **ОП.10 Теория и методика коррекционно-развивающей работы в начальной школе** общепрофессионального цикла;

- формирование умений применять полученные знания на практике, реализацию единства интеллектуальной и практической деятельности;
- развитие аналитических, проектировочных, конструктивных умений у будущих специалистов;
- выработку при решении поставленных задач профессионально значимых качеств - самостоятельность, ответственность, точность, творческая инициатива;
- формирование общих и профессиональных компетенций:

ОК 1 Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии. Проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК 2 Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

ОК 4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ОК 5.Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности.

ОК 7. Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса.

ПК 1.1. Определять цели и задачи, планировать уроки.

ПК 1.2. Проводить уроки.

ПК1.3.Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения.

ПК 1.4 Анализировать уроки.

ПК 2.1. Определять цели и задачи внеурочной деятельности и общения, планировать внеурочные занятия.

ПК 2.2. Проводить внеурочные занятия.

ПК 2.4. Анализировать процесс и результаты внеурочной деятельности и отдельных занятий.

ПК 3.1.Проводить педагогическое наблюдение и диагностику, интерпретировать результаты.

ПК 3.2. Определять цели и задачи, планировать внеклассную работу.

ПК 3.3. Проводить внеклассные мероприятия.

ПК 3.4. Анализировать процесс и результаты проведения внеклассных мероприятий.

ПК 3.5. Определять цели и задачи, планировать работу с родителями и лицами их замещающими.

ПК 3.6. Обеспечивать взаимодействие с родителями при решении задач обучения и воспитания.

ПК 3.7. Анализировать результаты работы с родителями.

ПК 3.8. Координировать деятельность сотрудников образовательного учреждения, работающих с классом.

ПК4.1. Выбирать учебно-методический комплект, разрабатывать учебно-методические материалы (рабочие программы, учебно-тематические планы) на основе образовательного стандарта и примерных программ с учетом вида образовательного учреждения, особенностей класса/группы и отдельных обучающихся.

ПК 4.2. Создавать в кабинете предметно-развивающую среду.

ПК 4.3 Систематизировать и оценивать педагогический опыт и образовательные технологии в области начального образования, в том числе компенсирующего и коррекционно-развивающего, на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов.

В процессе практического занятия как вида учебных занятий, студенты выполняют одно или несколько заданий под руководством преподавателя в соответствии с изучаемым содержанием учебного материала.

Практические занятия могут носить репродуктивный, частично-поисковый и поисковый характер.

Работы, носящие репродуктивный характер, отличаются тем, что при их проведении студенты пользуются подробными инструкциями, в которых указаны: цель работы, пояснения (теория, основные характеристики), оборудование, аппаратура, материалы и их характеристики, порядок выполнения работы, таблицы, выводы (без формулировки), контрольные вопросы, учебная и специальная литература.

Работы, носящие частично-поисковый характер, отличаются тем, что при их проведении студенты не пользуются подробными инструкциями, им не дан порядок выполнения необходимых действий, и требуют от студентов самостоятельного подбора оборудования, выбора способов выполнения работы в инструктивной и справочной литературе и др.

Работы, носящие поисковый характер, характеризуются тем, что студенты должны решить новую для них проблему, опираясь на имеющиеся у них теоретические знания.

Формы организации деятельности студентов на практических занятиях: фронтальная, групповая и индивидуальная

Выполнение заданий на практическом занятии оценивается по пятибалльной шкале:

*Оценка «отлично»* ставится, если студент выполнил задания практической работы в полном объеме с соблюдением необходимой последовательности действий.

*Оценка «хорошо»* ставится, если студент выполнил требования к оценке "5", но допущены 2-3 недочета.

*Оценка «удовлетворительно»* ставится, если студент выполнил работу не полностью, в ходе проведения работы были допущены ошибки.

*Оценка «неудовлетворительно»* ставится, если студент не выполнил задания практической работы.

## ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

№	Наименование темы	Номер урока	Количество часов
1	<b>ПЗ №1</b> Разработка мер индивидуальной помощи на уроке	<b>4</b>	<b>2</b>
2	<b>ПЗ №2</b> Составление психолого-педагогической характеристики дезадаптированного младшего школьника	<b>7</b>	<b>2</b>
3	<b>ПЗ №3</b> Разработка мер помощи учителя дезадаптированному младшему школьнику на каждом этапе развития адаптационных нарушений	<b>10</b>	<b>2</b>
4	<b>ПЗ №4</b> Составление алгоритма индивидуальной работы по преодолению отклонений в поведении младших школьников	<b>12</b>	<b>2</b>
5	<b>ПЗ №5</b> Составление рекомендаций по коррекции отклонений в поведении младших школьников с использованием специфических и неспецифических методов коррекции (по составленной характеристике)	<b>15-16</b>	<b>4</b>
6	<b>ПЗ №6</b> Постановка целей и задач уроков в классе коррекционно-развивающего обучения в соответствии с темой, этапом обучения и образовательными потребностями учеников класса	<b>18</b>	<b>2</b>
7	<b>ПЗ №7</b> Определение педагогических возможностей и эффективности формирования учебной деятельности учащихся классов компенсирующего и коррекционного образования на уроках разных типов и учебных дисциплин	<b>19</b>	<b>2</b>
8	<b>ПЗ №8</b> Разработка алгоритма диагностики выявления уровня сформированности пространственного восприятия и анализа пространственных представлений	<b>21</b>	<b>2</b>
9	<b>ПЗ №9</b> Разработка содержания коррекционно-педагогической работы по развитию и совершенствованию пространственного восприятия и анализа пространственных представлений	<b>22</b>	<b>2</b>
10	<b>ПЗ №10</b> Моделирование процедуры диагностики уровня сформированности зрительного восприятия и зрительного анализа, координации в системе «глаз-рука». Определение содержания коррекционно-педагогической деятельности по преодолению нарушений (недостаточности) зрительного восприятия и зрительного анализа, координации в системе «глаз-рука»	<b>24</b>	<b>2</b>
11	<b>ПЗ №11</b> Составление комплекса упражнений для совершенствования системы «глаз-рука»	<b>25</b>	<b>2</b>
12	<b>ПЗ №12</b> Составление программы индивидуальной работы по преодолению недостатков развития мелкой моторики пальцев рук	<b>27</b>	<b>2</b>

13	<b>ПЗ №13</b> Составление программы индивидуальной работы по преодолению недостатков фонематического восприятия (анализа и синтеза)представлений	<b>29</b>	<b>2</b>
14	<b>№14</b> Составление рекомендаций родителям учеников группы риска "Как преодолеть школьные трудности	<b>30</b>	<b>2</b>



# МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРАКТИЧЕСКОМУ ЗАНЯТИЮ №1

Тема	<b>ПЗ №1</b> Разработка мер индивидуальной помощи на уроке
Цель занятия	Сформировать умения помогать дезаптированному младшему школьнику на каждом этапе развития адаптационных нарушений
Источники	учебник "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр 133
Задания для работы студентов на практическом занятии	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Прочтите предложенный Вам текст.</li> <li>2. Составьте план- конспект</li> <li>3. Законспектируйте алгоритм деятельности учителя при оказании помощи в каждом случае.</li> <li>4. приведите пример случая, когда ученику необходимо оказать помощь (каждого вида).</li> <li>5. 5.Зафиксируйте в тетради приведенные Вами примеры.</li> <li>6. Поменяйтесь с соседом по парте тетрадями и проведите взаимопроверку. Оцените работу соседа.</li> </ol>
Методические рекомендации	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Ознакомьтесь с содержанием работы на практическом занятии.</li> <li>2.Запишите дату, номер практического занятия, тему и его цель в тетрадях для практических занятий.</li> <li>3.В предложенном тексте на странице учебника № 133 выделите три вида помощи учителя на уроке ученику; зафиксируйте в тетради алгоритм деятельности учителя в каждом случае.</li> <li>4.Найдите в тексте описание деятельности ПМПк на каждом этапе. Запишите кратко в виде алгоритма.</li> <li>5.Отрефлексируйте, обратив внимание на самого себя, собственную активность, заинтересованность.</li> </ol>

**Практическое занятие №1.**

**Тема:** Разработка мер индивидуальной помощи на уроке

**Цель занятия:** сформировать умение помогать дезаптированному младшему школьнику на каждом этапе развития адаптационных нарушений

**Формируемые компетенции:** ОК 2 Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

ПК 3.8. Координировать деятельность сотрудников образовательного учреждения, работающих с классом.

**Показатели формируемых компетенций:**

1.Организует собственную деятельность, определяет методы решения профессиональных задач, оценивает их эффективность и качество.

2. Координирует деятельность сотрудников образовательного учреждения, работающих с классом.

**Перечень основных терминов:** дезадаптированный младший школьник; трудности на уроке; виды помощи учителя дезадаптированному младшему школьнику.

**Учебные вопросы:** виды помощи, алгоритм деятельности учителя в каждом случае

Бейсова В. Е. Психолого-медико-педагогический консилиум и коррекционно-развивающая работа в школе. Ростов -на -Дону, 2008 г.

**Описание деятельности студентов на практическом занятии:**

1.Читают предложенный текст (стр 133 учебника).

2.Составляют план- конспект

3.Конспектируют алгоритм деятельности учителя при оказании помощи в каждом случае.

4.Приводят пример случая, когда ученику необходимо оказать помощь (каждого вида).

5.Фиксируют в тетради приведенные примеры

6.Меняются с соседом по парте тетрадями и проведут взаимопроверку. Оценивают работу соседа.

7. Рефлексируют.

**Формы контроля:** анализ плана-конспекта, алгоритма деятельности учителя классов в случае затруднений ученика.

Готовиться можно индивидуально, парами.

**Список литературы:** учебник "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф. Кумариной стр 133

Оказание помощи происходит по принципу от минимальной к максимальной. В соответствии с этим принципом последовательно включаются три вида помощи: стимулирующая, направляющая и обучающая. За каждой из них стоят разные степень и качество вмешательства педагога в работу ребенка.

**Стимулирующая помощь.** Необходимость в такой помощи возникает тогда, когда ребенок не включается в работу после получения задания или когда работа завершена, но выполнена неверно. В первом случае учитель помогает ребенку организовать себя, мобилизовать внимание, ободряя его, успокаивая, вселяя уверенность в способности справиться с задачей. Учитель спрашивает у ребенка, понял ли он задание, и если выясняется, что нет, повторно разъясняет его. Во втором случае учитель указывает на наличие ошибки в работе и необходимость проверки предложенного решения.

**Направляющая помощь.** Данный вид помощи должен быть предусмотрен для случаев, когда возникают затруднения в определении средств, способов деятельности, планировании — в определении первого шага и последующих действий. Эти затруднения могут быть обнаружены им в самом процессе работы (в этом случае ребенок высказывает свои трудности учителю: «Не знаю, как начать, что делать дальше?») или уже после того, как работа закончена, но сделана неправильно. В обоих случаях педагог прямо или косвенно направляет ребенка на правильный путь, помогает ему сделать первый шаг, наметить план действий.

**Обучающая помощь.** Необходимость обучающей помощи возникает в тех случаях, когда другие ее виды оказываются недостаточными, когда надо непосредственно указать или показать, что и как следует делать для того, чтобы решить предложенную задачу или исправить допущенную в ходе решения ошибку. Особую диагностическую важность приобретает степень усвоения помощи, которая служит главным критерием для дифференциации детей группы риска и детей с более глубокими формами психического недоразвития.

В обучающий эксперимент можно превратить выполнение любого диагностического задания.

## ЛИТЕРАТУРА

1. учебник "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр 133

## МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРАКТИЧЕСКОМУ ЗАНЯТИЮ №2

Тема	Составление психолого-педагогической характеристики дезадаптированного младшего школьника
Цель занятия	Освоить алгоритм составления психолого-педагогической характеристики дезадаптированного младшего школьника
Источники	Учебник "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр 28-34
Задания для работы студентов на практическом занятии	<p>1.Прочитайте учебный материал по теме в "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр 28-34</p> <p>2. Проанализируйте план составления характеристики, предложенный преподавателем.</p> <p>3.Для составления характеристики возьмите в качестве объекта:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-вымышленного ребенка и по предложенному алгоритму опишите возможные у него нарушения в учебной деятельности и в отношениях с учителем или родителями, или с одноклассниками;</li> <li>-знакомого Вам ребенка, у которого имеются сходные нарушения в учебной деятельности и в отношенческом плане;</li> <li>-героя художественного произведения, у которого Вы подметили нарушения в учебной деятельности, присущие детям третьей группы.</li> </ul> <p>4.Укажите какую помощь ученику оказывал учитель на уроках и во внеурочное время (если оказывалась помощь на индивидуально-коррекционных занятиях, то количество занятий, их тематика и результат). Результаты оказанной помощи.</p> <p>5.По предложенному алгоритму составьте характеристику.</p>
Методические	1.Ознакомьтесь с содержанием работы на практическом

рекомендации	<p>занятии.</p> <p>2.Запишите дату, номер практического занятия, тему и его цель в тетрадях для практических занятий.</p> <p>3.Описывая те или иные проявления нарушений в учебной деятельности, не нумеруйте их, а оформляйте характеристику, как единый документ. Соблюдайте научный стиль изложения.</p> <p>4.Выполните все предложенные задания по порядку самостоятельно.</p> <p>5.Особое внимание при выполнении заданий необходимо обратить на то, что характеристика ребенка предполагает не только перечень недостатков в его учебной деятельности или поведении, а обязательную иллюстрацию примерами (описание конкретных случаев) и указание даты. Это позволит Вам продемонстрировать динамику изменений или отсутствие таковой.</p> <p>5.Укажите какую работу провел учитель с целью предупреждения школьной дезадаптации (с ребенком, с родителями, с коллегами)</p> <p>6.Отрефлексируйте, обратив внимание на самого себя, собственную активность, заинтересованность.</p>
--------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Практическое занятие №2.

**Тема:** составление психолого-педагогической характеристики дезадаптированного младшего школьника

**Цель занятия:** освоить алгоритм составления психолого-педагогической характеристики дезадаптированного младшего школьника

**Формируемые компетенции:**

ОК 4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ПК 2.3. Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты деятельности обучающихся

ПК 4.3 Систематизировать и оценивать педагогический опыт и образовательные технологии в области начального образования, в том числе компенсирующего и коррекционно-развивающего, на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов.

**Показатели формируемых компетенций:**

Осуществляют поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

Осуществляют педагогический контроль, оценивают процесс и результаты деятельности обучающихся.

Систематизируют и оценивают педагогический опыт и образовательные технологии в области начального образования, в том числе компенсирующего и коррекционно-развивающего, на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов.

**Перечень основных терминов:** психолого-педагогическая характеристика, дезадаптированный младший школьник, сведения социального характера, медицинские данные, сведения логопедического характера, сведения психологического характера,

**Учебные вопросы:** алгоритм составления психолого-педагогической характеристики дезадаптированного младшего школьника

**Описание деятельности студентов на практическом занятии:**

1. Прочитают учебный материал по теме в "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф. Кумариной стр 28-34
2. Анализируют план составления характеристики, предложенный преподавателем.
3. Выбирают объект описания
4. По предложенному алгоритму составляют характеристику.
5. Рефлексируют.

**Формы контроля:** анализ составленной психолого-педагогической характеристики

Готовиться можно индивидуально.

**Список литературы:**

"Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф. Кумариной стр 28-34



## Схема психолого-педагогической характеристики на ребенка школьного возраста

### 1. Сведения социального характера

Ф.И.О. ребенка    Дата рождения    Школа    Класс

Адрес: *по прописке, по месту жительства*

Жилищные условия: *условия проживания (место для сна, учебных занятий и др.)*

Данные о родителях: *Ф.И.О., место работы, должность*

Основная линия семейного поведения, семейного положения: *есть ли место алкоголизму, бесконтрольности со стороны родителей, отношение к ребенку и т.д.*

Другая информация (*сирота, опека и так далее*).

### II. Медицинские данные

В раздел вносятся только те данные, которые непосредственно влияют на успешность обучения и предоставленные фельдшером образовательного учреждения или родителем.

Наличие инвалидности; состояние слуха, зрения и др.; физическое состояние: *изменения в физическом развитии (рост, вес и т.д.), нарушение движений, паралич, парезы; состояние мелкой моторики рук, координированность движений; стереотипные навязчивые движения, мимика и так далее.*

### III. Сведения об учебной деятельности

Сведения о прохождении ПМПК: *№ выписки из протокола ПМПК, дата, рекомендации (можно ксерокопию); программа обучения: по какой программе обучается, усвоение программы, оставался ли на второй год и в каком классе, если не выполняются рекомендации ПМПК, указать по какой причине; табель успеваемости; особенности учебной деятельности в следствии имеющегося у ребенка заболевания (если есть); сформированность учебных навыков, школьно-значимых умений; особенности усвоения знаний по разным предметам, какая помощь оказывалась; отношение к учению; умение самостоятельно работать, умение учиться; мотивы учебной деятельности; организованность; выполнение требований педагога; самоконтроль; прилежание; отношение к похвале или порицанию; утомляемость; положение в коллективе, отношение к товарищам по классу; дорожит ли пребыванием в школе; отношение к учителям, к взрослым: *конфликтует, любит, уважает и так далее*; отразить положительные возможности и особенности ребенка, на которые опирались в педагогической работе.*

Что предпринял учитель для оказания помощи ученику на уроке:

*помощь (организующую, направляющую, обучающую);*

*принимает помощь взрослого или нет;*

*переносит на аналогичную ситуацию или нет.*

Привести примеры деятельности ребенка, наиболее значимые для его характеристики. (тетради по русскому языку и математике, поделки, рисунки и прочие продукты детской деятельности).

### IV. Сведения логопедического характера

Развитие речи: *запас слов, образность, эмоциональность речи, умение выразить*



свои мысли письменно и устно; наличие нарушений речи: произношение и различение звуков (произношение звуков - отсутствие, искажение, замена и смешение отдельных звуков, различение звуков на слух; произношение слов с различным слоговым составом (привести пример), словарный запас, правильность использования слова по значению, наличие и какие замены слов, какие части речи преимущественно употребляет, привести примеры; грамматический строй (сформированность фразовой речи, возможности грамматического оформления речи, типы употребляемых предложений, наличие аграмматизмов) привести примеры; темп и общая выразительность речи; письменная речь: письмо сформированность навыков анализа и синтеза звукового состава слова, характер специфических ошибок, каллиграфия, приложить образцы диктантов и другие письменные работы, тетради; чтение: характеристика овладения техникой чтения, характер ошибок, понимание прочитанного и другие особенности усвоения; проявление заикания: выраженность заикания, усугубляющие его проявления, например, ответы у доски и т.д., привести образцы речи.

## **V. Сведения психологического характера**

Особенности познавательной деятельности: познавательные интересы, любознательность; особенности внимания: объем и устойчивость внимания, способность к распределению и переключению внимания с одного вида деятельности на другой, степень развития произвольного внимания; особенности восприятия и мышления: восприятие величины, формы, цвета, пространственного расположения предметов, особенности восприятия времени, точность и осмысленность восприятия, понимания главного в воспринимаемом, понимание содержания картин текстов, умение сравнивать предметы с целью выявления сходства и различий между ними, способность обобщать и делать выводы, уровень усвоения общих и абстрактных понятий, установление причинно следственных зависимостей, соотношения уровня развития вербального и невербального мышления;

особенности памяти: преобладающий тип памяти (зрительная, слуховая, смешанная, двигательная), быстрота и точность запоминания, использование приемов запоминания, припоминания, индивидуальные особенности памяти; характер латерализации; особенности эмоционально-волевой сферы ребенка: эмоциональная зрелость, преобладающее настроение ребенка, наличие аффективных вспышек, способность к волевому усилию, внушаемость, проявление негативизма; особенности личности: направленности личности (настойчивость, упрямство, легкая внушаемость и так далее), нравственные качества, отношения к поручениям, наличие чувства долга и ответственности, умения строить отношения между детьми, отношения к младшим и старшим товарищам, соблюдение правил поведения, поведение в учебной, игровой и трудовой деятельности, уровень притязаний и самооценка; перечислить интересы, особые способности к какой-нибудь деятельности /музыке, рисованию/ и так далее, как они проявляются; отношение к труду: уважает труд или относится к нему пренебрежительно, любит ли трудиться, что привлекает в труде, имеет ли трудовые навыки и умения, легко ли их приобретает, организованность и дисциплинированность, есть ли привычка к длительным трудовым навыкам, какие виды труда предпочитает.

Рекомендуется во всех разделах приводить примеры деятельности ребенка, которые наиболее значимы для его характеристики.

## **VI. Дополнительная информация.**

**VII. Вывод:** анализ результатов обучения (или выполненной работы), предложения, с какой целью направляется на ЦПМПК (изменение программы, определение образовательного маршрута, переосвидетельствование и др.).

Классный руководитель  
Директор

подпись  
подпись

И.О. Фамилия  
И.О. Фамилия

Дата  
М.П.

### **Уважаемые студенты.**

Данная схема - это образец предоставления всей необходимой информации о ребенке.

Характеристика пишется не как анкета (вопрос-ответ), а материалы излагаются, исходя из особенностей ребенка, учреждения, где он находится. Если характеристика пишется повторно, через определенное время, обязательно указываются изменения. О ребенке, обучающемся в специальном коррекционном учреждении, дается подробная информация о результатах коррекционной работы.

От содержания характеристики часто зависит будущее ребенка (н-р, характеристика для медико-социальной экспертизы - возможность определения инвалидности, на ЦПМПК - правильный, **успешный** образовательный маршрут ребенка и так далее). Поэтому, отнеситесь к написанию характеристики ответственно и добросовестно.

Сведения о ребенке предоставляют все участники образовательного процесса, составитель характеристики - классный руководитель, ответственный за достоверность, полноту и качество сведений несет директор образовательного учреждения (характеристика без подписи директора и печати образовательного учреждения, выдаваемая для других учреждений, недействительна).

## Пример характеристики НА ПМПК

Характеристика на ученика ? класса

Фамилия Имя отчество ученика

Название учреждения

? года рождения, проживающего по адресу:

? до поступления в школу посещал дошкольное учреждение. 1.09.2011 года зачислен в первый класс название учреждения в возрасте 6 лет 10 месяцев и обучается по программе «?». Основание для медико-педагогической комиссии: «Недостаточно сформированы умения и навыки, необходимые для усвоения учебного материала общеобразовательной программы ».

Семья ребёнка состоит из четырёх человек.

Мать —. отец —. *есть младшая сестра*. Семья проживает в *своем* доме, социально-бытовые условия и материальное положение удовлетворительные. Режим дня школьника в основном *соблюдается*. Ученик посещает группу продлённого дня. Во втором полугодии участились пропуски учебных занятий по не уважительным причинам. Вопросам воспитания и развития ребёнка в семье уделяется *мало* времени.

Внешний вид у школьника опрятный, ухоженный. Со сверстниками малообщителен, предпочитает находиться в *одиночестве или с детьми, которые его не обижают*. Мало контактен с взрослыми. Общая мотивация социальная, основанная на понимании общественной необходимости учения, «внешняя», по отношению к учёбе, - подчинение требованиям взрослых, учебно-познавательная мотивация развита недостаточно. В меру переживает за свои поступки, поведение на критические замечания не реагирует и внешне никаких тревог не проявляет.

Слабо развита мелкая моторика рук, точные и тонкие движения мышц кисти и пальцев ещё не совершенны. Ведущая рука правая. Двигательные умения, связанные с самообслуживанием, выработаны хорошо.

У учащегося недостаточно полный объём знаний и представлений об окружающем мире. Учебная деятельность на низком уровне. Школьник знает сведения о себе, понимает родственные связи. Навыки пространственной ориентировки сформированы неполно, слабо ориентируется в основных понятиях времени, затрудняется в установлении причинно-следственных отношений между явлениями действительности. Испытывает сложности при овладении программным материалом, обнаруживает недостаточно сформированные основные учебные умения и навыки, низкую успеваемость по русскому языку. математике, чтению.

У школьника преобладает наглядно-образное мышление, а словесно-логическое развито ещё не в полной мере. Ребёнок испытывает трудности в дифференциации общего и различного, осуществляя умственные операции сравнения, обобщения, классификации. При назывании четвёртого лишнего предмета ученик не может правильно определить признак обобщения (например, «Лишняя на картинке «лошадь», потому что остальное — это всё паровоз, истребитель, корабль»), долго размышляет. У Данила замедленное восприятие и осмысление нового учебного

материала, особенно по русскому языку, чтению, математике. Ему требуется постоянная организующая помощь учителя в виде наводящих вопросов, подсказок, опора на наглядный материал. Данил самостоятельно устанавливает причинно-следственные связи в серии сюжетных картин с явным смыслом сюжета, но не справляется с определением логических отношений при работе с серией картин со скрытым смыслом и незавершённым концом действия. Ребёнок не понимает смысл загадок. Например, «Зимой и летом одним цветом. Что это?» - «Снег» «Висит груша, нельзя скушать. Что это?» – «Груша, нет люстра».

Познавательные интересы в учебной сфере сформированы недостаточно полно. Мальчик не принимает активное участие в ходе урока, так как неуверен в правильности своих ответов.

Наблюдается низкая активность внимания, его объём несколько отличается от возрастной нормы повышенная утомляемость влияет на снижение концентрации внимания в конце учебного дня. Школьник испытывает трудности в переключении с письменных форм работы к устным заданиям. Отмечается сравнительно небольшая устойчивость внимания. Преобладает непроизвольное внимание.

Воспроизведение учебной информации (правил, текстов, содержания задач) часто неполное, неточное. Самостоятельно применить изученный материал на уроке не может. Объём оперативной и долговременной памяти не соответствует в полной мере возрастным нормам. Доминирует непроизвольное запоминание.

Общий темп деятельности медленный. Преобладающий тип настроения – спокойный, уравновешенный. Способность к волевому усилию несколько снижена, так как часто не доводит начатое дело до конца.

Уровень развития речи ребёнка не соответствует возрастной норме. У школьника наблюдается отставание в развитии фонематического восприятия: ученик затрудняется в различении оппозиционных фонем, не может проанализировать звуковой, слоговой состав слова, допуская пропуск. Данил понимает смысл отдельных слов обиходного значения, простые инструкции, состоящие из одного звена, а сложные речевые инструкции с помощью, после повторения и разъяснения. Ученик по прослушанному тексту отвечает на вопросы односложно или не отвечает совсем. Отмечается наличие бедного и малодифференцированного словарного запаса, который активизируется с трудом, употребление многих слов в приближённом значении (например, кружка – «чашка»). Данил знает такие обобщающие (категориальные) понятия, как «птицы», «животные», «мебель», «овощи», «фрукты», «посуда», «цветы», а последовательность времён года, порядок дней недели называет только с помощью. Пассивный словарь преобладает над активным. В речи мало наречий, сложных предлогов, определений, дополнений. Ученик составляет простые нераспространённые предложения с заданным словом или по картинке, но затрудняется усложнить структуру исходного предложения по вопросам, добавить несколько слов в незаконченное предложение. Испытывает трудности в словообразовании и словоизменении, то есть в образовании уменьшительно-ласкательной формы существительного от данного слова, редко в образовании множественного числа от существительных в единственном числе. Данил с трудом называет изученные буквы алфавита. Чтение не вызывает интерес у школьника, т. к. алфавит полностью не изучен. Помощь учителя принимает не охотно.

За время учёбы в первом классе Данил показал слабые знания по основным учебным предметам.

Ученик списывает с рукописного текста, но с печатного на письменный перевести не может. Самостоятельные работы не выполняет, отказывается. Навык самоконтроля развит слабо.

На уроках математики выполняет сложение и вычитание чисел при помощи счётных палочек, пальцев, линейки. Осуществляет прямой и обратный счёт в пределах десяти. На уроках неактивный, нерешительный.

Стихотворения наизусть Данил не учит.

Мальчик мало проявляет интереса и к урокам рисования, технологии, с удовольствием занимается на уроках физкультуры, но не любит урок ритмики.

Материал по всем предметам за учебный год по основным учебным предметам Данил не усвоил.

Дата составления характеристики – 23.04.2012г.

Составлена учителем ... Ивановой М.И.

ИЛИ

Алгоритм составления характеристики ученика на ПМПК, описанная в работе Ю. К. Бабанского «Как оптимизировать процесс обучения» (цит. по Кевля Ф. И.). В ней обращается внимание на:

1) воспитанность 2) активность (общественную, трудовую, познавательную)  
3) ведущие интересы и наклонности 4) самостоятельность мышления и умение выделить главное 5) навыки учебного труда, самоконтроль и самообразование, темп работы 6) волю 7) кругозор, эстетическое развитие 8) физическое развитие, здоровье 9) поведение, сознательность дисциплины 10) воспитательное влияние семьи, сверстников 11) перспективы улучшения успеваемости и воспитанности 12) доминирующие причины слабой успеваемости или недостаточной воспитанности.

# МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРАКТИЧЕСКОМУ ЗАНЯТИЮ №3

Тема	<b>ПЗ №3</b> Разработка мер помощи учителя дезадаптированному младшему школьнику на каждом этапе развития адаптационных нарушений
Цель занятия	Сформировать умения помогать дезаптированному младшему школьнику на каждом этапе развития адаптационных нарушений
Источники	учебник "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр 41-48
Задания для работы студентов на практическом занятии	<p>1.Прочитайте учебный материал по теме в "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр 41-48</p> <p>2. Проанализируйте предложенный Вам теоретический материал в учебнике и в приложении к практической работе.</p> <p>3.Опишите деятельность учителя классов компенсирующего обучения на каждом этапе адаптационных нарушений, но с учеником только одной группы.</p>
Методические рекомендации	<p>1.Ознакомьтесь с содержанием работы на практическом занятии.</p> <p>2.Запишите дату, номер практического занятия, тему и его цель в тетрадях для практических занятий.</p> <p>3.Прежде чем, приступите к описанию содержания педагогической деятельности, вспомните:          -механизм развития адаптационных нарушений, а именно: этапы развития адаптационных нарушений, факторы, способствующие развитию адаптационных нарушений;          -группы дезадаптированных младших школьников;          -направления педагогической поддержки;</p> <p>4.Укажите какую работу может провести учитель с целью предупреждения (преодоления) школьной дезадаптации (с ребенком, с родителями, с коллегами).</p> <p>5.Все справочные материалы можете найти в приложении.</p> <p>6.Отрефлексируйте, обратив внимание на самого себя, собственную активность, заинтересованность.</p>

### Практическое занятие №3.

**Тема:** Разработка мер помощи учителя дезаптированному младшему школьнику на каждом этапе развития адаптационных нарушений

**Цель занятия:** освоить алгоритм оказания помощи дезаптированному младшему школьнику на каждом этапе развития адаптационных нарушений

**Формируемые компетенции:**

ОК2 Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

ОК 7. Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса.

ПК 1.3.Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения

ПК 3.6. Обеспечивать взаимодействие с родителями при решении задач обучения и воспитания.

ПК 4.3 Систематизировать и оценивать педагогический опыт и образовательные технологии в области начального образования, в том числе компенсирующего и коррекционно-развивающего, на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов.

**Показатели формируемых компетенций:**

1.Организовывают собственную деятельность, определяют методы решения профессиональных задач, оценивают их эффективность и качество.

2. Ставят цели, мотивируют деятельность обучающихся, организуют и контролируют их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса.

3.Осуществляют педагогический контроль, оценивают процесс и результаты обучения

4. Знают как обеспечить взаимодействие с родителями при решении задач обучения и воспитания.

5.Систематизируют и оценивают педагогический опыт и образовательные технологии в области начального образования, в том числе компенсирующего и коррекционно-развивающего, на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов.

**Перечень основных терминов:** помощь учителя дезаптированному младшему школьнику; этапы развития адаптационных нарушений

**Учебные вопросы:** этапы развития адаптационных нарушений  
помощь учителя дезаптированному младшему школьнику

**Описание деятельности студентов на практическом занятии:**

1.Читают учебный материал по теме в "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр 41-48

2. Анализируют предложенный теоретический материал в учебнике и в приложении к практической работе.

3.Описывают деятельность учителя классов компенсирующего обучения на каждом этапе адаптационных нарушений, но с учеником только одной группы.

4. Рефлексируют.

**Формы контроля:** анализ описания деятельности учителя классов компенсирующего обучения на каждом этапе адаптационных нарушений, но с учеником только одной группы

Готовиться можно индивидуально.

**Список литературы:**

1.Коррекционная педагогика в начальном образовании под ред Г.Ф, Кумариной стр 41-48



1. Вспомните ориентиры педагогической помощи (поддержки):

- оказание помощи в решении индивидуальных проблем,
- организация условий преодоления возникших дезадаптационных механизмов и дальнейшего развития личности ребёнка;

2.Определите, ребенок, которому Вы собираетесь оказывать помощь, к какой группе дезадаптированных младших школьников относится:

I группа. Дезадаптированные учащиеся с низким уровнем развития произвольной регуляции деятельности и учебной мотивации.

II группа. Дезадаптированные учащиеся с низким уровнем развития интеллектуальных способностей.

III группа. Дезадаптированные учащиеся, имеющие низкий социальный статус в среде сверстников.

IV группа. Дезадаптированные учащиеся с определенными психофизиологическими особенностями.

V группа. Дезадаптированные учащиеся с низким уровнем развития всех показателей.

3.Составляя алгоритм действий учителя, вспомните, что система педагогической поддержки - это:

***организация жизнедеятельности ребёнка на основе установления взаимоотношений сотрудничества, взаимного уважения, диалога, позитивного восприятия и др. гуманистических принципов; оказание всесторонней помощи в преодолении разноплановых препятствий, мешающих ребёнку в его становлении как полноценной личности.***

4.Педагогическая поддержка младших школьников обычно выстраивается в двух направлениях.

Первое – анализ и переработка существующих учебных программ с точки зрения содержания данных требований и результатов психолого-педагогической диагностики конкретных школьников.

Второе – оказание психолого-педагогической помощи отдельным ученикам.

Тема	<b>ПЗ №4 Составление алгоритма индивидуальной работы по преодолению отклонений в поведении младших школьников</b>
Цель занятия	Сформировать умение осуществлять коррекцию отклонений в поведении младшего школьника с использованием специфических и неспецифических методов коррекции (по предъявленным педагогическим ситуациям)
Источники	Учебник "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр.208-251
Задания для работы студентов на практическом занятии	<p>1.В учебнике в "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной на стр 234 найдите специфические и неспецифические методы коррекции поведения младших школьников.</p> <p>3. Зафиксируйте в тетради схему (таблицу), в которой будут представлены основные методы коррекции поведения.</p> <p>4.Вспомните ситуацию нарушения поведения младшим школьником. Опишите её.</p> <p>5. Выберите наиболее рациональный метод коррекции поведения младшего школьника. Обоснуйте свой выбор.</p> <p>6.На странице 250 в учебнике найдите описание "я-высказывания". Приведите пример его использования в Вашем случае.</p> <p>7.Приведите пример возможного взаимодействия с родителями по поводу коррекции поведения младшего школьника.</p>
Методические рекомендации	<p>1.Ознакомьтесь с содержанием работы на практическом занятии.</p> <p>2.Запишите дату, номер практического занятия, тему и его цель в тетрадях для практических занятий.</p> <p>3. Прочтите инструктаж к выполнению практического задания.</p> <p>4.Выполните его так, как указано в задании.</p> <p>5.Продумайте: методы контроля динамики изменения поведения младшего школьника (в положительную и отрицательную сторону); предметно-развивающую среду, необходимую для формирования правильного поведения младшего школьника, приемы, методы взаимодействия с родителями с целью коррекции поведения младшего школьника.</p> <p>9.Отрефлексируйте, обратив внимание на самого себя, собственную активность, заинтересованность.</p>

## **Практическое занятие №4.**

**Тема:** Составление алгоритма индивидуальной работы по преодолению отклонений в поведении младших школьников

**Цель занятия:** Сформировать умение осуществлять коррекцию отклонений в поведении младшего школьника с использованием специфических и неспецифических методов коррекции (по предъявленным педагогическим ситуациям)

### **Формируемые компетенции:**

ОК 5.Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности.

ОК 7. Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса.

ПК1.3.Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения.

ПК 2.1. Определять цели и задачи внеурочной деятельности и общения, планировать внеурочные занятия.

ПК 2.4. Анализировать процесс и результаты внеурочной деятельности и отдельных занятий.

ПК4.1. Выбирать учебно-методический комплект, разрабатывать учебно-методические материалы (рабочие программы, учебно-тематические планы) на основе образовательного стандарта и примерных программ с учетом вида образовательного учреждения, особенностей класса/группы и отдельных обучающихся.

ПК 4.2. Создавать в кабинете предметно-развивающую среду.

### **Показатели формируемых компетенций:**

1.Используют информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности.

2.Ставят цели, мотивируют деятельность обучающихся, организуют и контролируют их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса.

3.Осуществляют педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения.

4. Определяют цели и задачи внеурочной деятельности и общения, планировать внеурочные занятия.

5. Анализировать процесс и результаты внеурочной деятельности и отдельных занятий.

6. Выбирают учебно-методический комплект, разрабатывать учебно-методические материалы (рабочие программы, учебно-тематические планы) на основе образовательного стандарта и примерных программ с учетом вида образовательного учреждения, особенностей класса/группы и отдельных обучающихся.

7.Имеют представление о том, как создавать в кабинете предметно-развивающую среду.

**Перечень основных терминов:** нарушение поведения, методы коррекции поведения

**Учебные вопросы:** специфические методы коррекции поведения, правила наложения наказания; неспецифические методы коррекции поведения, организация предметно-развивающей среды с целью преодоления нарушений в поведения младшими школьниками; взаимодействие с родителями

**Описание деятельности студентов на практическом занятии:**

1. В учебнике в "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф. Кумариной на стр 234 находят специфические и неспецифические методы коррекции поведения младших школьников.
3. Фиксируют в тетради схему (таблицу), в которой будут представлены основные методы коррекции поведения.
4. Описывают ситуацию нарушения поведения младшим школьником.
5. Выбирают наиболее рациональный метод коррекции поведения младшего школьника. Обосновывают свой выбор.
6. На странице 250 в учебнике находят описание "я-высказывания". Приводят пример его использования в том случае, который описан ими.
7. Приводят пример возможного взаимодействия с родителями по поводу коррекции поведения младшего школьника.

**Формы контроля:** анализ педагогической ситуации, описанной студентом, адекватности подобранного метода коррекции поведения, качество составленного "я-высказывания" по поводу нарушения поведения младшим школьником.

**Список литературы:**

Учебник "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф. Кумариной стр.208-251

## МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРАКТИЧЕСКОМУ ЗАНЯТИЮ №5

Тема	<b>ПЗ №5</b> Составление рекомендаций по коррекции отклонений в поведении младших школьников с использованием специфических и неспецифических методов коррекции (по составленной характеристике)
Цель занятия	Сформировать умение осуществлять коррекцию отклонений в поведении младшего школьника с использованием специфических и неспецифических методов коррекции (по предъявленным педагогическим ситуациям)
Источники	Учебник "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр.208-251
Задания для работы студентов на практическом занятии	<p>1.Прочитайте учебный материал по теме в "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр 208-251</p> <p>2. Проанализируйте предложенный Вам теоретический материал.</p> <p>3. Составьте рекомендации по коррекции поведения</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-специфическими методами</li> <li>-неспецифическими методами</li> <li>-укажите взаимодействие с родителями в обоих случаях.</li> </ul>
Методические рекомендации	<p>1.Ознакомьтесь с содержанием работы на практическом занятии.</p> <p>2.Запишите дату, номер практического занятия, тему и его цель в тетрадях для практических занятий.</p> <p>3.Составляя рекомендации, не забудьте:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-виды нарушения поведения,</li> <li>-причины нарушения поведения,</li> <li>-вспомните методы коррекции поведения;</li> <li>-четко разделите использование специфических и неспецифических методов коррекции поведения</li> <li>-какие направления взаимодействия с родителями младшего школьника можно использовать с целью коррекции поведения.</li> </ul> <p>4.Особое внимание при выполнении задания необходимо обратить на то, что Вы должны не только "придумать" рекомендации, но и суметь грамотно их пояснить.</p> <p>6.Отрефлексируйте, обратив внимание на самого себя, собственную активность, заинтересованность.</p>

## Практическое занятие №5.

**Тема:** Составление рекомендаций по коррекции отклонений в поведении младших школьников с использованием специфических и неспецифических методов коррекции (по составленной характеристике)

**Цель занятия:** Сформировать умение осуществлять коррекцию отклонений в поведении младшего школьника с использованием специфических и неспецифических методов коррекции (по предъявленным педагогическим ситуациям)

**Формируемые компетенции:**

ОК2 Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

ОК 7. Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса.

ПК1.3. Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения.

**Показатели формируемых компетенций:**

1. Организуют собственную деятельность, определяют методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

2. Ставят цели, мотивируют деятельность обучающихся, организуют и контролируют их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса.

3. Осуществляют педагогический контроль, оценивают процесс и результаты обучения.

**Перечень основных терминов:** нарушения поведения, отклонения в поведении, коррекция поведения, специфические и неспецифические методы коррекции поведения

**Учебные вопросы:** составление рекомендаций по коррекции поведения специфическими и неспецифическими методами коррекции поведения.

**Описание деятельности студентов на практическом занятии:**

1. Читают учебный материал по теме в "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф. Кумариной стр 208-251

2. Анализируют предложенный теоретический материал.

3. Составляют рекомендации по коррекции поведения

-специфическими методами

-неспецифическими методами

-указывают взаимодействие с родителями в обоих случаях.

6. Рефлексируют.

**Формы контроля:** анализ рекомендаций

Готовиться можно индивидуально.

**Список литературы:** "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф. Кумариной стр.262-267

## МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРАКТИЧЕСКОМУ ЗАНЯТИЮ №6

Тема	<b>ПЗ №6</b> Постановка целей и задач уроков в классе коррекционно-развивающего обучения в соответствии с темой, этапом обучения и образовательными потребностями учеников класса
Цель занятия	Сформировать умения формулировать цели и задачи уроков и индивидуально-коррекционных занятий в соответствии с темой и этапом обучения
Источники	В.В.Гладкая Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении: метод. пособие для учителей стр 4-7
Задания для работы студентов на практическом занятии	<p>1.Прочитайте учебный материал по теме в пособии В.В.Гладкой «Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении: метод. пособие для учителей» стр 4-7</p> <p>2. Проанализируйте предложенный Вам теоретический материал к практической работе.</p> <p>3.В тетрадь для практических работ выпишите:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-основные подходы к формулированию целей уроков;</li> <li>-приведите 1 пример самостоятельно сформулированной цели урока (любой класс и любой предмет, но обязательно обозначить тему урока и класс).</li> </ul> <p>4. Прочтите основные подходы к формулировке задач урока в ККО и классах КРО. Просмотрите примеры формулирования задач. Выберите из приведенных примеров по 1 примеру из предложенного Вам списка.</p> <p>5.К сформулированной Вами цели, добавьте три задачи (образовательную. коррекционно-развивающую и воспитательную)</p>
Методические рекомендации	<p>1.Ознакомьтесь с содержанием работы на практическом занятии.</p> <p>2.Запишите дату, номер практического занятия, тему и его цель в тетрадях для практических занятий.</p> <p>3.В ходе работы можете отдельно записать сначала цели уроков, а потом задачи, или можете соединить оба этапа работы: обозначить класс, тему урока, цель, задачи. Второй вариант наиболее предпочтительнее.</p> <p>4.Все справочные материалы можете найти в приложении.</p> <p>5.Отрефлексируйте, обратив внимание на самого себя, собственную активность, заинтересованность.</p>

## Практическое занятие №6.

**Тема:** постановка целей и задачи уроков и индивидуально-коррекционных занятий в соответствии с темой и этапом обучения

**Цель занятия:** сформировать умения формулировать цели и задачи уроков и индивидуально-коррекционных занятий в соответствии с темой и этапом обучения

### **Формируемые компетенции**

ОК2 Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

ОК 4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ПК 1.1. Определять цели и задачи, планировать уроки.

### **Показатели формируемых компетенций:**

1.Организуют собственную деятельность, определяют методы решения профессиональных задач, оценивают их эффективность и качество.

2. Осуществляют поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

3.Определяют цели и задачи, планируют уроки.

### **Перечень основных терминов:** цель урока, задачи урока

**Учебные вопросы:** формулировка целей и задач уроков и индивидуально-коррекционных занятий в соответствии с темой и этапом обучения; особенности формулировки коррекционно-развивающей задачи

### **Описание деятельности студентов на практическом занятии:**

1.Читают учебный материал по теме в пособии В.В.Гладкой «Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении: метод. пособие для учителей» стр 4-7

2. Анализируют предложенный теоретический материал к практической работе.

3. В тетрадь для практических работ выписывают основные подходы к формулировке цели урока, приводят пример самостоятельно сформулированной цели урока .

4. Читают основные подходы к формулировке задач урока в ККО и классах КРО.

5. К сформулированной цели, добавляют три задачи (образовательную, коррекционно-развивающую и воспитательную)

6. Рефлексируют.

### **Формы контроля:** анализ сформулированных целей и задач уроков

Готовиться можно индивидуально.

**Список литературы:** В.В.Гладкая Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении: метод. пособие для учителей стр 4-7



## **Некоторые приемы целеполагания по ФГОС**

### Тема-вопрос

Тема урока формулируется в виде вопроса. Учащимся необходимо построить план действий, чтобы ответить на поставленный вопрос. Дети выдвигают множество мнений, чем больше мнений, чем лучше развито умение слушать друг друга и поддерживать идеи других, тем интереснее и быстрее проходит работа. Руководить процессом отбора может сам учитель при субъект-субъектных отношениях, или выбранный ученик, а учитель в этом случае может лишь высказывать свое мнение и направлять деятельность.

### Работа над понятием

Учащимся предлагаю для зрительного восприятия название темы урока и прошу объяснить значение каждого слова или отыскать в "Толковом словаре". Например, тема урока "Спряжение глаголов". Далее, от значения слова определяем цель урока. Аналогичное можно сделать через подбор родственных слов или через поиск в сложном слове словосоставляющих основ. Например, темы уроков "Словосочетание", "Прямоугольник".

### Подводящий диалог

На этапе актуализации учебного материала ведется беседа, направленная на обобщение, конкретизацию, логику рассуждения. Диалог подвожу к тому, о чем дети не могут рассказать в силу некомпетентности или недостаточно полного обоснования своих действий. Тем самым возникает ситуация, для которой необходимы дополнительные исследования или действия. Ставится цель.

### Домысливание

Предлагается тема урока и слова "помощники":

Повторим

Изучим

Узнаем

Проверим

С помощью слов "помощников" дети формулируют цели урока.

### Проблемная ситуация (по М.И.Махмутову).

Создаётся ситуация противоречия между известным и неизвестным.

Последовательность применения данного приема такова:

- Самостоятельное решение
- Коллективная проверка результатов

- Выявление причин разногласий результатов или затруднений выполнения
- Постановка цели урока.

### Проблема предыдущего урока.

В конце урока детям предлагается задание, в ходе которого должны возникнуть трудности с выполнением, из-за недостаточности знаний или недостаточностью времени, что подразумевает продолжение работы на следующем уроке. Таким образом, тему урока можно сформулировать накануне, а на следующем уроке лишь восстановить в памяти и обосновать.

«На запоминание и воспроизведение»:

- Удивляй! Хорошо известно, что ничто так не привлекает внимание и не стимулирует работу, как удивительное. Всегда можно найти такой угол зрения, при котором даже обыденное становится удивительным. Это могут быть факты из биографии писателей, художников, композиторов.

«На понимание и синтез»:

-Фантастическая добавка. Учитель дополняет реальную ситуацию фантастикой. На уроках музыки фантастическая добавка актуальна в таких заданиях: написать письмо персонажу любого произведения, сочинить письмо одного литературного или музыкального героя к другому и т. д.

«На понимание и применение»:

- Лови ошибку!

Этот прием позволяет учителю проверить знание деталей музыкального произведения и терминов, а ребенку осознать важность внимания

**Процесс целеполагания** – это коллективное действие, каждый ученик – участник, активный деятель, каждый чувствует себя созидателем общего творения. Дети учатся высказывать свое мнение, зная, что его услышат и примут. Учатся слушать и слышать другого, без чего не получится взаимодействия

Именно такой подход к целеполаганию является эффективным и современным

**К урокам** в классах компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения ставятся следующие виды задач: обучающие, коррекционно-развивающие, воспитательные.

**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.

### **Способ формулирования коррекционно-развивающих задач.**

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

1. Через изучаемое содержание;
2. Через деятельность педагога;
3. Через внутренние процессы в развитии учащихся;
3. Через указание на объекты коррекционно-педагогического воздействия - планируемые познавательные достижения, опознаваемые в действиях (умениях) детей (через внешне выраженную деятельность учащихся).

**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. 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. Только тогда возникает вопрос: «А для чего учитель все это проделывал?»

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 и отстаивая его, они аргументируют свою позицию высказываниями, вроде: «Ведь сначала надо детям показать, рассказать, прежде чем формировать какое-то умение».

Приведем контраргумент: показ (демонстрация), рассказ, объяснение, упражнение и так далее - это методы педагогической работы. Они находят свое место при фиксации методической структуры занятия. Педагог же приходит на занятие не для того, чтобы самому выполнить какие-то действия, а для того, чтобы что-то важное формировать у детей. А уже для этого, в свою очередь, он использует ряд методов (совершает определенные действия), но это уже - методика занятия, а не его задачи. Использование тех или иных методов работы не является задачей (задачами) занятия, а представляет собой средство ее (их) решения.

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 внутри 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.

В некоторых случаях задачи, сформулированные таким способом, несколько сужают, например, «развивать связную речь», «развивать словесно-логическое мышление», подразумевая, что данные варианты формулировок достаточно конкретны. Позволим с этим не согласиться. Например, связная речь - это и диалог, и монолог, монолог - это и пересказ, и рассказ; рассказ, в свою очередь, может быть разной структурной организации (цепной, параллельной) и вида (повествование, описание, рассуждение и др.); форма выражения связного высказывания бывает устной и письменной и т. д. 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 - задача неконкретна, недиагностична и неконструктивна.

При применении этого способа формулирования задач получается, что абсолютно одинаковые задачи повторяются из занятия в занятие («развивать речь», «развивать мышление» и т. д.), и совершенно непонятно, чем же тогда занятия отличаются одно от другого.

Отличия между занятиями, в первую очередь, заключаются в том, какие задачи они решают. Целая серия занятий может быть направлена на развитие, например, связной речи учащихся, но на одних занятиях будет идти работа над формированием умения пересказывать текст, на других - составлять рассказ. При этом, даже в рамках работы над каким-то одним из данных обобщенных умений (например, умением пересказывать текст), задачи от занятия к занятию будут постепенно меняться: формировать умение составлять смысловую программу текста с опорой на графическую схему; формировать умение пересказывать текст с опорой на предметно-графическую схему; формировать умение пересказывать текст с опорой на его графическую схему; формировать умение самостоятельно составлять смысловую программу текста и с опорой на нее пересказывать текст и т. д. В таких задачах может быть указан также характер текста (например, цепной или параллельной организации), с которым будут учиться работать дети, и др. Правда, приведенные примеры формулировок задач выполнены четвертым способом, о котором речь пойдет ниже.

Нередко задачи данного (третьего) способа формулирования педагоги пытаются конкретизировать таким образом: «развитие логического мышления через исключение лишнего по родовому признаку», «развитие логического мышления через выбор правильного высказывания» и т. п. В результате получается, что педагог сосредоточивает внимание на выполнении определенного задания, а не на том, для чего это задание предлагается. Например, в первой из приведенных формулировок идет речь о задании по типу «четвертый лишний». Это задание можно использовать в работе по формированию умения выделять существенные признаки определенной группы предметов. Таким образом, к занятию может быть поставлена задача «формировать умение выделять существенные признаки определенной группы предметов» (указать какой группы), а для ее решения педагог в методике проведения

данного занятия может предусмотреть и работу с заданиями «четвертый лишний», и работу с заданиями «Наведи порядок» и др. Задачи не ставятся к отдельно взятому заданию. Наоборот - на решение одной задачи направлена серия заданий.

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 уроке (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» [27, с. 94].

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;  
едметами 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.



Тема	Определение педагогических возможностей и эффективности формирования учебной деятельности учащихся классов компенсирующего и коррекционного образования на уроках разных типов и учебных дисциплин
Цель занятия	Сформировать умения определять педагогические возможности и эффективность формирования учебной деятельности учащихся классов компенсирующего и коррекционного образования на уроках разных типов и учебных дисциплин
Источники	Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр. 282-291
Задания для работы студентов на практическом занятии	<p>1.Прочитайте учебный материал по теме в учебном пособии «Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр. 282-291</p> <p>2. Проанализируйте предложенный Вам теоретический материал.</p> <p>3.Для выполнения задания:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-выделите направления диагностической деятельности;</li> <li>-рассмотрите примеры диагностических заданий приведенные автором учебника на странице 284-287;</li> </ul> <p>4.Рассмотрите внимательно ранжирование результатов выполнения заданий</p> <p>5. В тетрадь выпишите основные направления диагностики успешности формирования учебной деятельности (см стр 283 и 284)</p> <p>6. Ознакомьтесь с другими диагностиками успешности формирования учебной деятельности (см приложение 7)</p>
Методические рекомендации	<p>1.Ознакомьтесь с содержанием работы на практическом занятии.</p> <p>2.Запишите дату, номер практического занятия, тему и его цель в тетрадях для практических занятий.</p> <p>3.Выпишите в тетрадь два основных направления диагностической деятельности</p> <p>4. Познакомьтесь с другим методиками (см приложение 7).</p> <p>5.Запишите в тетрадь наиболее приемлемую в работе на Ваш взгляд</p> <p>6.Отрефлексируйте, обратив внимание на самого себя, собственную активность, заинтересованность.</p>

## Практическое занятие №7

**Тема:** Определение педагогических возможностей и эффективности формирования учебной деятельности учащихся классов компенсирующего и коррекционного образования на уроках

**Цель занятия:** Сформировать умения определять педагогические возможности и эффективность формирования учебной деятельности учащихся классов компенсирующего и коррекционного образования на уроках

**Формируемые компетенции:**

ОК2 Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

ОК 4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ПК 3.1.Проводить педагогическое наблюдение и диагностику, интерпретировать результаты.

**Показатели формируемых компетенций:**

1. Организуют собственную деятельность, определяют методы решения профессиональных задач, оценивают их эффективность и качество.

2. Осуществляют поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

3.Проводят педагогическое наблюдение и диагностику, интерпретируют результаты

**Перечень основных терминов:** учебная деятельность учащихся классов компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения

**Учебные вопросы:** диагностика предпосылок школьной дезадаптации

**Перечень основных терминов:** школьная дезадаптация, предпосылки школьной дезадаптации, диагностика предпосылок школьной дезадаптации;

**Учебные вопросы:** диагностика эффективности формирования учебной деятельности учащихся классов компенсирующего и коррекционного образования на уроках

**Описание деятельности студентов на практическом занятии:**

1.Читают учебный материал по теме в учебном пособии «Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр. 282-291

2. Анализируют предложенный теоретический материал.

3.Для выполнения задания:

-выделяют направления диагностической деятельности;

-рассматривают примеры диагностических заданий приведенные автором учебника на странице 284-287;

4.Рассматривают ранжирование результатов выполнения заданий .

5.В тетрадь выписывают направления диагностики успешности формирования учебной деятельности (см стр 283 и 284), методику, которая по мнению студентов является наиболее качественной.

6. Знакомятся с предложенными диагностиками уровня сформированности учебной деятельности

7. Рефлексируют.

**Формы контроля:** анализ конспектирования основных направлений диагностики диагностической деятельности

Готовиться можно парами или индивидуально.

**Список литературы:**

Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной  
стр.282-291

## КРИТЕРИИ И МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И КОРРЕКЦИИ ЕЕ НЕДОСТАТКОВ

---

(стр 282-290 учебника Г.Ф, Кумариной "КОррекционная педагогика в начальном образовании")

---

Определение результативности работы по формированию учебной деятельности и коррекции ее недостатков у школьников в системе коррекционно-развивающего образования напрямую связано с присущей ему диагностической функцией (наряду с функциями профилактики и коррекции признаков школьной дезадаптации детей риска).

В реализации диагностической функции (коррекционно-развивающего образования) основополагающая роль принадлежит анализу процесса и результатов выполнения учебных заданий в зависимости от меры оказываемой ребенку помощи, являющейся наглядным и убедительным свидетельством состояния его развития на каждом конкретном этапе обучения.

Осуществляемое по этому показателю сравнение результатов, полученных на разных этапах определенного отрезка времени (учебной четверти, полугодия, года), является достаточно надежным индикатором успешности обучения, динамики роста познавательных возможностей детей.

В соответствии с принципами коррекционно-развивающего образования (конкретно — с неоднократно упоминаемым принципом личностно-ориентированного подхода в воспитании ребенка риска), как и с основными позициями педагогической диагностики, принятыми в этой системе (изучение детей в деятельности и отношениях, диагностирование не как самоцель, а как средство, определяющее направления коррекционной помощи ребенку в преодолении его проблем), диагностика успешности формирования учебной деятельности и устранение ее недостатков у школьников осуществляются в двух направлениях единой диагностико-профилактической и коррекционной работы.

*Первое направление* фактически уже обозначено — оно заключается в осуществлении необходимой дозированной помощи, оказываемой учащимся в ходе овладения ими учебной деятельностью и коррекции ее недостатков.

Изменение меры этой помощи, уменьшение ее и, наконец, полное от нее освобождение служат убедительным показателем для определения роста успешности в овладении учебной деятельностью, избавлении от недостатков (неуспешности же быть не может, если ребенка правильно диагностировали и он находится в соответствующих его особенностям условиях коррекционно-развивающего обучения).

Система учебных заданий, формирующих учебную деятельность и устраняющих ее недостатки, которые выполняются с разной мерой оказываемой помощи, позволяет, во-первых, диагностировать в качестве исходного уровня как статику в овладении этой деятельностью, так и динамику — конкретные ее изменения в течение учебного года, от года к году.

Оценивание успешности в овладении учебной деятельностью по количеству оказываемой учащемуся помощи содержит в себе еще один критерий определения эффективности данного процесса — время, в течение которого сокращается мера помощи, необходимая каждому ребенку для правильного и самостоятельного осуществления деятельности.

Получается, что с дозированием помощи, оказываемой учащимся при выполнении определенного типа учебных заданий, связаны два критерия определения эффективности формирования, профилактики и коррекции недостатков учебной деятельности школьников — *мера оказываемой помощи и время, требующееся каждому ученику для освобождения от помощи и приобретения самостоятельности в усвоении знаний, в учении.*

*Второе направление коррекционно-диагностической работы* раскрывается в специальных контрольных заданиях. Такие задания составляются, во-первых, с ориентацией на процесс овладения общеучебными интеллектуальными умениями, приоритетными в реализации учебной деятельности (в единстве составляющих ее информационно-ориентировочной, операционально-исполнительской и контрольно-коррекционной частей). Во-вторых, задания предусматривают возможность выполнения их на разных уровнях: первый уровень характеризует полное правильное и словесно-логически оформленное выполнение задания; второй уровень — правильное, но неполное выполнение задания, представленное как в словесно-логической, так и в описательной — наглядно-образной — форме; третий уровень — частично правильное выполнение задания сочетается с фактическими или логическими ошибками; четвертый уровень — невыполнение, неправильное выполнение задания.

Выполнение задания на третьем-четвертом уровнях, как правило, опирается не на словесно-логическое, а на наглядно-образные формы мышления детей.

Тестовые задания, раскрывая процесс овладения общеучебными интеллектуальными умениями и учебной деятельностью во времени, от класса к классу, от года к году, не могут быть одинаковыми, но должны быть идентичными по необходимости обращения к умениям, определяющим успешность выполнения заданий. Приведем примеры.

1. *«Услышать заданное» (слушание, классификация, самоконтроль). Конец 1-го, начало 2-го класса.*

Используется рассказ К. Д. Ушинского:

«Хозяйка купила утиных яиц. Положила их под курицу. Курица высидела утят. Однажды курица с утятами добралась до пруда. Утята бросились в воду. Курица бегала по берегу и кричала. Она боялась, что ее дети утонут. А утята и не думали выходить на берег».

*Инструкция.* «Сейчас я прочитаю вам рассказ про хозяйку, курицу и утят. Нужно слушать так, чтобы потом каждый записал на своем листочке те предложения рассказа, в которых говорится только про утят. Будьте внимательны: только про утят. Проверьте сами себя. Рассказ читаю еще раз. Нужные предложения можно записать своими словами».

*Уровни выполнения задания.*

1-й уровень — правильная классификация предложений текста по заданному основанию («Утята бросились в воду», «А утята и не думали выходить на берег»);

2-й уровень — неполная классификация: записаны не все требуемые предложения (одно вместо двух);

3-й уровень — неправильная классификация: нарушен заданный принцип классификации — записаны предложения не только про утят, но и про курицу («Курица высидела утят», «А утята и не думали выходить на берег»);

4-й уровень — задание не выполнено.

2. *«Услышать заданное» (слушание, классификация, самоконтроль). Конец 3-го, начало 4-го класса.*

Используется рассказ Л. Н. Толстого «Котенок»:

«Были брат и сестра — Вася и Катя. У них была кошка. Весной кошка пропала. Дети искали ее везде, но не могли найти.

Один раз они играли возле амбара и услышали — над головой кто-то мяучит тонкими голосами. Вася влез по лестнице под крышу амбара. А Катя стояла внизу и все спрашивала: "Нашел? Нашел?" Но Вася не отвечал ей. Наконец, Вася закричал: "Нашел! Наша кошка. У нее котят. Иди скорее. Такие чудесные". Катя побежала домой, достала молока и принесла кошке. Котят было пять».

*Инструкция.* «Сейчас я прочитаю вам рассказ. Слушайте внимательно, чтобы потом каждый записал на своем листочке те предложения, в которых говорится только про котят. Будьте внимательны: только про котят. Проверьте себя. Читаю еще раз. Нужные предложения можно записать своими словами».

*Уровни выполнения задания.*

1-й уровень — записаны предложения: «Такие чудесные», «Котят было пять»;

2-й уровень — записаны не все требуемые предложения («Котят было пять»);

3-й уровень — записаны предложения не только про котят («У кошки котятка. Такие чудесные»);

4-й уровень — задание не выполнено.

3. *Прочитать и озаглавить рассказ (чтение, обобщение, самоконтроль). Конец 1-го, начало 2-го класса.* Используется рассказ:

«Нет более трусливого животного, чем заяц. Даже при слабом шуме он пугается и убегает. Только поздним вечером или ночью зверь выходит из своего убежища. Днем он прячется в укромном уголке».

*Инструкция.* «Прочитайте рассказ. К нему нужно придумать название. Такое, которое раскрывает, о чем рассказ. Повторяю задание».

*Уровни выполнения задания.*

1-й уровень — Название достаточно точно и обобщенно раскрывает рассказ («Робкий заяц», «Трусливый заяц»...);

2-й уровень — название раскрывает рассказ, но описательно («Про трусливого зайца», «Про то, как заяц всего боялся»...);

3-й уровень — название неполно, неточно раскрывает рассказ («Трусливое животное», «Про боязливого зверька»...);

4-й уровень — задание не выполнено; отражает вызванные рассказом ассоциации, эмоции («А есть рассказ про храброго зайца», «Интересный рассказ»...).

4. *Прочитать и озаглавить рассказ (чтение, обобщение, самоконтроль). Конец 3-го, начало 4-го класса.*

Используется рассказ:

«У Веры был бельчонок Рыжик. Он бегал по комнате, обнюхивал тарелки на столе, садился на плечо и коготками разжимал у Веры кулак — искал орехи.

На Новый год Вера повесила на елку игрушки, конфеты, орехи и только вышла из комнаты, Рыжик прыгнул на елку, схватил орех и спрятал в галошу. Второй орех положил под подушку, а третий разгрыз.

Вера вошла в комнату, а на елке орехов нет. Вера закричала на Рыжика: "Что ты наделал? Ты ведь не дикий, а домашний, ручной"».

*Уровни выполнения задания.*

1-й уровень — «Бельчонок-ворюга», «Белка — добытчик орехов»;

2-й уровень — «Как бельчонок орехи воровал», «Бельчонок ворует орехи», «Бельчонок ворует у Веры орехи»;

3-й уровень — «Рыжий бельчонок», «Рыжий бельчонок и Вера»;

4-й уровень — задание не выполнено; отражает вызванные рассказом ассоциации, эмоции («У меня тоже была белка», «Веселый рассказ»).

Уровневая репрезентативность тестов успешности — в программе, охватывающей все виды заданий, формирующих общеучебные интеллектуальные умения и учебную деятельность, корректирующих ее недостатки, — дает учителю достаточные и своевременные основания для выводов о сильных и слабых сторонах этого процесса у каждого конкретного школьника.

Результаты выполнения заданий, разделенных во времени, но требующих одних и тех же интеллектуальных действий, содержательно определяют также конкретные педагогические решения и рекомендации.

Итак, если определение эффективности формирования учебной деятельности, профилактики и коррекции ее недостатков с учетом и фиксацией оказываемой дозированной помощи связано с раскрытием пути приобретения их самостоятельности в этом (от старта к финишу), то выполнение тестовых заданий, предусматривающих разноуровневое выполнение (по критериям правильности, полноты и способу оформления — словесно-логическому или наглядно-образному), дополнительно существенно конкретизирует восхождение учащихся от невладения учебной деятельностью к овладению ею в реальных показателях интеллектуального роста и развития.

Диагностика успешности детей риска в учении, в овладении учебной деятельностью кроме непосредственного имеет еще и не менее важное дополнительное значение. Если объектом внимания, отмечает Г. Ф. Кумарина, будет собственно учебная деятельность учащихся, то постепенно

она станет осознаваться как самостоятельная ценность и самими детьми. А в результате «контроль над процессом учения, осуществляющийся извне, заменится самоконтролем. Критерии оценки учителя станут собственными, внутренними регуляторами деятельности учащихся, направляющими их учебную работу и тогда, когда учителя рядом нет».

При решении интеллектуальных задач учащиеся не остаются бесстрастными, равнодушными. Учебная деятельность вызывает чувства удивления и сомнения, уверенности и досады... Она укрепляет детей и в социально окрашенных переживаниях, связанных с процессом и результатами мышления и пронизывающих все компоненты учебной деятельности школьников. Как писал Д. Б. Эльконин, работают и сдерживающие начала, поскольку в учебной работе младшие школьники начинают различать ситуации, в которых можно или нельзя обнаруживать свои чувства, пытаются управлять своим настроением, а потом и скрывать его; от первого класса к третьему ослабевает экспрессивная сторона эмоций. Таким образом, в ходе овладения учебной деятельностью формируются и высшие эмоции, что весьма существенно для личностного развития ребенка. Не менее значимо и то, что в ходе дидактически и методически организованного процесса овладения учебной деятельностью, при неизбежном совмещении психофизиологической (поскольку начало учебной деятельности непосредственно связано с необходимостью вглядываться, вдумываться, вслушиваться, вчитываться в учебный материал), интеллектуальной и эмоционально-волевой составляющих развития личности ребенок превращается в *человека, умеющего трудиться*. Значит, он учится быть деятельным, инициативным, самостоятельным (в характеристике И. Канта — «автономным господином самому себе»).

В наши дни ни в коей мере не снимается задача преподнесения школьникам предметных знаний (по русскому языку, математике, чтению). Но уже не как самостоятельная задача, а подчиненная новым целям - научения чтению, письму, счету в процессе формирования учебной деятельности и коррекции ее недостатков. В связи с этим, утверждают дидакты, вместо двух былых проблем обучения — передать знания и сформировать умения и навыки — теперь стоит одна — сформировать учебную деятельность, осуществление которой предполагает применение заданной системы знаний в процессе решения разнообразных учебных задач.

Но сокращение количества проблем, решаемых современным учителем, не столько облегчает его труд, сколько рационализирует его, направляя на комплексно решаемые и конструктивные программы действий.

Образование современного человека при необходимости преодоления старения, «износа знаний» приобретает новую формулу: «Образование через всю жизнь», поднимаясь над формулой: «Образование на всю жизнь»".

Владение учебной деятельностью — личное и личностное достояние школьника — нормализует его труд и пребывание в школе, из «плохого работника» (в терминологии П. П. Блонского) делает его хорошим, позволяет в дальнейшем заниматься самообразованием, приобретать новые знания, не отставать от времени.

Полноценная учебная деятельность выводит школьника на самоизменение, самосовершенствование, открывая путь к «автодидактике — построению учащимся самого себя в процессе самоизменения, в ходе учения».

***Программа мониторинга уровня сформированности универсальных учебных  
действий в начальной школе.  
на 2014-2015 учебный год.***

(ОБРАЗЕЦ)

Педагог-психолог  
Харисова Л.И.



## ***Программа мониторинга уровня сформированности универсальных учебных действий в начальной школе.***

Программа составлена на основе методического пособия под ред. А. Г. Асмолова «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе». Программа рекомендована для осуществления психолого - педагогического сопровождения учебного процесса в условиях реализации ФГОС в начальной школе.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, можно выделить четыре блока:

- 1) личностный;**
- 2) регулятивный (включающий также действия саморегуляции);**
- 3) познавательный;**
- 4) коммуникативный.**

**Цель мониторинга уровня сформированности УУД:** получение объективной информации о состоянии и динамике уровня сформированности универсальных учебных действий у младших школьников в условиях реализации федеральных государственных стандартов нового поколения.

### **Задачи мониторинга:**

1. отработка механизмов сбора информации об уровне сформированности УУД;
2. выявление и анализ факторов, способствующих формированию УУД;
3. апробация технологических карт и методик оценки уровня сформированности УУД;
4. формирование банка методических материалов для организации и проведения мониторинга уровня сформированности УУД на ступени начального образования;
5. обеспечение преемственности и единообразия в процедурах оценки качества результатов дошкольного и начального школьного образования в условиях внедрения ФГОС нового поколения;
6. разработка и апробация системы критериев и показателей уровня сформированности УУД у обучающихся на начальной ступени образования.

### **Объекты мониторинга:**

1. универсальные учебные действия младших школьников;
2. психолого - педагогические условия обучения;
3. педагогические технологии, используемые в начальной школе.

### ***Условия реализации программы мониторинга***

*банк диагностических методик, технологические карты, кадровый ресурс*

**Срок реализации программы** 4 года (начальная ступень образования). Программа мониторинга представляет собой лонгитюдное исследование направленное на отслеживание индивидуальной динамики уровня сформированности УУД на ступени начального образования.

**Области применения данных мониторинга:** данные, полученные в ходе мониторинга используются для оперативной коррекции учебно- воспитательного процесса.

### **Система критериев и показателей уровня сформированности УУД**

Критериями оценки сформированности универсальных учебных действий у обучающихся выступают:

1. соответствие возрастно-психологическим нормативным требованиям;
2. соответствие свойств универсальных действий заранее заданным требованиям;

3. сформированность учебной деятельности у учащихся, отражающая уровень развития метапредметных действий, выполняющих функцию управления познавательной деятельностью учащихся.

Возрастно-психологические нормативы формулируются для каждого из видов УУД с учетом стадильности их развития.

**Методы сбора информации:** анкетирование; тестирование; наблюдение; беседа.

### **Возрастные особенности развития личностных универсальных учебных действий у младших школьников**

В начале школьного обучения личностные универсальные учебные действия *самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации* определяют личностную готовность ребенка к обучению в школе. **Личностная готовность** включает мотивационную и коммуникативную готовность, сформированность Я-концепции и самооценки, эмоциональную зрелость ребенка. Сформированность социальных мотивов (стремление к социально значимому статусу, потребность в социальном признании, мотив социального долга), а также учебных и познавательных мотивов определяет мотивационную готовность первоклассника. Существенным критерием мотивационной готовности является первичное соподчинение мотивов с доминированием учебно-познавательных. Сформированность Я-концепции и самосознания характеризуется осознанием ребенком своих физических возможностей, умений, нравственных качеств, переживаний (личное сознание), характера отношения к нему взрослых, определенным уровнем развития способности адекватно и критично оценивать свои достижения и личностные качества. Эмоциональная готовность к обучению выражается в освоении ребенком социальных норм проявления чувств и в способности регулировать свое поведение на основе эмоционального предвосхищения. Ее показателем является развитие высших чувств — нравственных переживаний (чувство гордости, стыда, вины), интеллектуальных чувств (радость познания), эстетических чувств (чувство прекрасного). Выражением и квинтэссенцией личностной готовности к школе является сформированность внутренней позиции как готовности принять новую социальную позицию и роль ученика, предполагающей высокую учебно-познавательную мотивацию.

**Внутренняя позиция школьника** является возрастной формой самоопределения в старшем дошкольном возрасте (Л.И. Божович). Социальная ситуация развития при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту характеризуется, с одной стороны, объективным изменением места ребенка в системе социальных отношений, с другой стороны, субъективным отражением этого нового положения в переживаниях и сознании ребенка. Именно неразрывное единство двух этих аспектов определяет перспективы и зону ближайшего развития ребенка в этом переходном периоде. Субъективный аспект социальной ситуации развития — внутренняя позиция ребенка — понятие, введенное Л.И. Божович для обозначения совокупной характеристики той системы внутренних факторов, которая преломляет и опосредствует воздействия среды, определяя формирование у ребенка основных психологических новообразований в этом возрасте. Фактического изменения социальной позиции ребенка недостаточно для изменения направленности и содержания его развития. Для этого необходимо, чтобы эта новая позиция была принята и осмыслена самим ребенком и отражена в обретении новых смыслов, связанных с учебной деятельностью и новой системой школьных отношений. Только благодаря этому становится возможной реализация нового потенциала развития субъекта. Внутренняя позиция выступает центральным компонентом структуры психологической готовности к школе, определяя динамику освоения ребенком действительности школьной жизни. Отношение к школе, учению и поведение в процессе учебной деятельности, характеризующее сформированность внутренней позиции школьника, исследовали такие ученые, как М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина, В.В. Давыдов, А.З. Зак, Т.А. Нежнова, К.Н. Поливанова, Д.Б. Эльконин. Во многих исследованиях была выявлена сложная динамика формирования внутренней позиции школьника, которая находит отражение в мотивационно-смысловой сфере и в отношении к школьным предметам. В начале обучения в 1 классе полностью сформированная внутренняя позиция школьника была констатирована лишь у 45% обследованных учащихся. В случае частичной сформированности внутренней позиции школьника (45%) эмоционально положительное отношение к школе, своему новому социальному статусу сочеталось с ориентацией на внеучебные стороны

школьной жизни — новые знакомства и контакты, игры, прогулки, возможность посещения школьных кружков и пр. Согласно полученным данным у 11,4% детей внутренняя позиция школьника еще не была сформирована, что нашло отражение в предпочтении игровой деятельности и отношений дошкольного типа, отсутствии желания ходить в школу, негативных установках в отношении школы и учебы (О.А. Карабанова, 2002). Непринятие нового социального статуса и роли ученика, незрелость школьной мотивации, двойственное, а в некоторых случаях негативное отношение ребенка к школе значительно осложняет ход нормативного возрастного развития в младшем школьном возрасте и адаптацию к школе.

#### **Критерии сформированности внутренней позиции школьника:**

— положительное отношение к школе, чувство необходимости учения, т. е. в ситуации необязательного посещения школы ребенок продолжает стремиться к занятиям специфически школьного содержания;

— проявление особого интереса к новому, собственно школьному содержанию занятий, что отражается в предпочтении уроков школьного типа урокам дошкольного типа, в наличии адекватного содержательного представления о подготовке к школе;

— предпочтение классных коллективных занятий индивидуальным занятиям дома, положительное отношение к школьной дисциплине, направленной на поддержание общепринятых норм поведения в школе; предпочтение социального способа оценки своих знаний — отметки дошкольным способам поощрения (сладости, подарки) (Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер, 1988).

Можно выделить следующие **уровни сформированности внутренней позиции школьника** на седьмом году жизни:

— отрицательное отношение к школе и поступлению в школу;

— положительное отношение к школе при отсутствии ориентации на содержание школьной учебной действительности (сохранение дошкольной ориентации). Ребенок хочет пойти в школу, но при сохранении дошкольного образа жизни;

— возникновение ориентации на содержательные моменты школьной действительности и образец «хорошего ученика», но при сохранении приоритета социальных аспектов школьного образа жизни по сравнению с учебными;

— сочетание ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни.

**Развитие мотивов учения** является важным показателем сформированности внутренней позиции школьника. Старших дошкольников привлекает учение как серьезная содержательная деятельность, имеющая социальное значение (Л.И. Божович, 1968). Решающую роль для формирования мотивационной готовности к обучению имеет развитие познавательной потребности ребенка, а именно интерес к собственно познавательным задачам, к овладению новыми знаниями и умениями. Произвольность поведения и деятельности обеспечивает соподчинение мотивов — способность ребенка подчинять свои импульсивные желания сознательно поставленным целям. В этой связи возникают и формируются новые моральные мотивы — чувство долга и ответственность.

Общий перечень мотивов, характерных для перехода от предшкольного к начальному образованию:

1. Учебно-познавательные мотивы.
2. Широкие социальные мотивы (потребность в социально значимой деятельности, мотив долга).
3. Позиционный мотив, связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими.
4. Внешние мотивы (власть и требования взрослых, утилитарно-прагматическая мотивация и т. д.).
5. Игровой мотив.
6. Мотив получения высокой оценки.

При неадекватности мотивов учения можно прогнозировать низкую/относительно низкую успеваемость. Создается замкнутый круг — мотивационная незрелость препятствует формированию учебной деятельности и провоцирует низкую успешность обучения, а несформированность учебной деятельности и систематический неуспех ребенка приводит к дальнейшему снижению мотивации.

Если доминирует мотив получения хороших оценок, то это приводит к таким нарушениям школьной системы требований, как списывание и подделывание отметок в дневнике и в тетради.

### **Самоопределение и смыслообразование**

Самоопределение является ключевой задачей развития в юношеском возрасте (Э. Эриксон, Р. Хевигхерст, Р. Бернс, И.С. Кон, М.Р. Гинзбург, Н.С. Пряжников и др.). Однако уже в самом раннем возрасте происходит формирование личности ребенка, подготавливающее успешность будущего жизненного и профессионального самоопределения. В младшем школьном возрасте развиваются Я-концепция и основы идентичности личности, в первую очередь социальной идентичности (семейной, этнической, гражданской, групповой). Рассмотрим становление *основ идентичности, Я-концепции и самооценки* как результат личностного действия самоопределения и их роль в образовательном процессе. Следствием определения «Я» в указанных формах (самоопределение) является порождение системы смыслов, находящих отражение в отношении ребенка к школе, учению, семье, сверстникам, к себе и социальному миру. Наиболее показательна в контексте смысловой ориентации школьника *мотивация учения*. Применительно к начальной школе выделяют две группы мотивов:

1) *мотивы (учебные и познавательные)*, связанные с собственно учебной деятельностью и ее прямым продуктом, самим развивающимся субъектом учебной деятельности;

2) *мотивы (социальные, позиционные, в том числе статусные, узколичностные)*, связанные с косвенным продуктом учения (М.В. Матюхина, 1984). Формирование широких познавательных мотивов учения у младших школьников тесно связано с усвоением теоретических знаний и ориентацией на обобщенные способы действий (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова). Содержание и формы организации учебной деятельности и учебного сотрудничества являются ключевым фактором, определяющим мотивационный профиль учащихся. Адекватной системой мотивов для начальной школы следует признать сочетание познавательных, учебных, социальных мотивов и мотивации достижения.

**Развитие учебных и познавательных мотивов в начальной школе требует от учителя организации следующих условий:**

- создание проблемных ситуаций, активизация творческого отношения учащихся к учебе;
- формирование рефлексивного отношения школьника к учению и личностного смысла учения (осознание учебной цели и связи последовательности задач с конечной целью);
- обеспечение учеников необходимыми средствами решения задач, оценивание знаний учащегося с учетом его новых достижений;
- организация форм совместной учебной деятельности, учебного сотрудничества.

В исследованиях роли учебной деятельности в развитии самооценки младшего школьника (Г.А. Цукерман, 1997, 1999, 2000) было показано, что рефлексивная самооценка развивается благодаря тому, что ученик сам участвует в оценивании, в выработке критериев оценки и их применении к разным ситуациям. В связи с этим учителю необходимо научить ребенка фиксировать свои изменения и адекватно выражать их в речи.

**Развитие рефлексивной самооценки основывается на следующих действиях:**

- сравнение ребенком своих достижений;
- сравнение ребенком своих достижений вчера и сегодня и выработка на этой основе предельно конкретной дифференцированной самооценки;
- предоставление ребенку возможности осуществлять большое количество равнодостоинных выборов, различающихся аспектом оценивания, способом действия, характером взаимодействия, и создание условий для осознания и сравнения оценок, полученных сегодня и в недавнем прошлом. Умение ребенка фиксировать свои изменения и понимать их является необходимой составляющей развития способности ребенка управлять своей деятельностью и связано напрямую с регулятивными действиями (Г.А. Цукерман, 2000). Таким образом, знание ученика о собственных возможностях и их ограничениях, способность определить границу этих возможностей, знания и незнания, умения и неумения являются генеральной линией становления самооценки на начальной ступени образования. Важное условие развития самооценки — становление рефлексивности, которая проявляется в умении анализировать собственные действия, видеть себя со стороны и допускать существование других точек зрения. Рост самооценки должен сопровождаться такими приобретениями, как широта диапазона критериев оценок, их соотносительность, обобщенность, отсутствие категоричности,

аргументированность, объективность (А.В. Захарова, 1993). Замечено, что дети с рефлексивной самооценкой более коммуникабельны, чутко улавливают требования сверстников, стремятся им соответствовать, тянутся к общению с ними и хорошо принимаются сверстниками. Недостаточное усвоение содержания нравственных качеств личности, отсутствие рефлексивности при самооценке ведет к ограничению ее регулятивных функций: появляется конфликтность, настороженность в отношениях со сверстниками. Таким образом, развитие самооценки и личностного действия оценивания себя является условием развития личностной саморегуляции как важного вида регулятивных действий и коммуникативных действий в младшем школьном возрасте.

**Существует два варианта нарушения развития самооценки:**

1. *Заниженная самооценка.* Симптомы заниженной самооценки: тревожность, неуверенность ребенка в своих силах и возможностях, отказ от трудных (объективно и субъективно) заданий, феномен «выученной беспомощности» (М. Селигман). Пути коррекции заниженной самооценки — адекватная оценка учителя с акцентом на достижения ребенка, даже если он и не дает правильного итогового результата; адекватное описание того, что уже достигнуто и что еще нужно сделать для достижения цели.

2. *Завышенная самооценка.* Завышенная самооценка проявляется в таких особенностях поведения, как доминирование, демонстративность, неадекватная реакция на оценку учителя, игнорирование своих ошибок, отрицание неуспеха.

Здесь необходимо спокойное и доброжелательное отношение учителя, адекватная оценка, не затрагивающая личности самого учащегося, продуманная система требований, доброжелательность и поддержка, оказание помощи в том, что составляет трудности для ученика. Неадекватно завышенная самооценка к моменту завершения начального образования обнаруживает себя в феномене «аффекта неадекватности» (М.С. Неймарк) как сложном эмоционально-поведенческом комплексе, обусловленном актуализацией системы защитных механизмов личности, не позволяющих ориентироваться в регуляции поведения на адекватную реалистическую самооценку. Личностная саморегуляция, основанная на самооценке школьника, обеспечивается включенностью в мотивационно-смысловую сферу личности, формированием в ходе учебной деятельности рефлексивного отношения к себе, нравственно-этическим оцениванием ребенком своих поступков на основе усвоения системы нравственных норм; развитием мышления, позволяющим дифференцировать самооценку по содержанию.

Роль школьного оценивания в становлении рефлексивной самооценки учащегося чрезвычайно велика. Ожидания педагога в отношении успешности своих учеников в значительной степени оправдываются (так называемый эффект Пигмалиона). Ярким примером подобного эффекта может служить результат искусственного деления учащихся на группы «по способностям». Такое деление нередко приводит к тому, что у детей, попавших в слабую группу, понижается уровень развития способностей. Объяснение этого феномена связано с тем, что рефлексивная самооценка определяет особенности мотивации учащихся, в том числе соотношение мотивации достижений и избегания неудач. Широко распространенное в школах явление «выученной беспомощности» состоит в уверенности ученика в том, что успех и неудачи в учении не зависят от его целенаправленной деятельности и усилий, и сопровождается переживанием собственного бессилия и беспомощности, появлением тревожности и беспричинным снижением настроения. Возникновение этого негативного явления связано с каузальной атрибуцией (причинами, которыми ученик объясняет свой неуспех). Было изучено влияние формирования общепознавательных действий на объяснение учащимися причин успеха (М.М. Далгатова, 1994). Под каузальной атрибуцией понимается процесс интерпретации причин своего и чужого поведения (Х. Хекхаузен). Б. Вайнер дал классификацию четырех типов атрибуции, влияющих на мотивацию учения и включающих такие факторы, как способность, усилие, трудность задания и везение. Другими словами, учащиеся начальной школы могут объяснять свой неуспех в учении либо недостатком способностей, либо низким уровнем старания, либо объективной сложностью задания, либо случайностью (повезло, не повезло). Причины неуспеха различаются по локусу (направленности) контроля (внешний или внутренний), по стабильности и по возможности субъекта.

**Психолого-педагогические условия,** способствующие адекватному пониманию учащимися начальной школы причин неуспеха, являются:

— обеспечение успешности в учебе за счет организации ориентировки ученика в учебном содержании и усвоения системы научных понятий;

— положительная обратная связь и положительное подкрепление усилий учеников через адекватную систему оценивания учителем; отказ от негативных оценок. Адекватная система оценивания включает адекватное описание степени

достижения учащимся учебной цели, допущенные ошибки, их причины, способы преодоления ошибок и исключает прямые оценки личности самого ученика;

— стимулирование активности и познавательной инициативы ребенка, отсутствие жесткого контроля в обучении;

— ориентация учеников на то, что неуспех обусловлен недостаточностью усилий, и перенос акцента на чувство ответственности самого учащегося;

— формирование адекватных реакций учеников на неуспех и поощрение усилий в преодолении трудностей; развитие проблемно ориентированного способа совладания с трудными ситуациями;

— ориентация учителей на необходимость учета индивидуально-психологических особенностей учащихся и зону ближайшего развития.

### **Основные характеристики личностного развития учащихся начальной школы**

#### *Самоопределение*

1. Формирование основ гражданской идентичности личности:

— чувства сопричастности своей Родине, народу и истории и гордости за них, ответственности человека за благосостояние общества;

— осознания этнической принадлежности и культурной идентичности на основе осознания «Я» как гражданина России.

2. Формирование картины мира культуры как порождения трудовой предметно-преобразующей деятельности человека:

— ознакомление с миром профессий, их социальной значимостью и содержанием.

3. Развитие Я-концепции и самооценки личности:

— формирование адекватной позитивной осознанной самооценки и самопринятия.

#### *Смыслообразование*

Формирование ценностных ориентиров и смыслов учебной деятельности на основе:

— развития познавательных интересов, учебных мотивов;

— формирования мотивов достижения и социального признания;

— мотива, реализующего потребность в социально значимой и социально оцениваемой деятельности.

#### *Нравственно-этическая ориентация включает:*

— формирование единого, целостного образа мира при разнообразии культур, национальностей, религий; отказ от деления на «своих» и «чужих»; уважение истории и культуры всех народов, развитие толерантности;

— ориентацию в нравственном содержании и смысле как собственных поступков, так и поступков окружающих людей, развитие этических чувств (стыда, вины, совести) как регуляторов морального поведения;

— знание основных моральных норм (справедливое распределение, взаимопомощь, правдивость, честность, ответственность);

— выделение нравственного содержания поступков на основе различения конвенциональных, персональных и моральных норм;

— формирование моральной самооценки;

— развитие доброжелательности, доверия и внимательности к людям, готовности к сотрудничеству и дружбе, оказанию помощи тем, кто в ней нуждается;

— развитие эмпатии и сопереживания, эмоционально-нравственной отзывчивости;

— формирование установки на здоровый и безопасный образ жизни, нетерпимости и умения противостоять действиям и влияниям, представляющим угрозу для жизни, здоровья, безопасности личности и общества в пределах своих возможностей;

— формирование чувства прекрасного и эстетических чувств на основе знакомства с мировой и отечественной художественной культурой.

### **Возрастные особенности развития регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников**

Развитие регулятивных действий связано с формированием *произвольности поведения*. Психологическая готовность в сфере воли и произвольности обеспечивает целенаправленность и планомерность управления ребенком своей деятельностью и поведением. Воля находит отражение в возможности соподчинения мотивов, целеполагании и сохранении цели, способностях прилагать волевое усилие для ее достижения. Произвольность выступает как умение ребенка строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами и осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий, используя соответствующие средства. Применительно к моменту поступления ребенка в школу можно выделить следующие показатели **сформированности регулятивных универсальных учебных действий**:

- умение осуществлять действие по образцу и заданному правилу;
- умение сохранять заданную цель;
- умение видеть указанную ошибку и исправлять ее по указанию взрослого;
- умение контролировать свою деятельность по результату;
- умение адекватно понимать оценку взрослого и сверстника.

Показателями развития регулятивных универсальных учебных действий могут служить **параметры структурно-функционального анализа деятельности**, включая *ориентировочную, контрольную и исполнительную* части действия (П.Я. Гальперин, 2002). Критериями оценки **ориентировочной части** являются:

- *наличие ориентировки* (анализирует ли ребенок образец, получаемый продукт, соотносит ли его с образцом);
- *характер ориентировки* (свернутый — развернутый, хаотический — организованный);
- *размер шага ориентировки* (мелкий — пооперационный — блоками; есть ли предвосхищение будущего промежуточного результата и на сколько шагов вперед; есть ли предвосхищение конечного результата);
- *характер сотрудничества* (со - регуляция действия в сотрудничестве со взрослым или самостоятельная ориентировка и планирование действия).

Критерии оценки **исполнительной части**:

- *степень произвольности* (хаотичные пробы, ошибки без учета и анализа результата и соотнесения с условиями выполнения действия или произвольное выполнение действия в соответствии с планом);
- *характер сотрудничества* (тесно совместное — разделенное — самостоятельное выполнение действия).

Критерии **контрольной части**:

- *степень произвольности контроля* (хаотичный — в соответствии с планом контроля, наличие средств контроля и характер их использования);
- *характер контроля* (свернутый — развернутый, констатирующий — предвосхищающий);
- *характер сотрудничества* (тесно совместное — разделенное — самостоятельное выполнение действия).

Структурный анализ деятельности позволяет выделить следующие **критерии оценки сформированности регулятивных универсальных учебных действий**:

- принятие задачи (адекватность принятия задачи как цели, данной в определенных условиях, сохранение задачи и отношение к ней);
- план выполнения, регламентирующий пооперационное выполнение действия в соотнесении с определенными условиями;
- контроль и коррекция (ориентировка, направленная на сопоставление плана и реального процесса, обнаружение ошибок и отклонений, внесение соответствующих исправлений);
- оценка (констатация достижения поставленной цели или меры приближения к ней и причин неудачи, отношение к успеху и неудаче);

- мера разделённости действия (совместное или разделенное);
- темп и ритм выполнения и индивидуальные особенности.

Перечисленные функциональные и структурные компоненты деятельности, а также вид помощи, необходимой учащемуся для успешного выполнения действия, являются показателями сформированности общей структуры регуляции деятельности (Н.Г. Салмина, О.Г. Филимонова, 2006). Начальное образование предполагает развитие способности учащегося к саморегуляции и принятию ответственности за свои поступки. В начальной школе можно выделить следующие **регулятивные учебные действия**, которые отражают содержание ведущей деятельности детей младшего школьного возраста:

**1. Умение учиться и способность к организации своей деятельности (планирование, контроль, оценка):**

- способность принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности;
- умение действовать по плану и планировать свою деятельность;
- преодоление импульсивности, непроизвольности;
- умение контролировать процесс и результаты своей деятельности, включая осуществление предвосхищающего контроля в сотрудничестве с учителем и сверстниками;
- умение адекватно воспринимать оценки и отметки;
- умение различать объективную трудность задачи и субъективную сложность;
- умение взаимодействовать со взрослыми и со сверстниками в учебной деятельности.

**2. Формирование целеустремленности и настойчивости в достижении целей, жизненного оптимизма, готовности к преодолению трудностей:**

- целеустремленность и настойчивость в достижении целей;
- готовность к преодолению трудностей, формирование установки на поиск способов разрешения трудностей (стратегия совладания);
- формирование основ оптимистического восприятия мира.

**Критериями сформированности у учащегося произвольной регуляции** своего поведения и деятельности выступают следующие умения: выбирать средства для организации своего поведения; помнить и удерживать правило, инструкцию во времени; планировать, контролировать и выполнять действие по заданному образцу и правилу; предвосхищать результаты своих действий и возможные ошибки; начинать выполнение действия и заканчивать его в требуемый временной момент; тормозить реакции, не имеющие отношения к цели. В учебной деятельности выделяют следующие **уровни сформированности учебных действий** (Г.В. Репкина, Е.В. Заика, 1993):

1. Отсутствие учебных действий как целостных «единиц» деятельности. Поведенческими индикаторами здесь являются выполнение учеником лишь отдельных операций, отсутствие планирования и контроля; копирование действий учителя, подмена учебной задачи задачей буквального заучивания и воспроизведения.

2. Выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем. Ученику необходимы разъяснения для установления связи отдельных операций и условий задачи, самостоятельное выполнение действий возможно только по уже усвоенному алгоритму.

3. Неадекватный перенос учебных действий на новые виды задач.

4. Адекватный перенос учебных действий в сотрудничестве с учителем.

Выделенный 4-й уровень вполне достижим к завершению начального образования. Что же касается 5-го и 6-го уровней (5-й — самостоятельное построение учебных целей и 6-й — обобщение учебных действий на основе выявления общих принципов построения новых способов действий и выведение нового способа для каждой конкретной задачи), то их формирование возможно на этапе обучения в средней школе. Другими существенными показателями сформированности учебной деятельности в начальной школе являются:

- понимание и принятие учащимся учебной задачи, поставленной учителем;
- умение учитывать выделенные учителем ориентиры действия и построение ориентировочной основы в новом учебном материале в учебном сотрудничестве с учителем;
- форма выполнения учебных действий — материальная/ материализованная; речевая, умственная;



- степень развернутости (в полном составе операций или свернуто);
- самостоятельное выполнение или в сотрудничестве;
- различие способа и результата действий;
- умение осуществлять итоговый и пошаговый контроль;
- умение планировать работу до ее начала (планирующий самоконтроль);
- адекватность и дифференцированность самооценки;
- умение оценивать значимость и смысл учебной деятельности для себя самого, расход времени и сил, вклад личных усилий, понимание причины ее успеха/неуспеха (А. К. Маркова, 1990).

Предложенная диагностическая система объединяет характеристики собственно учебной деятельности, личностных и

регулятивных универсальных действий и свойств действия, что позволяет рассматривать ее как основу разработки критериев и методов оценки сформированности универсальных учебных действий.

### **Возрастные особенности развития познавательных универсальных учебных действий у младших школьников**

Для успешного обучения в начальной школе должны быть сформированы следующие познавательные универсальные учебные действия: общеучебные, логические, действия постановки и решения проблем.

#### ***Общеучебные универсальные действия:***

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;
- знаково-символические *моделирование* — преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическую или знаково-символическую), и *преобразование модели* с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область;
- умение структурировать знания;
- умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;
- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;
- постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

#### ***Универсальные логические действия:***

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- синтез как составление целого из частей, в том числе с самостоятельным достраиванием, восполнением недостающих компонентов;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;
- подведение под понятия, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей;
- построение логической цепи рассуждений;
- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование.

#### ***Постановка и решение проблемы:***

- формулирование проблемы;

- самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

Одно из важнейших познавательных универсальных действий — умение решать проблемы или задачи. Усвоение общего приема решения задач в начальной школе базируется на сформированности *логических операций* —

умении анализировать объект, осуществлять сравнение, выделять общее и различное, осуществлять классификацию, сериацию, логическую мультипликацию (логическое умножение), устанавливать аналогии.

### **Возрастные особенности развития коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников**

В предлагаемой концепции универсальных учебных действий **коммуникация** рассматривается не узко прагматически как обмен информацией, например учебной, а в своем полноценном значении. Другими словами, она рассматривается как *смысловой аспект общения и социального взаимодействия*, начиная с установления контактов и вплоть до сложных видов кооперации (организации и осуществления совместной деятельности), налаживания межличностных отношений и др. Поскольку коммуникативная компетентность имеет исключительно многогранный характер, необходимо выделение основного состава коммуникативных и речевых действий, т. е. тех действий, которые имеют наиболее общее значение с точки зрения достижения целей образования, обозначенных в новом проекте стандартов. Основой решения этой задачи стало ключевое значение коммуникации для психического и личностного развития ребенка: *со-действие* и *со-трудничество* выступают как реальная деятельность, внутри которой совершаются процессы психического развития и становления личности. Кроме того, благодаря своей знаковой (вербальной) природе общение изначально связано с обобщением (мышлением): возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания (Л.С. Выготский). В соответствии с этими положениями были выделены *три базовых аспекта коммуникативной деятельности*, а также необходимые характеристики общего уровня развития общения у детей, поступающих в начальную школу. Представим далее кратко возрастные особенности развития выделенных аспектов. При поступлении в школу ребенок имеет определенный *уровень развития общения*. В состав базовых (т. е. абсолютно необходимых для начала обучения ребенка в школе) предпосылок входят следующие **компоненты**:

- потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками;
- владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;
- приемлемое (т. е. не негативное, а желательно эмоционально позитивное) отношение к процессу сотрудничества;
- ориентация на партнера по общению;
- умение слушать собеседника.

Каковы же конкретные *возрастные особенности развития перечисленных компетенций* у детей, поступающих в школу? В соответствии с нормативно протекающим развитием к концу дошкольного возраста большинство детей умеют устанавливать контакт со сверстниками и незнакомыми им ранее взрослыми. При этом они проявляют определенную степень уверенности и инициативности (например, задают вопросы и обращаются за поддержкой в случае затруднений) (О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева, 1999; Л.Л. Коломинский, Б.П. Жизневский, 1989). К 6—6,5 года дети должны уметь слушать и понимать чужую речь (необязательно обращенную к ним), а также грамотно оформлять свою мысль в грамматически несложных выражениях устной речи. Они должны владеть такими элементами культуры общения, как умение приветствовать, прощаться, выразить просьбу, благодарность, извинение и др., уметь выражать свои чувства (основные эмоции) и понимать чувства другого, владеть элементарными способами эмоциональной поддержки сверстника, взрослого. В общении дошкольников зарождается осознание собственной ценности и ценности других людей, возникают проявления эмпатии и толерантности (М.В. Корепанова, Е.В. Харлампова, 2005). Важной характеристикой коммуникативной готовности 6—7-летних детей к школьному обучению считается появление к концу дошкольного возраста произвольных форм общения со взрослыми — это контекстное общение, где сотрудничество ребенка и взрослого

осуществляется не непосредственно, а опосредствованно задачей, правилом или образцом, а также кооперативно-соревновательное общение со сверстниками. На их основе у ребенка постепенно складывается более объективное, опосредованное отношение к себе. (Е,Е,Кравцова).

Подчеркнем, что перечисленные выше компетенции характеризуют лишь *базисный уровень развития общения ребенка*, без достижения которого теряет смысл какой-либо разговор о конкретных коммуникативных действиях.

**Коммуникативные действия** можно разделить (с неизбежной долей условности, поскольку они исключительно тесно связаны между собой) на три группы в соответствии с тремя основными аспектами коммуникативной деятельности:

коммуникацией как *взаимодействием*, коммуникацией как *сотрудничеством* и коммуникацией как *условием интериоризации*. Рассмотрим каждую группу коммуникативных универсальных учебных действий.

**Коммуникация как взаимодействие.** Первая группа — коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации). Важной вехой в развитии детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту является *преодоление эгоцентрической позиции в межличностных и пространственных отношениях*. Как известно, изначально детям доступна лишь одна точка зрения — та, которая совпадает с их собственной. При этом детям свойственно бессознательно приписывать свою точку зрения и другим людям — будь то взрослые или сверстники. Детский эгоцентризм коренится в возрастных особенностях мышления и накладывает отпечаток на всю картину мира дошкольника, придавая ей черты характерных искажений. В общении эгоцентрическая позиция ребенка проявляется в сосредоточении на своем видении или понимании вещей, что существенно ограничивает способность ребенка понимать окружающий мир и других людей, препятствует взаимопониманию в реальном сотрудничестве и, кроме того, затрудняет самопознание, основанное на сравнении с другими. В 6—7-летнем возрасте дети впервые перестают считать собственную точку зрения единственно возможной. Происходит процесс *децентрации*, главным образом, в общении со сверстниками и прежде всего под влиянием столкновения их различных точек зрения в игре и других совместных видах деятельности, в процессе споров и поиска общих договоренностей. В этой связи следует особо подчеркнуть незаменимость общения со сверстниками, поскольку взрослый, будучи для ребенка априори более авторитетным лицом, не может выступать как равный ему партнер. Однако преодоление эгоцентризма не происходит одномоментно: этот процесс имеет долговременный характер и свои сроки применительно к разным предметно-содержательным сферам. От поступающих в школу детей правомерно ожидать, что децентрация затронет по крайней мере две сферы: понимание пространственных отношений (например, ребенок ориентируется в отношениях правое/левое применительно не только к себе, но и к другим людям), а также некоторые аспекты межличностных отношений (например, относительность понятия «брат»). Таким образом, от первоклассника требуется хотя бы элементарное *понимание* (или допущение) возможности различных позиций и точек зрения на какой-либо предмет или вопрос, а также *ориентация* на позицию других людей, отличную от его собственной, на чем строится *воспитание уважения к иной точке зрения*. Вместе с тем было бы неверно ожидать от первоклассников более полной децентрации и объективности. На пороге школы в их сознании происходит лишь своего рода прорыв глобального эгоцентризма, дальнейшее преодоление которого приходится на весь период младшего школьного возраста и, более того, даже значительную часть следующего — подросткового возраста. По мере приобретения опыта общения (совместной деятельности, учебного сотрудничества и дружеских отношений) дети научаются весьма успешно не только учитывать, но и заранее *предвидеть разные возможные мнения других людей*, нередко связанные с различиями в их потребностях и интересах. В контексте сравнения они также *учатся обосновывать и доказывать собственное мнение*. В итоге к концу начальной школы коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника (или партнера по деятельности), приобретают более глубокий характер: дети становятся способными понимать возможность разных *оснований* (у разных людей) для оценки одного и того же предмета. Таким образом, они приближаются к пониманию *относительности оценок* или *выборов*, совершаемых людьми. Вместе с преодолением эгоцентризма дети начинают лучше *понимать мысли, чувства, стремления и желания окружающих, их внутренний мир в целом*. Названные

характеристики служат *показателями нормативно-возрастной формы* развития коммуникативного компонента универсальных учебных действий в начальной школе.

**Коммуникация как кооперация.** Вторую большую группу коммуникативных универсальных учебных действий образуют действия, направленные на кооперацию, сотрудничество. Содержательным *ядром* этой группы коммуникативных действий является *согласование усилий* по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности, а необходимой предпосылкой для этого служит *ориентация на партнера* по деятельности. Зарождаясь в дошкольном детстве, способность к согласованию усилий интенсивно развивается на протяжении всего периода обучения ребенка в школе. Так, на этапе предшкольной подготовки от детей, уже способных активно участвовать в коллективном создании замысла (в игре, на занятиях конструированием и т. д.), правомерно ожидать лишь простейших форм умения договариваться и находить общее решение. Скорее, здесь может идти речь об общей готовности ребенка обсуждать и договариваться по поводу конкретной ситуации, вместо того чтобы просто настаивать на своем, навязывая свое мнение или решение, либо покорно, но без внутреннего согласия подчиниться авторитету партнера. Такая готовность является необходимым (хотя и недостаточным) условием для способности детей сохранять доброжелательное отношение друг к другу не только в случае общей заинтересованности, но и в нередко возникающих на практике ситуациях конфликта интересов. Между тем в настоящее время становление данной способности часто запаздывает и многие дети, приходя в школу, обнаруживают ярко выраженные индивидуалистические, «антикооперативные» тенденции, склонность работать, не обращая внимания на партнера. Это делает крайне актуальной задачу подготовки детей к началу обучения в школе с точки зрения предпосылок учебного сотрудничества, а также задачу соответствующей доподготовки уже в рамках школы (Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова, 1999). На протяжении младшего школьного возраста дети активно включаются в общие занятия. В этом возрасте интерес к сверстнику становится очень высоким. Хотя учебная деятельность по своему характеру (при традиционном обучении) остается преимущественно индивидуальной, тем не менее вокруг нее (например, на переменах, в групповых играх, спортивных соревнованиях, в домашней обстановке и т. д.) нередко возникает настоящее сотрудничество школьников: дети помогают друг другу, осуществляют взаимоконтроль и т. д. В этот период также происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей является одной из важнейших задач развития на этом школьном этапе. Как известно, от навыков конструктивного общения, приобретенных в младшем школьном возрасте, во многом зависит благополучие личностного развития подростка. Естественно, что в условиях специально организуемого учебного сотрудничества формирование коммуникативных действий происходит более интенсивно (т. е. в более ранние сроки), с более высокими показателями и в более широком спектре. Так, например, в число *основных составляющих* организации совместного действия входят (В.В. Рубцов, 1998):

1. Распределение начальных действий и операций, заданное предметным условием совместной работы.
2. Обмен способами действия, заданный необходимостью включения различных для участников моделей действия в качестве средства для получения продукта совместной работы.
3. Взаимопонимание, определяющее для участников характер включения различных моделей действия в общий способ деятельности (путем взаимопонимания устанавливается соответствие собственного действия и его продукта и действия другого участника, включенного в деятельность).
4. Коммуникация (общение), обеспечивающая реализацию процессов распределения, обмена и взаимопонимания.
5. Планирование общих способов работы, основанное на предвидении и определении участниками адекватных задаче условий протекания деятельности и построения соответствующих схем (планов работы).
6. Рефлексия, обеспечивающая преодоление ограничений собственного действия относительно общей схемы деятельности (путем рефлексии устанавливается отношение участника к собственному действию, благодаря чему обеспечивается изменение этого действия в отношении к содержанию и форме совместной работы). Концепция учебного сотрудничества предполагает, что большая часть обучения строится как групповое, и именно совместная деятельность обучающего и обучаемых

обеспечивает усвоение обобщенных способов решения задач. Однако в рамках сложившейся системы обучения главными показателями нормативно-возрастной формы развития коммуникативного компонента универсальных учебных действий в начальной школе можно считать *умение договариваться*, находить общее решение. Однако в рамках сложившейся системы обучения главными показателями нормативно-возрастной формы развития коммуникативного компонента универсальных учебных действий в начальной школе можно считать *умение договариваться*, находить общее решение практической задачи (приходить к компромиссному решению) даже в неоднозначных и спорных обстоятельствах (конфликт интересов); умение не просто *высказывать*, но и *аргументировать* свое предложение, умение и *убеждать*, и *уступать*; способность *сохранять доброжелательное отношение* друг к другу в ситуации спора и противоречия интересов, умение с помощью вопросов *выяснять* недостающую информацию; способность *брать на себя инициативу* в организации совместного действия, а также *осуществлять взаимный контроль* и *взаимную помощь* по ходу выполнения задания.

**Коммуникация как условие интериоризации.** Третью большую группу коммуникативных универсальных учебных действий образуют коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и

становления рефлексии. Как известно, общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка (особенно развития речи и мышления) практически на всех этапах онтогенеза. Его роль в психическом развитии ребенка определяется тем, что благодаря своей знаковой (вербальной) природе оно изначально генетически связано с обобщением (мышлением). Возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания (Л.С. Выготский, 1984). Ранние этапы развития ярко показывают, что детская речь, будучи средством *сообщения*, которое всегда адресовано кому-то (собеседнику, партнеру по совместной деятельности, общению и т. д.), одновременно развивается как все более точное средство *отображения* предметного содержания и самого *процесса деятельности* ребенка. Так индивидуальное сознание и рефлексивность мышления ребенка зарождаются внутри взаимодействия и сотрудничества его с другими людьми. В соответствии с нормативной картиной развития к моменту поступления в школу дети должны уметь строить понятные для партнера *высказывания*, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; уметь *задавать вопросы*, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности, в достаточной мере владеть планирующей и регулирующей функциями речи. В 6,5—7 лет дети должны уметь выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передавать (сообщать) их партнеру. Характеризуя нормативно-возрастные особенности развития коммуникативных действий, следует признать, что, несмотря на значительное внимание, уделяемое развитию речи, именно в школьные годы оно часто тормозится, что в итоге приводит к малоудовлетворительным результатам. Как это ни парадоксально, но одной из наиболее существенных причин такого положения является вербализм традиционного обучения, при котором происходит: 1) отрыв речи от реальной деятельности в ее предметно-преобразующей материальной или материализованной форме; 2) преждевременный отрыв речи от ее исходной коммуникативной функции, связанный с обучением в форме индивидуального процесса при минимальном присутствии в начальной школе учебного сотрудничества между детьми.

Однако невозможно совершенствовать речь учащихся вне связи с ее исходной коммуникативной функцией — функцией сообщения, адресованного реальному партнеру, заинтересованному в общем результате деятельности, особенно на начальном этапе обучения. Необходима организация совместной деятельности учащихся, которая создаст контекст, адекватный для совершенствования способности *речевого отображения* (описания, объяснения) учеником содержания совершаемых действий в форме речевых значений с целью ориентировки (планирование, контроль, оценка) предметно-практической или иной деятельности, — прежде всего в форме громкой социализированной речи. Именно такие речевые действия создают возможность для процесса интериоризации, т. е. усвоения соответствующих действий, а также для развития у учащихся рефлексии предметного содержания и условий деятельности. Правомерно считать их важнейшими показателями нормативно-возрастной формы развития данного коммуникативного компонента универсальных учебных действий в начальной школе. В частности, очень важны такие

формы работы, как организация взаимной проверки заданий, взаимные задания групп, учебный конфликт, а также обсуждение участниками способов своего действия. Например, в ходе взаимной проверки группы осуществляют те формы проверки, которые ранее выполнялись учителем. На первых этапах введения этого действия одна группа может отмечать ошибки и недоделки в работе другой, но в дальнейшем школьники переходят только к содержательному контролю (выявляют причины ошибок, разъясняют их характер). Работа в группе помогает ребенку осмыслить учебные действия. Поначалу, работая совместно, учащиеся распределяют роли, определяют функции каждого члена группы, планируют деятельность. Позже каждый сможет выполнить все эти операции самостоятельно. Кроме того, работа в группе позволяет дать ученикам эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие вообще не могут включиться в общую работу класса, например робкие или слабые ученики. Групповая работа младших школьников предполагает свои правила: нельзя принуждать детей к групповой работе или высказывать свое недовольство тому, кто не хочет работать (позднее нужно выяснить причину отказа); совместная работа не должна превышать 10—15 мин, во избежание утомления и снижения эффективности; не стоит требовать от детей абсолютной тишины, но необходимо бороться с выкрикиванием и т. п.

Кроме этого, нередко требуются специальные усилия педагога по налаживанию взаимоотношений между детьми.

Для групповой работы можно использовать время на уроках. Однако можно привлекать другие формы, например *проектные задания*, специальные *тренинговые занятия* по развитию коммуникативных навыков под руководством

школьного психолога и т. п. Возрастными и социальными психологами разработано немало программ, направленных на развитие у младших школьников и подростков умения общаться (М.Р. Битянова, 2002).

Однако приведенные выше формы занятий и другие рекомендации могут оказаться полезными только в случае создания *благоприятной общей атмосферы* в отдельном классе и в школе в целом — *атмосферы поддержки и заинтересованности*.

Необходимо поощрять детей высказывать свою точку зрения, а также воспитывать у них умение слушать других людей и терпимо относиться к их мнению.

Решающая роль в этом принадлежит учителю, который сам должен быть образцом не авторитарного стиля ведения дискуссии и обладать достаточной общей коммуникативной культурой. Учитель должен давать учащимся речевые образцы

и оказывать им помощь в ведении дискуссии, споров, приведении аргументов и т. д.

Совместная деятельность младших школьников будет эффективной в том случае, если она будет строиться по типу совместно-разделенной деятельности с динамикой ролей.

## **Методический комплекс диагностики уровня сформированности УУД у обучающихся в начальной школе**

### **1 класс. Стартовая.**

**Личностные УУД:** «Беседа о школе» (модифицированная методика Т.А. Нежновой, А.Л.Венгера, Д.Б.Элькониной, Цвето-рисуночный тест А.О. Прохорова и Г.Г. Генинг.

**Регулятивные УУД:** Графический диктант, «Образец и правило» (А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман).

**Познавательные УУД:** Проба на определение количества слов в предложении (С.Н.Карпова), «Исключение лишнего» (тест А. Отиса – Р. Леннона) .

**Коммуникативные УУД:** Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман).

### **Итоговая.**

**Личностные УУД:** Тест «Лесенка», Опросник Н. Г.Лускановой "Оценка уровня школьной мотивации», Задание на оценку усвоения нормы взаимопомощи, Анкета Л.М.Ковалевой «Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе».

**Регулятивные УУД:** Методика «Кодирование», «Корректирующая проба».

**Познавательные УУД:** Методика на определение уровня вербального (абстрактного) мышления (по К. Йерасеку), методика «10 слов» (А.Л.Венгер, Г.А. Цукерман).

**Коммуникативные УУД:** Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман).

### **2 класс**

**Личностные УУД:** Опросник мотивации Н.Г. Лукановой, Задание на учет мотивов героев в решении моральной дилеммы (модифицированная задача Ж.Пиаже) Методика выявления характера атрибуции успеха/неуспеха.

**Регулятивные УУД:** Тест «Сложная фигура» (А.Рей), методика «Пиктограмма» (А.Р. Лурия).

**Познавательные УУД:** Методика «Исключение слов», методика «Вербальная фантазия».

**Коммуникативные УУД:** «Узор под диктовку» (Цукерман и др., 1992). «Ваза с яблоками» (модифицированная проба Ж.Пиаже; Флейвелл); Социометрия.

### **3 класс**

**Личностные УУД:** Анкета Т.И. Юферевой, «Три оценки» (методика А.И.Липкиной, Задание на выявление уровня моральной децентрации (Ж.Пиаже).

**Регулятивные УУД:** Проба на внимание (П.Я.Гальперин и С.Л. Кабельницкая).

**Познавательные УУД:** Методика «Счет»; Методика «Слова» Т.И. Юферевой, Методика "Логические задачи" (А. З. Зак).

**Коммуникативные УУД:** Задание «Совместная сортировка» (Бурменская, 2007), Социометрия.

### **4 класс**

**Личностные УУД:** Рефлексивная самооценка учебной деятельности. Анкета «Оцени поступок» (дифференциация конвенциональных и моральных норм по Э.Туриелю в модификации Е.А.Корчагиной и О.А.Карабановой) Методика КТО Я? (модификация методики Куна).

**Регулятивные УУД:** Методика диагностики уровня сформированности действия рефлексии, методика диагностики уровня сформированности внутреннего плана действий (А.З. Зак)

**Познавательные УУД:** Методика для определения уровня умственного развития младших школьников Э. Ф. Замбацвичене. Сформированность универсального действия общего приема решения задач (по А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой).

**Коммуникативные УУД:** Задание «Дорога к дому», Методика «Кто прав?» (модифицированная методика Цукерман Г.А.), Социометрия.

Система оценки сформированности универсальных учебных действий в начальной школе включает 4 основные категории оценки:

1. Педагогическое наблюдение.

2. Оценка работ на межпредметной основе.
3. Психодиагностическое обследование.
4. Анализ содержания портфеля достижений.

Система мониторинга достижения личностных и метапредметных результатов обучения в начальной школе предполагает промежуточное оценивание сформированности УУД на протяжении всего обучения в начальной школе и ведение индивидуальной карты обучающегося

Система мониторинга предполагает систему общих критериев и общую шкалу оценок сформированности УУД. В нашей системе образования традиционно используется 5 - бальная система оценивания. В психологической диагностике каждый психометрический тест обладает своей индивидуальной шкалой оценки, но все показатели обычно сводятся к трем уровням: низкий, средний и высокий.

#### **Соотношение систем оценки**

Уровневый подход	Психологический подход	Зачетная система	5-бальная система	3-х бальная система
Не достижение опорного уровня	Низкий уровень	незачет	1 -2	1
Опорный уровень	Средний уровень	зачет	3	2
Повышенный уровень	Высокий уровень	зачет	4-5	3

Для оценки достижения планируемых личностных и метапредметных результатов целесообразно переводить педагогическую оценку, оценки за выполнение комплексных заданий на межпредметной основе в систему показателей трех уровней: низкий (соответствует не достижению базового или опорного уровня), средний (овладение опорным уровнем), высокий (овладение действиями на повышенном уровне) в переводе на 3-х бальную систему.

Список литературы:

1.«Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе». методическое пособие под ред. А. Г. Асмолова

2.Психологическое обеспечение Федеральных государственных стандартов: начальная школа: Учебно-методическое пособие. - Уфа: ИРО РБ, 2012. – 116с,



# МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРАКТИЧЕСКОМУ ЗАНЯТИЮ №8

Тема	Составление плана наблюдения за младшими школьниками с целью диагностики предпосылок школьной дезадаптации учащихся ККО и КРО
Цель занятия	Сформировать умение составлять план наблюдения за младшими школьниками
Источники	Учебник "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр.121-131
Задания для работы студентов на практическом занятии	<p>1.Прочитайте учебный материал по теме в "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр 121-131</p> <p>2. Проанализируйте предложенный Вам теоретический материал.</p> <p>3.Для составления задания определите:          -период наблюдения (первые две недели первого класса, последние две недели полугодия или другое);          -цель наблюдения;          -наблюдение будет вестись в ходе учебной или внеучебной деятельности или постоянно;</p> <p>4. Полученные результаты оформите в форме плана наблюдения</p>
Методические рекомендации	<p>1. Проанализируйте материал, который предложен в учебнике и в лекционном материале.</p> <p>2.По предложенному алгоритму опишите проявление особенностей в поведении и в учебной деятельности ученика группы риска</p> <p>3. Обязательно укажите цель наблюдения (в качестве упражнения можно указать 2-3 возможные цели наблюдения)</p> <p>4.Укажите период наблюдения (временную продолжительность); оформите алгоритм в форме анкеты.</p> <p>5. Отрефлексируйте, обратив внимание на самого себя, собственную активность, заинтересованность.</p>

## **Практическое занятие №8.**

**Тема:** Составление плана наблюдения за младшими школьниками с целью диагностики предпосылок школьной дезадаптации учащихся ККО и КРО

**Цель занятия:** сформировать умение составления плана наблюдения за младшими школьниками

ОК2 Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

ОК 4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ПК 3.1. Проводить педагогическое наблюдение и диагностику, интерпретировать результаты.

### ***Показатели формируемых компетенций:***

1. Организуют собственную деятельность, определяют методы решения профессиональных задач, оценивают их эффективность и качество.

2. Осуществляют поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

3. Проводят педагогическое наблюдение и диагностику, интерпретируют результаты

**Перечень основных терминов:** наблюдение, цель, деятельность, результат наблюдения

**Учебные вопросы:** методика организации и проведения наблюдения (стр.121-131 учебно-методического пособия «Коррекционная педагогика в начальном образовании» (авт. Г.Ф. Кумарина).

### ***Описание деятельности студентов на практическом занятии:***

1. Читают учебный материал по теме в "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр 121-131

2. Анализируют предложенный теоретический материал.

3. Определяют:

- период наблюдения (первые две недели первого класса, последние две недели полугодия или другое);

- цель наблюдения;

- наблюдение будет вестись в ходе учебной или внеучебной деятельности или постоянно;

4. Полученные результаты оформляют в форме плана наблюдения

5. Рефлексируют.

**Формы контроля:** анализ плана наблюдений в тетради

Готовиться можно индивидуально.

### ***Список литературы:***

"Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр 121-131

Тема	<b>ПЗ №9</b> Разработка содержания коррекционно-педагогической работы по развитию и совершенствованию пространственного восприятия и анализа пространственных представлений
Цель занятия	Освоить процедуру диагностики уровня сформированности пространственного восприятия и анализа пространственных представлений Сформировать умение подбирать содержание коррекционно-педагогической работы по развитию и совершенствованию пространственного восприятия и анализа пространственных представлений
Источники	Учебник "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр.181-186
Задания для работы студентов на практическом занятии	<p>1.Прочитайте учебный материал по теме в "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр 181-186 и материал, представленный в приложении 13.</p> <p>2. Внимательно прочитайте инструктаж к диагностике пространственного восприятия М. безруких. С соседом по парте поделите роли ученика и учителя.</p> <p>4.После выполнения первых 3 субтестов поменяйтесь ролями.</p> <p>5.После завершения диагностических мероприятий, подведите итог, сформулируйте педагогическое заключение и прогноз.</p> <p>6. В тетради обязательно зафиксируйте автора и название диагностического инструментария, те трудности в обучении с которыми столкнется ребенок при недостатках зрительно-пространственного восприятия.</p> <p>7. На странице 183 найдите перечень ошибок пространственного различения у детей этого возраста и перечень причин трудностей с точки зрения Б.Г. Ананьева и Е.Ф.Рыбалко трудностей в учебной деятельности, связанных с несформированностью пространственного восприятия и пространственных представлений.</p> <p>8. Опираясь на результаты диагностических мероприятий, проведенных на предыдущем ПЗ, определите причины трудностей, возникающие у того "ребенка", которого Вы диагностировали.</p> <p>9. В тетради обязательно зафиксируйте этапы и содержание коррекционно-педагогической деятельности</p>

	<p>по преодолению нарушений и несформированности пространственного восприятия и пространственных представлений.</p> <p>10. Определите уровень сформированности и содержание коррекционно-педагогической деятельности <u>с тем "ребенком"</u>, которого диагностировали Вы. Зафиксируйте в тетради <u>причину, уровень</u> сформированности (достаточный, недостаточный, низкий уровень сформированности) и <u>содержание</u> коррекционно-педагогической деятельности с ним.</p> <p>11. Обработайте результаты и сделайте вывод по итогам диагностики. Постройте педагогический прогноз о тех трудностях в обучении, с которыми может столкнуться ребенок.</p>
Методические рекомендации	<p>1. Ознакомьтесь с содержанием работы на практическом занятии.</p> <p>2. Запишите дату, номер практического занятия, тему и его цель в тетрадях для практических занятий.</p> <p>3. Прочтите инструктаж к выполнению практического задания.</p> <p>4. Выполните его так, как указано в задании.</p> <p>5. Обработайте результаты и сделайте вывод по итогам диагностики. Постройте педагогический прогноз о тех трудностях в обучении, с которыми может столкнуться ребенок.</p> <p>6. В связи с тем какую причину нарушений пространственного восприятия Вы выделили, определите уровень сформированности и содержание коррекционно-педагогической деятельности <u>с этим</u> ребенком. Зафиксируйте в тетради.</p> <p>7. Отрефлексируйте, обратив внимание на самого себя, собственную активность, заинтересованность.</p>

## Практическое занятие №9.

**Тема:** Разработка содержания диагностической и коррекционно-педагогической работы по развитию и совершенствованию пространственного восприятия и анализа пространственных представлений

**Цель занятия:** Освоить процедуру диагностики уровня сформированности пространственного восприятия и анализа пространственных представлений

Сформировать умение подбирать содержание коррекционно-педагогической работы по развитию и совершенствованию пространственного восприятия и анализа пространственных представлений

### **Формируемые компетенции:**

ОК 1 Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии. Проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК 7. Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса.

ПК 2.1. Определять цели и задачи внеурочной деятельности и общения, планировать внеурочные занятия.

### **Показатели формируемых компетенций:**

1. Понимают сущность и социальную значимость своей будущей профессии. Проявляют к ней устойчивый интерес.

2. Ставят цели, мотивируют деятельность обучающихся, организуют и контролируют их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса.

3. Определяют цели и задачи внеурочной деятельности и общения, планируют внеурочные занятия.

**Перечень основных терминов:** пространственное восприятие и анализ пространственных представлений, диагностика уровня сформированности пространственного восприятия и анализа пространственных представлений

**Учебные вопросы:** технология проведения процедуры диагностики уровня сформированности пространственного восприятия и анализа пространственных представлений

### **Описание деятельности студентов на практическом занятии:**

1. Читают учебный материал по теме в приложении 13 "Структура пространственных представлений". Наталья Семаго, Михаил Семаго кандидат психологических наук, кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии АПК и ПРО РФ, г. Москва

2. Фиксируют в тетради автора и название диагностического инструментария.

3. Читают инструктаж к диагностике пространственного восприятия Н. и М. Семаго с соседом по парте делят роли ученика и учителя.

4. Выполняют процедуру диагностики пространственных представлений о собственном теле и меняются ролями. Выполняют процедуру диагностики пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела.

5. Обрабатывают результаты проведенной части диагностики и делают выводы по итогам диагностики в целом.

6. Рефлексируют.

Строят педагогический прогноз о тех трудностях в обучении, с которыми может столкнуться ребенок.

**Формы контроля:** анализ результатов диагностической деятельности, логичности построения педагогического заключения и прогноза

Готовиться можно индивидуально, парами.

**Список литературы:** Учебник "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр.181-186

## СТРУКТУРА ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

В структуре пространственных представлений можно выделить четыре основных уровня, каждый из которых, в свою очередь, состоит из нескольких подуровней. Возможно, в дальнейшем будет произведена дополнительная дифференциация каждого уровня. Для решения практических задач диагностики и коррекционной работы предлагаемую нами дифференциацию можно считать достаточной.

В основе выделения уровней в структуре пространственных представлений лежит последовательность овладения ребенком пространственными представлениями. Безусловно, все эти уровни (и, соответственно, их подуровни) в процессе развития ребенка в определенной степени пересекаются между собой во времени. Ни в коем случае нельзя рассматривать формирование и развертывание во времени пространственных представлений вне развития произвольности психической активности и эмоционально-аффективной сферы.

Рассмотрим в общих чертах структуру пространственных представлений.

### **Первый уровень. Пространственные представления о собственном теле**

Подуровнями являются:

- ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов (темное мышечное чувство, по Сеченову),
- напряжение-расслабление;
- ощущения, идущие от «внутреннего мира» тела (например, голод, сытость);
- ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством (сырости-сухости, тактильные ощущения от мокрых и сухих пеленок, складок пеленок и т.п.), а также от взаимодействия со взрослыми.

### **Второй уровень. Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу)**

Подуровнями являются:

- представления о взаимоотношении внешних объектов и тела. В свою очередь, эти представления подразделяются на следующие:
  - топологические представления (о нахождении того или иного предмета),
  - координатные представления (о нахождении предметов с использованием понятий «верх-низ», «с какой стороны»),
  - метрические представления (о дальности нахождения предмета);
  - представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве.

Развитие пространственных представлений подчиняется одному из главных законов развития — закону основной оси (8): сначала формируются представления вертикали, затем представления горизонтали «от себя» вперед, затем — о правой и левой стороне. Наиболее поздно формируется понятие «сзади». Итогом развития ребенка на этом этапе становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом (структурно-топологические представления).

### **Третий уровень. Уровень вербализации пространственных представлений**

У ребенка вначале в импрессивном плане, а позже в экспрессивном (иногда параллельно) появляется возможность вербализации представлений второго уровня. Существует определенная последовательность появления в речи обозначений топологического плана.

Проявление пространственных представлений на вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе (закон основной оси). Предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу (в, над, под, за, перед и т.п.) появляются в речи ребенка позже, чем такие слова, как верх, низ, близко, далеко и т.п.

### **Четвертый уровень. Лингвистические представления (пространство языка)**

Этот уровень является наиболее сложным и поздно формирующимся. Он уходит корнями в пространственные представления «низшего» порядка, формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в то же время одной из основных составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребенка. Понимание пространственно-временных и причинно-следственных отношений и связей тоже является важной составляющей психического развития. Временной фактор («временной вектор», по А.В. Семенович) (9) играет значительную роль, определяя стиль мышления и собственно когнитивное развитие ребенка.



## ДИАГНОСТИКА ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РЕБЕНКА

Мы должны выявить тот уровень, на котором произошел «сбой» в развитии ребенка, и определить «исходную точку» и объем работы с базовыми составляющими для их дальнейшего гармоничного формирования и развития. Это дает возможность реально «опредметить» «зону ближайшего развития» и «привязать» ее к границе между уже «созревшими и еще созревающими процессами», в соответствии с представлениями Л.С. Выготского. Это же позволяет использовать так называемый принцип замещающего развития для построения адекватной программы работы с ребенком.

Естественно, что каждый возрастной период характеризуется собственными особенностями и показателями сформированности базовых составляющих как при условно нормативном развитии, так и в ситуации отклоняющегося развития. Методическим инструментарием для оценки пространственных представлений ребенка являются такие общеизвестные психологические методики, как «Кубики Кооса», «Разрезные картинки»,

Практически каждая психологическая методика может дать определенную информацию о сформированности того или иного уровня пространственных представлений. В этом заключается предлагаемый нами интегративный подход к проведению диагностической (впрочем, и коррекционной) работы. Сформированность пространственных и пространственно-временных представлений производится в соответствии с выделенными четырьмя уровнями (и подуровнями), оценивается в той последовательности, в какой они формируются и «простраиваются» в онтогенезе. Безусловно, следует отметить, что эти уровни не просто надстраиваются друг над другом в процессе развития, но пересекаются во времени, как бы перекрывая друг друга в соответствии с законом перекрытия стадий и последовательной дифференциации.

### ДИАГНОСТИКА ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОБСТВЕННОМ ТЕЛЕ

В соответствии с цефало-каузальным законом развития (развитие пространственных представлений идет от головы к рукам и в дальнейшем — к туловищу и к ногам), вначале анализируются представления по отношению к собственному лицу, затем — по отношению к телу в целом и только после этого — относительно собственных рук (в соответствии с проксимо-дистальным законом). Существуют более или менее сенсibilизированные варианты исследования подобных представлений, равно как и облегченные варианты, включающие зрительную поддержку, тактильные ощущения и иные межанализаторные взаимодействия. При проведении предлагаемых ниже методик предварительно нужно выяснить, какие слова, обозначающие части лица или тела, знает ребенок, и именно их использовать при опросе.

#### **Первая методика**

Ребенку предлагается оценить, что находится у него на лице и каково взаиморасположение отдельных его частей (сначала по вертикальной оси, а затем в горизонтальной плоскости).

**Инструкция.** Закрой глаза и скажи, что у тебя находится над глазами, под/над носом, надо лбом, под зубами и т.п. А что у тебя находится сбоку от носа, сбоку от уха и т.п. Если ребенок не справляется с подобным заданием, ему предлагается помощь.

### **Виды помощи**

Ребенок выполняет задание с закрытыми глазами, но с помощью прощупывания указываемых частей пальцем (сначала пальцем психолога, а затем, если это не помогло, собственным).

Выполняет задание с открытыми глазами, с ориентацией на лицо психолога или вертикально расположенное изображение лица.

Выполняет задание, глядя в зеркало.

Выполняет задание, глядя в зеркало и ощупывая свое лицо.

На этом этапе можно использовать стандартные пробы Хеда (см рисунки в конце текста). Педагог делает жесты, показанные на рисунках, и просит ребенка повторить их.

### **Вторая методика**

Анализ частей собственного тела. Данный анализ проводится по вертикальной оси.

**Инструкция.** Покажи, что у тебя находится над плечами, под шеей, под коленями и т.п.

На этом этапе также можно использовать стандартные пробы Хеда (см рисунки в конце текста).

**Примечание.** Не анализируются части тела, находящиеся между животом (пупком) и бедрами.

### **Третья методика**

Анализ положения рук относительно собственного тела и частей рук относительно друг друга.

Подобный анализ можно проводить относительно обеих рук. Так выясняется, какая рука доминантная. Ощущения от доминантной руки в целом более «мощные», чем от субдоминантной.

Таким образом может быть получено еще одно подтверждение профиля латерализации.

**Инструкция.** Покажи, что выше: плечо или локоть, плечо или ладонь/запястье, локоть или ладонь и т.п.

Оценка производится при различном положении каждой руки.

**Примечание.** Подобная оценка в отношении ног не производится.

## **ДИАГНОСТИКА ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЗАИМООТНОШЕНИИ ВНЕШНИХ ОБЪЕКТОВ И ТЕЛА**

Диагностика проводится в следующем порядке в соответствии с основными осями тела:

- а) анализ взаиморасположения объектов и тела по вертикальной оси;
- б) анализ взаиморасположения объектов и тела по горизонтальной оси (спереди и сзади от тела);

в) анализ взаиморасположения объектов и тела в направлении вправо/влево.

Данный анализ производится как на конкретных предметах, так и в наглядно-образном плане (в соответствии с листами Диагностического комплекта (1)). Подобную диагностику невозможно провести без помощи речи, поэтому этот уровень сливается с диагностикой лингвистических представлений (пространством языка). Здесь также оценивается использование ребенком предлогов и простых предложных конструкций.

Сначала анализируется понимание и использование предлогов по отношению к собственному телу, далее — по отношению к конкретным объектам. В работе с конкретными объектами можно использовать различные кубики, коробочки, карандаш или ручку.

### **Методика**

Ребенку показывается коробочка с лежащим на ней карандашом/ручкой. Эти предметы называются.

### **Инструкция.**

*Вот видишь, карандаш находится НА коробке. А как сказать (для детей 6–7 лет можно употребить слово «объяснить»), если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается НАД коробкой)?*

Ответ ребенка регистрируется.

*А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается ПОД коробкой)?*

Возможны различные виды помощи.

*А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается между ребенком и коробкой)?*

*А как сказать, если мы расположим эти предметы вот так (карандаш помещается справа или слева от коробки)?*

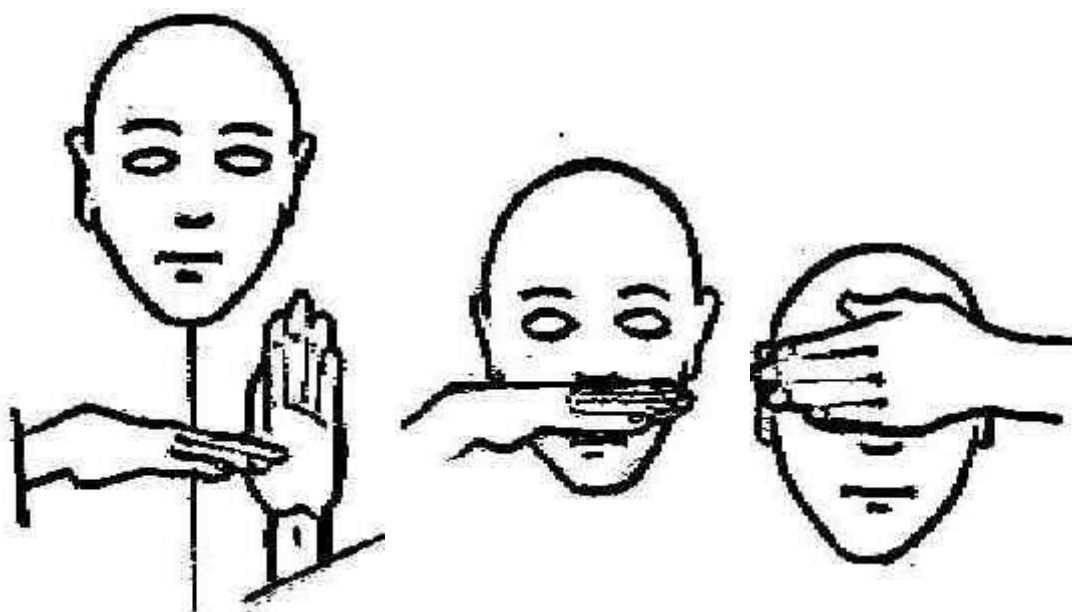
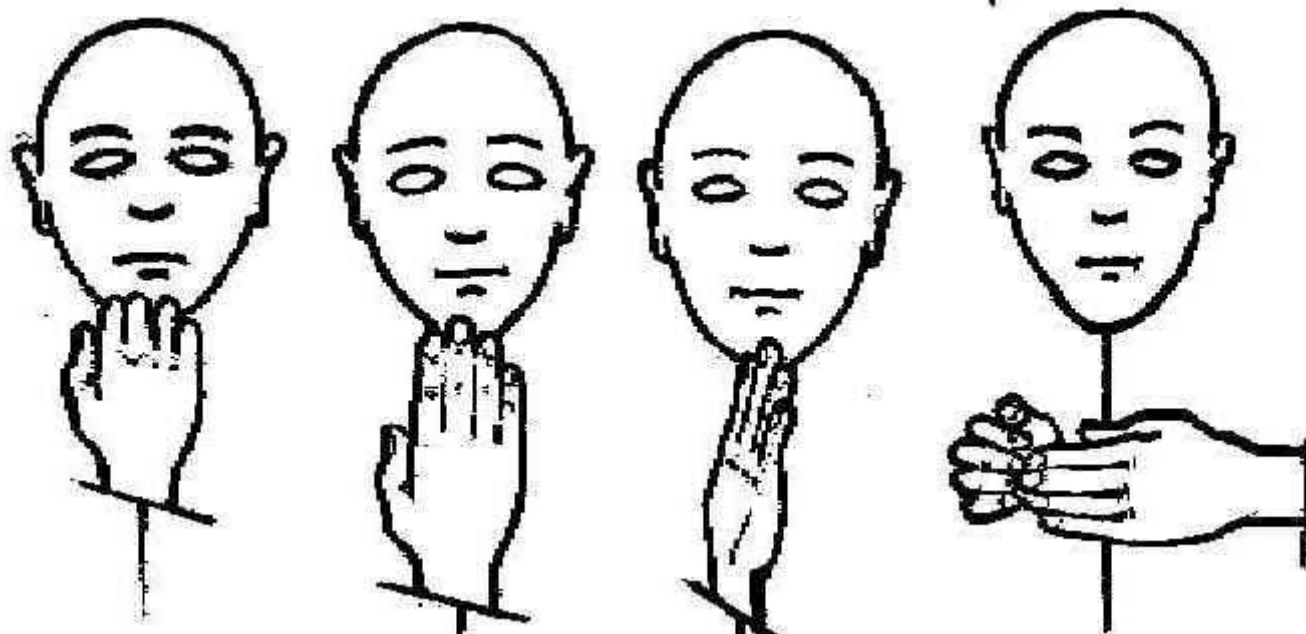
В этом случае самое главное — не использовать понятий, подсказывающих ребенку правильный ответ. Такое описание положения предмета по отношению к коробке можно повторить, используя какие-либо другие слова, и попытаться получить от ребенка ответ в терминах взаиморасположения объектов в пространстве (например, он может сказать: «Между мной и коробкой, спереди от коробки» и т.п.). Точно так же анализируется и другое положение карандаша, когда он находится ЗА коробкой (по отношению к ребенку).

Можно уточнить, где находится карандаш по отношению к самому ребенку или педагогу.

В этом же разделе можно использовать методики «Разрезные картинки» и «Кубики Кооса».

«Разрезные картинки» дают возможность для исследования особенностей координатных представлений ребенка (взаиморасположение частей рисунка). «Кубики Кооса», помимо координатных представлений, позволяют провести анализ и метрических представлений (по тому, как изменено количество используемых кубиков, по количеству, которое используется в тестовом узоре). Следует отметить, что в образном плане все пространственные параметры (топологические, координаторные, метрические) можно проанализировать при копировании ребенком фигуры человечка, домика, при рисовании стола с четырьмя

ножками. Такие задания традиционно используются в нейропсихологическом обследовании (6).



## ЛИТЕРАТУРА

1. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Диагностический Комплект. М.: АРКТИ, 1999.

## МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРАКТИЧЕСКОМУ ЗАНЯТИЮ №10

Тема	<p><b>ПЗ №10 Моделирование процедуры диагностики уровня сформированности зрительного восприятия и зрительного анализа, координации в системе «глаз-рука».</b></p> <p>Определение содержания коррекционно-педагогической деятельности по преодолению нарушений (недостаточности) зрительного восприятия и зрительного анализа, координации в системе «глаз-рука»</p>
Цель занятия	<p>Освоить процедуру диагностики уровня сформированности зрительного восприятия и зрительного анализа, координации в системе «глаз-рука».</p> <p>Сформировать умение определять содержания коррекционно-педагогической деятельности по преодолению нарушений (недостаточности) зрительного восприятия и зрительного анализа, координации в системе «глаз-рука»</p>
Источники	<p>Учебник "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр.186-191</p> <p>Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5-7,5 лет. Руководство по тестированию и обработке результатов. - М.: Новая школа. 1996.</p>
Задания для работы студентов на практическом занятии	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Прочитайте учебный материал по теме в приложении к ПЗ 10.</li> <li>2. Внимательно прочитайте инструктаж к диагностике пространственного восприятия М. Безруких. С соседом по парте поделите роли ученика и учителя.</li> <li>3.После выполнения первых 3 субтестов поменяйтесь ролями.</li> <li>4.После завершения диагностических мероприятий, подведите итог, сформулируйте педагогическое заключение и прогноз.</li> <li>5. В тетради обязательно зафиксируйте автора и название диагностического инструментария, те трудности в обучении с которыми столкнется ребенок при недостатках зрительно-пространственного восприятия.</li> <li>6. Обработайте результаты и сделайте вывод по итогам диагностики. Постройте педагогический прогноз о тех трудностях в обучении, с которыми может столкнуться ребенок.</li> <li>7 .Откройте учебник на указанных страницах (186-191) и выпишите в тетрадь содержание коррекционно-педагогической деятельности по преодолению нарушений (недостаточности) зрительного восприятия и</li> </ol>

	<p>зрительного анализа, координации в системе «глаз-рука»</p> <p>8. Дома завершите выполнение ПЗ №15 тем, что подберете по 2 новых упражнения с необходимым оборудованием (картинки, схемы, рисунки и проч). Только после этого сдавайте тетрадь на проверку.</p>
Методические рекомендации	<p>1. Ознакомьтесь с содержанием работы на практическом занятии.</p> <p>2. Запишите дату, номер практического занятия, тему и его цель в тетрадях для практических занятий.</p> <p>3. Прочтите инструктаж к выполнению практического задания.</p> <p>4. Выполните его так, как указано в задании.</p> <p>5. Обработайте результаты и сделайте вывод по итогам диагностики. Постройте педагогический прогноз о тех трудностях в обучении, с которыми может столкнуться ребенок.</p> <p>6. Выпишите в тетрадь <u>только виды заданий</u> для коррекционно-педагогической деятельности по преодолению нарушений (недостаточности) зрительного восприятия и зрительного анализа, координации в системе «глаз-рука»</p> <p>7. Отрефлексируйте, обратив внимание на самого себя, собственную активность, заинтересованность.</p>

## Практическое занятие №10.

**Тема:** Моделирование процедуры диагностики уровня сформированности зрительного восприятия и зрительного анализа, координации в системе «глаз-рука».

Определение содержания коррекционно-педагогической деятельности по преодолению нарушений (недостаточности) зрительного восприятия и зрительного анализа, координации в системе «глаз-рука»

### **Цель занятия:**

1. Освоить процедуру диагностики уровня сформированности зрительного восприятия и зрительного анализа, координации в системе «глаз-рука».

2. Определять содержание коррекционно-педагогической деятельности по преодолению нарушений (недостаточности) зрительного восприятия и зрительного анализа, координации в системе «глаз-рука»

### **Формируемые компетенции:**

ОК 1 Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии. Проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК 7. Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса.

ПК 2.1. Определять цели и задачи внеурочной деятельности и общения, планировать внеурочные занятия.

### **Показатели формируемых компетенций:**

1. Понимают сущность и социальную значимость своей будущей профессии. Проявляют к ней устойчивый интерес.

2. Ставят цели, мотивируют деятельность обучающихся, организуют и контролируют их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса.

3. Определяют цели и задачи внеурочной деятельности и общения, планируют внеурочные занятия.

**Перечень основных терминов:** уровня сформированности зрительного восприятия и зрительного анализа, координации в системе «глаз-рука»; коррекционно-педагогической деятельности по преодолению нарушений (недостаточности) зрительного восприятия и зрительного анализа, координации в системе «глаз-рука».

**Учебные вопросы:** технология проведения процедуры диагностики уровня сформированности зрительного восприятия и зрительного анализа, координации в системе «глаз-рука»; определение коррекционно-педагогической деятельности по преодолению нарушений (недостаточности) зрительного восприятия и зрительного анализа, координации в системе «глаз-рука».

### **Описание деятельности студентов на практическом занятии:**

1. Читают учебный материал по теме в приложении к ПЗ 15.

2. Знакомятся с инструктажем к диагностике пространственного восприятия М. Безруких. С соседом по парте делят роли ученика и учителя.

3. После выполнения первых 3 субтестов меняются ролями.

4. После завершения диагностических мероприятий, подводят итог, формулируют педагогическое заключение и прогноз.

5. В тетради фиксируют автора и название диагностического инструментария, те трудности в обучении с которыми столкнется ребенок при недостатках зрительно-пространственного восприятия.

6. Обработывают результаты и делают вывод по итогам диагностики. Осуществляют педагогический прогноз тех трудностей в обучении, с которыми может столкнуться ребенок.

7. Открывают учебник на указанных страницах (186-191) и выписывают в тетрадь содержание коррекционно-педагогической деятельности по преодолению нарушений (недостаточности) зрительного восприятия и зрительного анализа, координации в системе «глаз-рука»

8. Дома завершают выполнение ПЗ №15 тем, что подбирают по 2 новых упражнения с необходимым оборудованием (картинки, схемы, рисунки и проч). Только после этого сдают тетрадь на проверку.

**Формы контроля:** анализ записей в тетради (дата, тема ПЗ №15, автор диагностической методики, содержание деятельности - субтесты 1-3 или 4-6, выводы в соответствии с рекомендациями автора методики; педагогический прогноз школьных трудностей, основное содержание коррекционно-педагогической деятельности и примеры заданий с оборудованием).

Готовиться можно индивидуально, парами.

Список литературы: Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5-7,5 лет. Руководство по тестированию и обработке результатов. - М.: Новая школа. 1996.



## **ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ**

### ***При недостатках зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти***

1. Плохое запоминание конфигурации букв при чтении и, соответственно, медленный темп, угадывание букв, возвратные движения глаз.
2. Плохое выделение геометрических фигур, замена сходных по форме фигур (круг — овал, квадрат — ромб — прямоугольник).
3. Трудности формирования зрительного образа буквы, цифры, графического элемента: нарушено соотношение элементов, путает сходные по конфигурации буквы, цифры, пишет лишние элементы или не дописывает элементы буквы, цифры.
4. Возможно зеркальное написание букв, цифр, графических элементов.
5. Трудности копирования букв, цифр, геометрических фигур.

Хотим отметить, что нарушения зрительной памяти у детей чаще всего встречаются в комплексе с трудностями зрительно-пространственного восприятия, вызывают сходные по характеру трудности и требуют аналогичных мер коррекции.

### ***При недостатках зрительно-моторной координации***

1. Неспособность провести прямую линию (вертикальную, горизонтальную).
2. Трудность формирования правильной траектории движений при выполнении графического элемента (буквы, цифры, геометрической фигуры).
3. Неустойчивый почерк (неровные штрихи, различная высота и протяженность графических элементов, большие, растянутые, разнонаклонные буквы).
4. Тремор.
5. Очень медленный темп письма.

*Автор: Марьяна БЕЗРУКИХ, Источник : <http://dob.1september.ru>*

### **Руководство по тестированию и обработке результатов**

Ранняя диагностика, прогнозирование школьных проблем и коррекция трудностей в процессе обучения требуют объективной оценки функционального развития каждого ребенка. Одним из важнейших показателей функционального развития является уровень зрительного восприятия, определяющий успешность освоения базовых навыков письма и чтения в начальной школе. Используемые в отечественной психофизиологии тесты для оценки развития зрительного восприятия не имеют четких количественных и возрастных нормативов, что не позволяет применять их широко в практической работе: при диагностике функционального развития и разработке мер специфической коррекции.

Создание принципиально новых тестов, как показывает мировой опыт, — задача весьма длительная, однако модификация лучших зарубежных образцов позволяет ее решить. Одним из тестов, наиболее широко применяемых во всем мире для определения уровня зрительного восприятия, является комплексный тест М.Frostig. Данная методика представляет собой переработанную тестовую методику М.Frostig.

При работе с детьми, испытывающими трудности в обучении (в международной практике — learning difficulties), достаточно часто наблюдается ограничение или ухудшение способностей при выполнении заданий, требующих зрительного восприятия. Во многих случаях эти трудности неискоренимы и связаны с мозговыми повреждениями, иногда они являются результатом функциональной незрелости ребенка или результатом его недостаточного сенсорного развития.

Вовремя выявить трудности зрительного восприятия, найти их причину и по возможности скорректировать их — решению этой задачи и способствует данная методика, которую можно использовать:

- для определения готовности ребенка к школьному обучению;
- для раннего прогнозирования трудностей обучения;
- для определения специфических и индивидуальных мер коррекции до школы;
- для диагностики причин школьных трудностей;
- для разработки индивидуальных программ коррекционного обучения.

Зрительное восприятие состоит из большого числа функций, поэтому тест представляет комплексную систему для оценки различных сторон зрительного восприятия, таких, как:

**Зрительно-моторная координация** (субтест 1) включает проведение непрерывной прямой, кривой и изогнутой под различными углами линий от заданного начала к заданному концу границами или по заданному образцу.

**Фигуро-фоновое различение** (субтест 2) включает нахождение заданной фигуры при увеличении количества фоновых фигур. В заданиях использованы пересечения фигур и «скрытые» геометрические фигуры.

**Постоянство очертаний** (субтест 3) включает опознание центральной геометрической фигуры, имеющей разные размеры, тона, текстуры и расположение в пространстве. Для опознания в качестве центральной предлагаются круг и квадрат.

**Положение в пространстве** (субтест 4) включает узнавание повернутых и перевернутых геометрических фигур, групп фигур и букв в сериях.

**Пространственные отношения** (субтест 5) включают анализ и копирование несложных форм, состоящих из линий различной длины и углов.

**Комплексный субтест** (субтест 6) включает анализ фигур с последующим дорисовыванием их частей согласно заданному образцу.

#### **Материалы для проведения тестирования**

1. Тестовый материал и демонстрационные карточки.

2. В регистрационный лист вносятся фамилия, имя, школа и класс, в котором учится испытуемый, дата его рождения, дата исследования, **хронологический возраст**.

В примечании можно отметить ведущую руку, понимание инструкции, принятие помощи, темп деятельности и другие особенности, которые помогут исследователю составить наиболее полное представление о данном ребенке, а также отметить задания, наиболее сложные для выполнения.

**3. Тестовый материал** включает задания по всем шести субтестам.

1. Демонстрационные карточки с изображением равностороннего треугольника, квадрата, прямоугольника, ромба, круга, овала, полукруга, креста, пятиугольной и шестиугольной звезд. Карточки необходимы при проведении 2-го и 3-го субтестов.

4. Хорошо заточенные простой (М или 2М) и цветные карандаши. При работе с детьми 5—6 лет можно использовать фломастеры.

**Помните!** Исследователь должен иметь в запасе неиспользованный тестовый материал и хорошо заточенные карандаши.

5. Стол или парта надлежащей высоты с достаточно большой и ровной поверхностью. Если поверхность неровная, ребенок, проводя линию, будет обходить неровности, которые есть на столе. Очень важны **освещение рабочего места и вентиляция помещения**, а также **шумовая изоляция и отсутствие отвлекающих факторов**. При групповом тестировании необходима школьная или переносная доска, предназначенная для более точного объяснения и демонстрации образцов выполнения заданий.

#### **Квалификация исследователя**

Исследователь, собирающийся воспользоваться данной методикой, должен **внимательно ознакомиться с инструкцией по проведению тестирования**, приведенной ниже. Также он должен быть **хорошо знаком с критериями оценок и вариантом обработки результатов тестирования**. Изучая критерии, обратите внимание на варианты ошибок, которые могут встречаться в работах детей, чтобы не допустить неточностей при обработке.

Исследователь должен **начинать с индивидуального тестирования** более старших детей. Групповое тестирование требует достаточно большого опыта работы с детьми любой возрастной группы.

Исследователь должен очень **аккуратно подбирать слова** для всех инструкций. Перед тем как дать ребенку команду к началу работы, необходимо убедиться в том, что испытуемый верно понял задание. Если нет, то инструкцию следует повторить. Если же ребенок хорошо воспринимает инструкцию, то процесс объяснения может быть сокращен. Детям нужно объяснить, что им **нельзя исправлять или стирать линии**; постоянно напоминать, что большинство заданий нужно выполнять, **не отрывая карандаш от бумаги**. Если ребенок устал, дайте ему отдохнуть.

**Внимание! Не забывайте, что результат тестирования зависит от сохранения интереса и внимания у детей в течение всего времени выполнения заданий.**

#### **Индивидуальное тестирование**

При индивидуальном тестировании инструкции могут быть более гибкими. Если исследователь видит, что ребенок хорошо его понимает, он может использовать меньше повторений и демонстраций. Но он не должен оказывать помощь или проводить дополнительный инструктаж по ходу выполнения задания.

**Внимание! Только индивидуально должны тестироваться дети, имеющие проблемы поведения, испытывающие трудности при работе в группе, а также дети с трудностями в обучении.**

#### **Групповое тестирование**

Количество детей в группе при тестировании зависит от возраста испытуемых. Рекомендуется следующее количество детей: 3—4 года — по 1—2 ребенка в группе; 4—5 лет — по 2—4 ребенка; 5—6 лет — по 8—10 детей; 7 и более лет — до 20 детей в группе. Опытный исследователь может тестировать и до 30 детей одновременно, но **более малочисленная группа всегда предпочтительнее**. Многочисленные группы требуют одного или более наблюдателей, знакомых с правилами проведения теста и «курсирующих» по классу.

**Внимание! Словесные инструкции должны соответствовать возрасту испытуемых. Повторение инструкции возможно, если кто-то из детей не понял ее. При повторении инструкции ее нельзя изменять и усложнять.**

Объяснение при групповом тестировании может сопровождаться демонстрациями на доске, которые не должны подсказывать ребенку, как выполнять конкретное задание, а лишь давать пример выполнения аналогичного. Наблюдайте, чтобы дети не могли копировать задание у соседа по парте. Лучше, если дети сидят по одному.

**Внимание! Обычно индивидуальное и групповое тестирование продолжаются 30—45 мин. При проведении теста возможен 5—10-минутный перерыв, лучше после выполнения субтеста 2.**

Тестирование не рекомендуется проводить, если с начала обучения детей 7—8 лет прошло менее двух недель, а детей меньшего возраста — менее трех-четырёх недель. Исследователю следует заранее выяснить, кто из детей пришел в школу после болезни или испытывает острый стресс при адаптации к новым условиям, так как в этих случаях результаты тестирования считаются недействительными.

**Внимание! Постарайтесь чаще одобрять работу детей. Их стимулируют слова типа: «Молодцы!», «Вы отлично выполняете это задание!», «Теперь превосходно!», «Вы так хорошо работаете!» — и т.п.**

#### **Инструкция по проведению тестирования**

Перед каждым ребенком кладут тестовый материал и карандаши. Регистрационный лист заполняет исследователь, он же на протяжении тестирования заносит в него все замечания о работе ребенка.

*Инструкция исследователя:* «Сейчас мы с тобой будем рисовать. Внимательно слушай задание и выполняй его так, как я буду говорить. Выполнение каждого задания начинай только по моей команде. Когда ты закончишь выполнять задание, положи карандаш на стол и жди инструкцию

к следующему. Если ты не понял задание, спроси сразу, чтобы не сделать ошибок». *Примечание.* Эту инструкцию можно повторять по мере необходимости.

### **Субтест 1**

*Оборудование:* тестовый материал, простой карандаш.

*Инструкция ко всем заданиям субтеста:* «Не отрывай карандаш от бумаги при выполнении всех заданий. Тестовый лист не верти».

**Внимание! Не забывайте повторять инструкцию перед выполнением детьми каждого задания этого субтеста. Следите, чтобы ребенок брал листы с соответствующими заданиями.**

В течение всего субтеста исследователь постоянно контролирует, чтобы ребенок не отрывал карандаш от бумаги, не вертел лист, так как при повороте листа вертикальные линии становятся горизонтальными, и наоборот. Если ребенок упорно старается перевернуть лист, то результат этого задания не учитывается. При выполнении заданий, в которых даны направления движения, необходимо следить, чтобы испытуемый проводил линии в заданном направлении. Если он проводит линии в обратном направлении, результат выполнения задания не учитывается.

**Задание 1.** Здесь нарисованы точка и звездочка (показать). Нарисуй прямую линию от точки до звездочки, не отрывая карандаш от бумаги. Постарайся, чтобы линия была как можно ровнее. Закончив, отложи карандаш.

**Задание 2.** Здесь нарисованы две вертикальные линии (показать). Найди середину первой линии, а затем — второй. Нарисуй прямую линию от середины первой полосочки до середины второй. Не отрывай карандаш от бумаги. Закончив, отложи карандаш.

**Задание 3.** Посмотри: вот нарисована дорожка (показать). Тебе нужно нарисовать прямую линию от начала до конца дорожки по ее середине. Постарайся, чтобы линия не задевала края дорожки. Не отрывай карандаш от бумаги. Закончив, отложи карандаш.

**Задание 4.** Здесь нарисованы тоже точка и звездочка. Тебе их нужно соединить, проведя прямую линию сверху вниз.

**Задание 5.** Проведи прямую линию сверху вниз, не отрывая карандаш от бумаги, и соедини середину верхней полосочки с серединой нижней.

**Задание 6.** Проведи вертикальную прямую линию посередине дорожки сверху вниз. Не задевай края дорожки, закончив, отложи карандаш.

**Задания 7—12** (инструкция, приведенная ниже, аналогична для всех заданий). Сейчас тебе нужно обвести нарисованную фигуру по прерывистой линии, а затем точно такие же фигуры нарисовать самому. Рисуй их так, как ты их видишь, постарайся правильно передать форму и размер фигуры. Фигуру обводи и рисуй только в заданном направлении и старайся не отрывать карандаш от бумаги. Закончив, отложи карандаш.

**Задания 13—16** (инструкция, приведенная ниже, аналогична для всех заданий). Сейчас тебе необходимо обвести предложенный рисунок по прерывистой линии, но линию вести надо только в том направлении, в каком показывает стрелка. Как только ты дорисовал до «перекрестка», смотри, куда показывает стрелка, и в том направлении рисуй дальше. Линия должна закончиться на звездочке (показать). Не отрывай карандаш от бумаги. Не забывай, что лист нельзя вертеть. Закончив, отложи карандаш.

### **Субтест 2**

*Оборудование:* тестовый материал, цветные карандаши (фломастеры) для каждого ребенка, демонстрационные карточки с изображением равностороннего треугольника, прямоугольника, креста, полукруга, пятиугольной и шестиугольной звезд, ромба и овала. *Инструкция ко всем заданиям субтеста:* «Не отрывай карандаш от бумаги. Держи карандаш справа от линий фигуры. Закончив работу, отложи карандаш».

**Внимание! Не забывайте повторять инструкцию перед выполнением детьми каждого задания этого субтеста. Следите, чтобы ребенок брал листы с соответствующими заданиями.**

Демонстрационные карточки (далее ДК) предъявляются ребенку на определенное время, затем убираются. Фигура на ДК не должна предъявляться так, как она нарисована в тестовом задании. Например: демонстрируя треугольник, нужно показать его не так, как изображено в задании. Следите, чтобы ребенок старался выполнить задание одной сплошной линией, т.е. не отрывал карандаш от бумаги.

**Задание 1.** Сейчас мы будем находить знакомые фигуры и обводить их. Ты знаешь, что значит обвести фигуру? (Если ребенок не знает, необходимо объяснить и показать.) Посмотри внимательно на карточку. Здесь нарисован **треугольник**. А теперь на рисунке найди и обведи цветным карандашом спрятанный там треугольник.

**Задание 2.** Посмотри: на карточке нарисован **прямоугольник**. А теперь найди его на этом рисунке и обведи.

**Задание 3.** А на этой карточке ты видишь **крест**. Найди его на рисунке, который перед тобой, и обведи.

**Задание 4.** А на этой карточке ты видишь **полукруг**. Найди его на рисунке и обведи.

**Задание 5.** Посмотри: здесь нарисована шестиугольная **звезда** (ДК). А теперь посмотри на рисунок задания. Здесь тоже нарисованы две шестиугольные звезды, но они перепутаны между собой. Возьми два любых цветных карандаша и обведи одну звезду одним цветом, а другую — вторым. Обводи внимательно, не торопись.

**Задание 6.** Посмотри на карточку, на ней нарисована пятиугольная **звезда** (ДК). А теперь посмотри на рисунок задания. Здесь тоже нарисованы такие звезды. Сколько их? Четыре, но они все перепутаны. Возьми четыре цветных карандаша и попробуй «распутать» звезды: обведи каждую из них своим цветом. Будь внимателен и старайся обводить каждую звезду непрерывной линией. Закончив, отложи карандаш.

**Задание 7.** Посмотри на рисунок задания. Здесь изображен круг, а внутри него, среди полосок, спрятано несколько **ромбов** (покажите детям ДК). Возьми цветной карандаш и обведи столько ромбов, сколько найдешь.

**Задание 8.** В этом круге спрятаны **овалы** (покажите детям ДК). Постарайся их найти на своем рисунке и обвести.

Здесь можно сделать 5—10-минутный перерыв.

Если ребенок сильно устал, то прервите работу и продолжите ее на другой день.

### **Субтест 3**

**Оборудование:** тестовый материал, два цветных карандаша, демонстрационные карточки с изображением круга, квадрата. Дополнительно можно использовать карточки с изображением прямоугольника, ромба и овала.

**Инструкция ко всем заданиям субтеста:** «Тестовый лист не верти, старайся обвести фигуру одной непрерывной линией».

**Внимание! Не забывайте повторять инструкцию перед выполнением детьми каждого задания этого субтеста. Следите, чтобы ребенок брал листы с соответствующими заданиями.**

Демонстрационные карточки предъявляются лишь на время объяснения, затем убираются. Время выполнения задания не ограничивается.

**Задание 1.** Сейчас перед тобой новое задание. Посмотри: на листе нарисовано много различных фигур, но среди них есть **квадраты** (покажите ДК). Тебе нужно найти их как можно больше и обвести. Будь внимателен, не перепутай их с прямоугольниками (ДК) или ромбами (ДК). Не торопись, квадраты здесь есть большие и маленькие, белые и заштрихованные... Закончив, отложи карандаш.

**Задание 2.** А на тестовом листе тоже нужно найти и обвести фигур как можно больше, но **кругов** (покажите ДК).

### **Субтест 4**

**Оборудование:** тестовый материал, простой карандаш.

**Инструкция ко всем заданиям субтеста:** «Тестовый лист не переворачивай, сходная с образцом фигура лишь одна, работай внимательно».

**Внимание! Не забывайте повторять инструкцию перед выполнением детьми каждого задания этого субтеста. Следите, чтобы ребенок брал листы с соответствующими заданиями.**

Данный субтест проводится в достаточно быстром темпе. Необходимо следить, чтобы ребенок отмечал лишь одну фигуру, а не несколько, и не исправлял. Если он затрудняется выделить конкретное задание из тестового листа, можно закрыть последующие задания чистым листом бумаги.

**Задание 1.** Посмотри на первую строчку. Здесь нарисованы **уголки**. Они все изображены по-разному, но среди них есть один, нарисованный так же, как образец (нарисован отдельно, покажите его ребенку). Найди точно такой же уголок среди остальных и зачеркни его. Смотри внимательно, уголки очень похожи, но лишь один из них «правильный».

**Задание 2.** А здесь нужно найти точно такой же **круг**, как и на образце (покажите ребенку образец), и зачеркнуть его.

**Задания 3, 4** (инструкция, приведенная ниже, аналогична для обоих заданий). Следующее задание сложнее. Здесь нарисованы **три фигуры**, но они расположены не просто так, а в определенном порядке (покажите образец). Внимательно посмотри на них, найди точно такую же группу среди остальных и зачеркни ее.

**Задания 5, 6** (инструкция, приведенная ниже, аналогична для обоих заданий). Возьми следующий тестовый лист. Посмотри: на образце (задание 5) нарисованы **два треугольника** (в задании 6 — **круг, квадрат и треугольник**). Тебе нужно найти точно так же нарисованные фигуры среди остальных в сериях и зачеркнуть их.

**Задания 7, 8** (инструкция, приведенная ниже, к обоим заданиям аналогична). А в этих заданиях образец — **буква**. Найди такую же среди остальных букв и зачеркни ее.

### **Субтест 5**

*Оборудование:* тестовый материал, простой карандаш.

*Инструкция ко всем заданиям субтеста:* «Тестовый лист не переворачивай и не верти, постарайся не отрывать карандаш от бумаги, не стирай, не исправляй».

**Внимание! Не забывайте повторять инструкцию перед выполнением детьми каждого задания этого субтеста. Следите, чтобы ребенок брал листы с соответствующими заданиями.**

**Задания 1—8** (инструкция, приведенная ниже, для всех заданий аналогична). Посмотри внимательно на рисунок задания. Ты видишь фигуру (показать на рисунке). На что она похожа? Но она нарисована не просто так, а по точкам, т.е. каждая линия идет от одной точки к другой. Тебе нужно нарисовать такую же фигуру, соединяя линиями свободные точки. Будь внимателен, следи, от какой точки к какой идут линии. Закончив, отложи карандаш.

### **Субтест 6**

*Оборудование:* тестовый материал, простой карандаш.

*Инструкция ко всем заданиям субтеста:* «Тестовый лист не вращай. Те линии, которые уже есть на рисунках, не обводи, дорисовывай только то, чего недостает».

**Внимание! Не забывайте повторять инструкцию перед выполнением детьми каждого задания этого субтеста. Следите, чтобы ребенок брал листы с соответствующими заданиями.**

Если ребенку трудно выделить задание из тестового листа, последующие можно закрыть чистым листом бумаги.

**Задание 1.** Здесь нарисован **квадрат** (показать), а рядом не дорисованы пять квадратов, т.е. рисунок не закончен. Постарайся правильно дорисовать эти квадраты. Они должны соответствовать образцу. Не забывай: те линии, которые уже есть, обводить нельзя.

**Задание 2.** А здесь нужно дорисовать фигуры так, чтобы они не отличались от образца — **круга с крестом** (показать). Будь внимателен.

**Задание 3.** Образец в этом задании похож на **конверт** (показать). Дорисуй незаконченные рисунки. Не торопись, не обводи уже нарисованные линии.

**Задание 4.** И последнее задание. Дорисуй неполные фигуры. Должен получиться **ромб** с уголком (показать).

Не забудьте похвалить ребенка за работу!

### **Обработка субтестов**

Каждый субтест может быть обработан с высокой степенью достоверности. Желательно, чтобы обработку всего теста **проводил один опытный исследователь**, но возможна и обработка субтестов разными исследователями. Перед началом обработки следует **внимательно ознакомиться с критериями оценки** и руководствоваться ими. Полная обработка одного субтеста занимает 10—15 минут.

Исследовательские оценки заносятся в соответствующие таблицы, а также на страницы с заданиями. Желательно в заданиях отмечать те ошибки, из-за которых понижена оценка. Подсчет и обработка




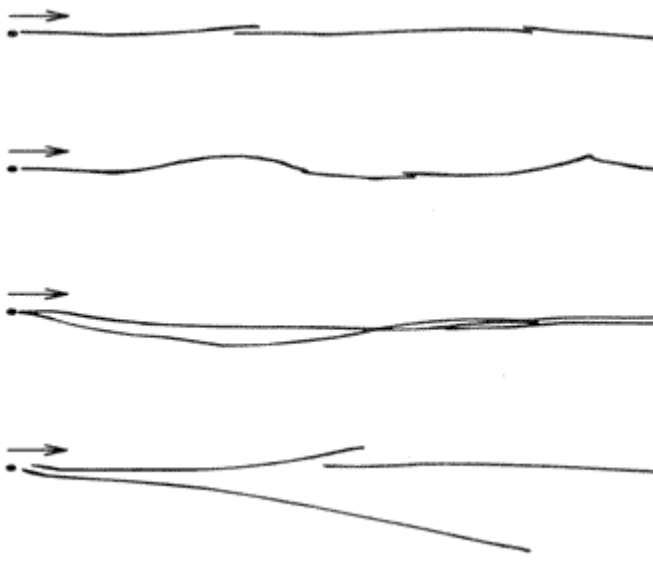
итогов выполнения субтестов проводятся также по таблице. В «Таблице итогов тестирования...» указаны максимальные баллы за выполнение того или иного задания и максимальный итоговый результат каждого субтеста.


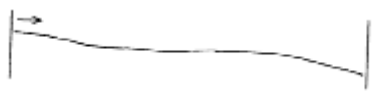
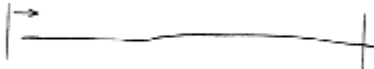
**Внимание!** Будьте внимательны при обработке результатов, так как ваша ошибка может привести к неточному результату и выводу, не соответствующему действительности.




### Субтест 1. Зрительно-моторная координация.

Максимальный итог — 30 баллов.


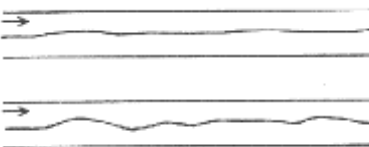

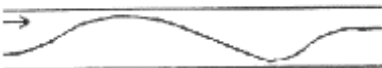
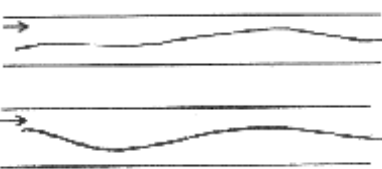
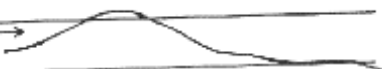
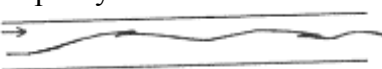
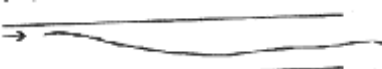
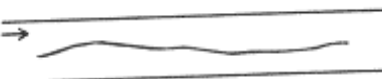
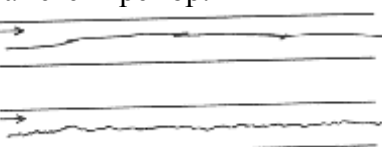
**Задание 1.** Возможные оценки — 1, 0.

1 балл.	0 баллов
<p>Если нарисована непрерывная линия от точки до звездочки; изгиб или небольшой угол в детском рисунке не влияет на оценку:</p>  <p>Если ребенок отрывал карандаш от бумаги, но продолжил линию без разрывов, разветвлений или острых углов:</p>  <p>Если линия выходит за пределы стимулирующих точек не более чем на 0,5 см:</p> 	

Задание 2. Возможные оценки — 2, 1, 0.		
2 балла	1 балл	0 балл
<p>Если нарисована непрерывная линия от середины левой вертикальной линии до середины правой, изгиб или небольшой угол не влияют на результат:</p> 	<p>Если нарисованная линия выходит за пределы стимулирующих линий более чем на 0,5 см, но не более чем на 1 см:</p>  <p>Если нарисованная линия</p>	<p>Если линия нарисована с явными разрывами, острыми углами или разветвлениями, а также с большими исправлениями:</p>  <p>Если линия выходит за пределы</p>

<p>Если ребенок отрывал карандаш, но продолжил линию без разрывов, разветвлений или острых углов:</p>  <p>Если линия начинается или заканчивается на расстоянии не более чем 0,5 см от середины стимулирующих линий (вверх или вниз).</p>	<p>отклоняется от прямой не более чем на 0,7 см:</p> 	<p>стимулирующих линий или начинается или заканчивается на расстоянии более 1 см от стимулирующих линий:</p> 

**Задание 3.** Возможные оценки — 2, 1, 0.

2 балла	1 балл	0 балл
<p>Если нарисована непрерывная линия посередине между двумя стимулирующими линиями без разрывов, острых углов или больших отклонений; изгиб и небольшой угол не влияют на результат:</p>  <p>Если ребенок отрывал карандаш, но линия без явных разрывов, острых углов:</p>  <p>Если линия короче или длиннее стимулирующих линий не более чем на 0,5 см:</p> 	<p>Если нарисованная линия делает изгиб, но при этом не выходит за пределы стимулирующих линий:</p>  <p>Если нарисованная линия короче или длиннее стимулирующих линий более чем на 0,5 см, но не более чем на 1 см:</p> 	<p>Если нарисованная линия выходит за пределы стимулирующих линий:</p>  <p>Если видны явные разрывы или острые углы:</p>  <p>Если нарисованная линия короче или длиннее стимулирующих линий более чем на 1 см:</p>  <p>Если нарисованная линия короче стимулирующих линий (справа или слева) более чем на 0,7 см:</p>  <p>Если линия нарисована неровно, толчками, явно заметен тремор:</p> 








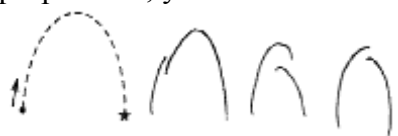
**Задание 4.** Возможные оценки — 1, 0. Критерии оценок аналогичны критериям задания 1.



**Задание 5.** Возможные оценки — 2, 1, 0. Критерии оценок аналогичны критериям задания 2.

**Задание 6.** Возможные оценки — 2, 1, 0. Критерии оценок аналогичны критериям задания 3.





**Задание 7.** Возможные оценки — 2, 1, 0.

2 балла	1 балл	0 балл
<p>Если фигура обведена правильно, по направлению стрелки, без разрывов, видимых обводок, углов или отклонений, а самостоятельно нарисованные фигуры не отличаются от заданной (размер и форма):</p> 	<p>Если фигура обведена правильно, но линия отклоняется от стимулирующей незначительно:</p>  <p>Если самостоятельно нарисованные фигуры отличаются от заданной незначительно (размер или форма):</p>  <p>Если при обведении фигуры или рисовании линий ребенок отрывал карандаш, но выполнил работу с небольшими нарушениями (углами или разрывами):</p> 	<p>Если фигура обведена неправильно, не по направлениям стрелки, с большими отклонениями от стимулирующих линий, с явными разрывами или углами:</p>  <p>Если ребенок не смог уловить конфигурацию стимулирующей фигуры:</p>  <p>Если самостоятельно нарисованные фигуры значительно отличаются от стимулирующей по форме или размеру:</p>  <p>Если самостоятельно нарисованные фигуры выполнены с явными разрывами, углами:</p> 

**Задание 8.** Возможные оценки — 2, 1, 0.

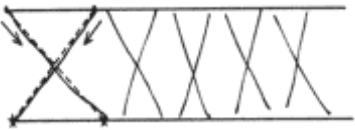
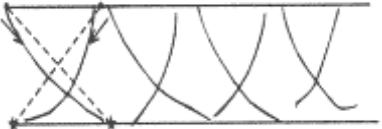



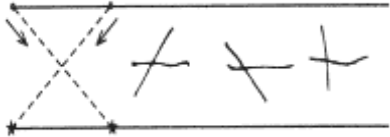

Критерии оценок аналогичны критериям задания 7, но при этом учитывается расположение рисунка в строке. При выходе рисунка за ограничительные линии более чем на 0,5 см — 0 баллов, менее — 1 балл.

**Задание 9.** Возможные оценки — 2, 1, 0.

2 балла	1 балл	0 балл
<p>Если стимулирующие линии обведены правильно, по направлению стрелок, без разрывов, углов или явных отклонений; самостоятельно ребенок нарисовал линии без разрывов, углов, в правильном направлении и правильно расположил линии в пространстве.</p>	<p>Если самостоятельно нарисованные линии выполнены с небольшими отличиями от заданного образца.</p> <p>Если самостоятельно нарисованные линии незначительно отклонены от заданного направления:</p> 	<p>Если стимулирующие линии обведены с большими разрывами, имеют обводки или углы, а самостоятельно проведенные линии тоже выполнены с этими же нарушениями:</p>  <p>Если ребенок соединил стимулирующие линии и самостоятельно рисует одну изогнутую линию:</p>  <p>Если ребенок рисует самостоятельно линии в противоположном направлении (не по стрелкам) или рисует зеркальное отражение:</p>  <p>Если самостоятельно нарисованные линии выполнены с большими отклонениями от заданного образца.</p>

**Задание 10.** Возможные оценки — 2, 1, 0.

2 балла	1 балл	0 балл
Если ребенок обвел контрольные и самостоятельно нарисовал линии правильно по	Если ребенок обвел контрольную и самостоятельно нарисовал	Если ребенок обвел контрольные линии и самостоятельно нарисовал

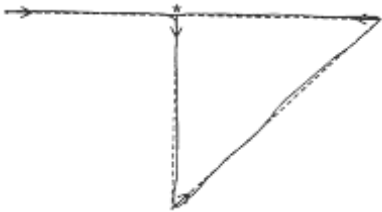
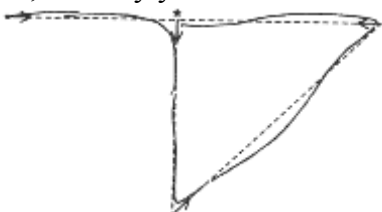
<p>направлению стрелок, без разрывов, углов, обводок или отклонений. Если размер или форма самостоятельно нарисованных линий отличается от контрольной незначительно:</p> 	<p>линии, имеющие небольшие отклонения от образца:</p>  <p>Если самостоятельно нарисованные линии выступают за границу строки не более чем на 0,5 см:</p> 	<p>линии с разрывами, углами или обводками:</p>  <p>Если ребенок самостоятельно рисует линии не по направлению стрелок:</p>  <p>Если ребенок не может воспроизвести заданный образец:</p>  <p>Если ребенок не смог правильно выделить две прямые линии, а рисует линии как две изогнутые или четыре короткие прямые линии:</p> 
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Задание 11.** Возможные оценки — 2, 1, 0. Критерии оценок аналогичны критериям задания 7.

**Задание 12.** Возможные оценки — 2, 1, 0. Критерии оценок аналогичны критериям задания 7, но при этом учитывается расположение рисунка в строке.

**Задание 13.** Возможные оценки — 2, 1, 0.

2 балла	1 балл	0 балл
Если контрольная фигура обведена правильно по направлению стрелок, без разрывов, обводок, углов или отклонений.	Если при обведении контрольной фигуры место отрыва приходится на стрелку, а дальше ребенок продолжал работать без отрыва. Если при выполнении задания ребенок отрывал карандаш, но	Если при проведении контрольной фигуры ребенок отрывал карандаш, а проводимая линия имеет разрывы, углы, большие отклонения от стимулирующей линии или обводки:

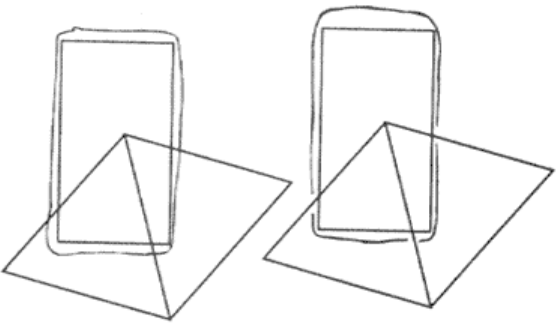
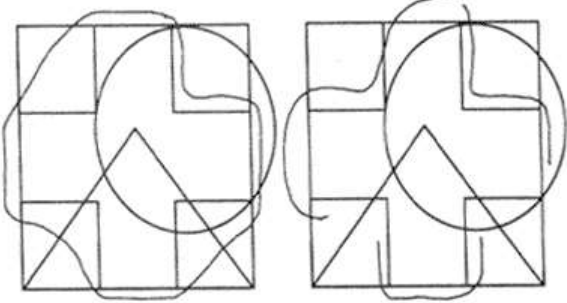
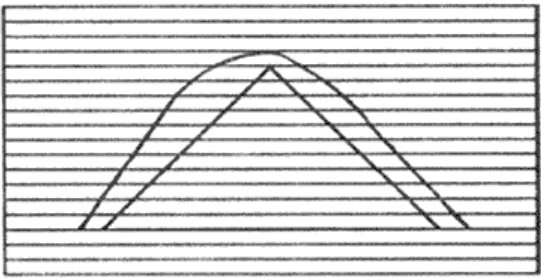
	<p>продолжил работу без углов, разрывов, обводок:</p> 	<p>Если при обведении контрольной фигуры ребенок «не видит» стрелок, а работает так, как ему удобнее.</p> 
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Задания 14—16.** Возможные оценки — 2, 1, 0. Критерии оценок аналогичны критериям задания 13.

### Субтест 2. Фигуро-фоновое различие.

Максимальный итог — 20 баллов.

**Задания 1—4.** Возможные оценки — 1, 0. Критерии оценок аналогичны во всех заданиях.

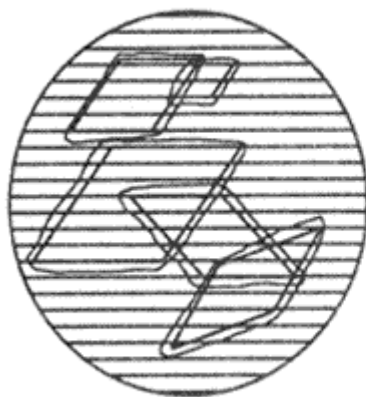
1 балл	0 балл
<p>Если ребенок четко обводит требуемую фигуру (нет сильных разрывов или отклонений). Разрыв в точке пересечения двух фигур не учитывается:</p> 	<p>Если карандашная линия заметно отклоняется в сторону от стимулирующей или имеет большой разрыв между двумя точками пересечения:</p>  <p>Если ребенок не смог правильно выделить фигуру и обвел лишь часть ее.</p> <p>Например, задание 1:</p> 

**Задание 5.** Возможная оценка — 2.

**Задание 6.** Возможная оценка — 4. Критерии оценок аналогичны критериям задания 1, причем выполнение каждой звезды оценивается отдельно (оценка 1 или 0 баллов), а итог — сумма оценок.

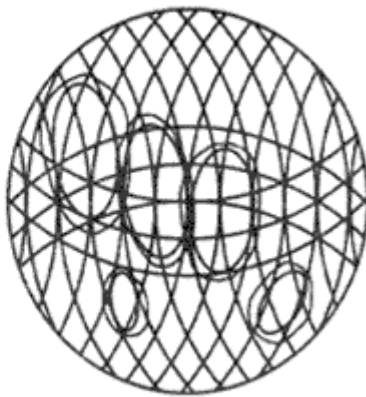
**Задания 7, 8.** Возможные оценки: 1—5. Критерии оценок аналогичны критериям задания 1. За каждую правильно обведенную фигуру начисляется 1 балл, за каждую неправильно обведенную фигуру вычитается 1 балл из общего результата. Например, правильное выполнение заданий 7, 8:

5 баллов



Задание 7

5 баллов



Задание 8

### Субтест 3. Постоянство очертаний.

Максимальный итог — 15 баллов.

**Задания 1, 2.** Максимальный итог задания 1 — 7 баллов, задания 2 — 8 баллов. Критерии оценок в обоих заданиях аналогичны.

Должны быть найдены все квадраты и круги. Правильно обведенной считается фигура (квадрат или круг), если она не имеет больших отклонений, а обводные линии не имеют разрывов.

За каждую правильно обведенную фигуру ребенок получает 1 балл.

За каждую неправильно обведенную фигуру вычитается 1 балл из общего результата.

### Субтест 4. Положение в пространстве.

Максимальный итог — 8 баллов.

**Задания 1—8.** Возможные оценки — 1, 0. Критерии оценок во всех заданиях аналогичны.

**1 балл.**

Если ребенок правильно указал фигуру.

**0 баллов.**



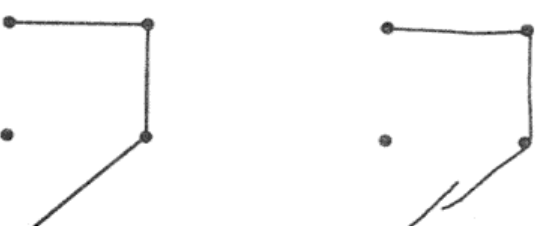



Если ребенок отметил неправильную фигуру, стертые фигуры и исправления не засчитываются.

### Субтест 5. Пространственные отношения.

Максимальный итог — 8 баллов.

**Задания 1—8.** Возможные оценки — 1, 0. Критерии оценок во всех заданиях аналогичны.

1 балл	0 балл
Если ребенок правильно воспроизвел рисунок, изображенный в задании:	Если ребенок нарисовал линии не так, как они расположены на образце:

 <p>Если ребенок выполнил работу не совсем аккуратно, но четко прослежено, от какой точки и куда нужно вести линию:</p>  <p>Если самостоятельно нарисованная линия не начинается и не заканчивается в точке, немного прервана, однако рисунок выполнен правильно:</p> 	 <p>&gt;</p> <p>Если есть исправления или ребенок пытался стереть неправильные линии:</p>  <p>Если при анализе рисунка трудно понять, какую точку имел в виду ребенок, проводя линию:</p> 
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

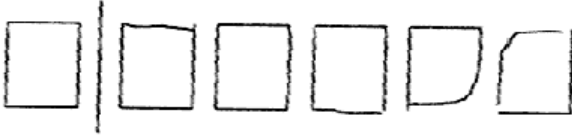
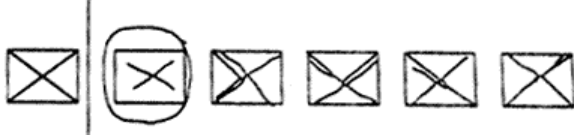
### Субтест 6. Комплексный.

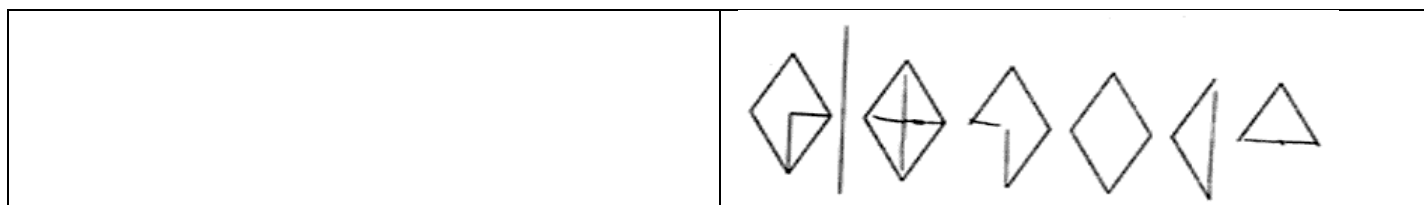
Максимальный итог — 20 баллов.

**Задания 1—4.** Возможные оценки — 0—5. Критерии оценок для всех заданий аналогичны.

Максимальный итог каждого задания — 5 баллов.

В задании каждая фигура оценивается отдельно, возможная оценка одной фигуры — 1, 0 баллов.

1 балл	0 балл
<p>Если ребенок правильно дорисовал фигуру; обводок и сильных искажений нет:</p> 	<p>Если ребенок дорисовал фигуру правильно, но при этом обвел уже нарисованные линии:</p>  <p>Если ребенок не смог правильно дорисовать фигуру:</p>



### **Упрощенный вариант обработки результатов тестирования для педагогов и родителей**

Этот вариант используется, когда нужно определить факторы риска в развитии ребенка, сделать прогноз причин трудностей при обучении.

#### **Как проводить обработку**

- Оцените выполнение заданий субтестов ребенком, предварительно ознакомившись с критериями оценки. Результат внесите в графу «Исслед. оценка» «Таблицы итогов тестирования для педагогов и родителей» (см. в следующем номере).
- Подсчитайте сумму оценок и запишите в графу «Итог субтеста».
- Зная хронологический возраст, по таблице «Возрастные нормативы выполнения субтестов детьми 5—7,5 лет» найдите, какому возрасту соответствует итог субтеста. Проверьте, соответствуют ли возрастным нормативам результаты, которые показал ребенок.
- Если при выполнении какого-либо субтеста результаты ребенка ниже возрастного норматива, то отметьте, уровень развития каких функций ниже нормы, и определите, какие трудности при обучении письму и чтению могут возникнуть у ребенка с такими недостатками зрительного восприятия (см. раздел «Трудности обучения» в следующем номере).
- Определите возможные трудности и составьте индивидуальный план коррекционной работы.

#### **Возрастные нормативы выполнения субтестов детьми 5—7,5 лет**

Возраст	Итог выполнения субтестов					
	1	2	3	4	5	6
	при максимальном количестве баллов					
	30	20	15	8	8	20
5,0	10	12	7	5	4	11
5,5	11—12	13	8	6	5	12—13
6,0	13	14	9	7	6	14
6,5	16—17	15—16	9	7	7	14—16
7,0	18—19	17	11	8	8	17
7,5	20	18+	12+	—	—	18+

# СУБТЕСТ 1



Задание 1



Задание 2



Задание 3



Задание 4



Задание 5

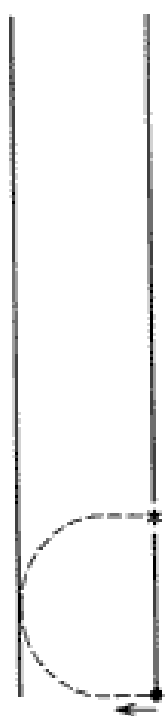
Задание 6



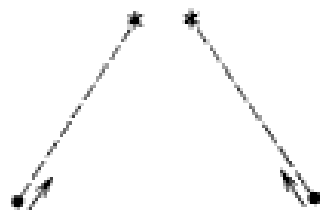




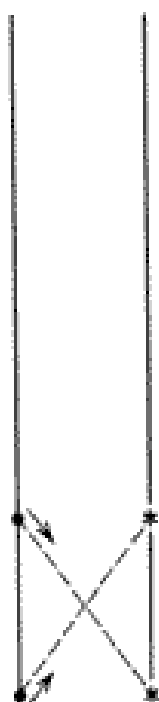
Задание 7



Задание 8



Задание 9



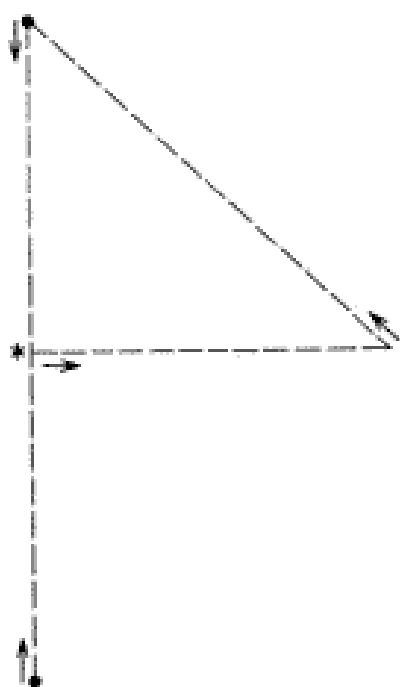
Задание 10



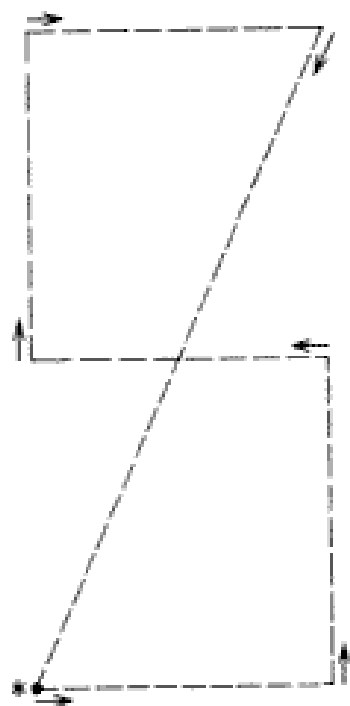
Задание 11



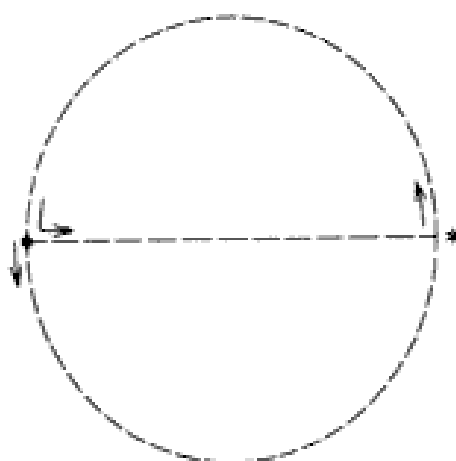
Задание 12



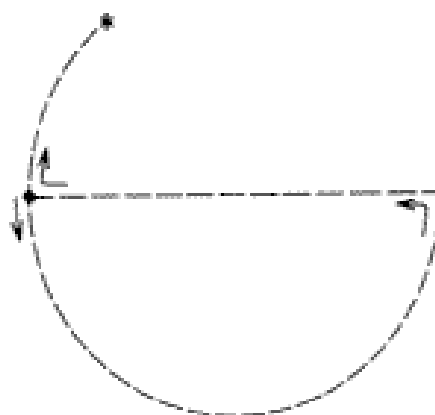
Задание 13



Задание 14

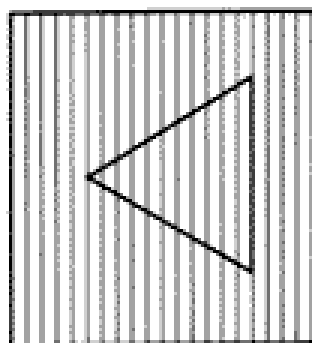


Задание 15

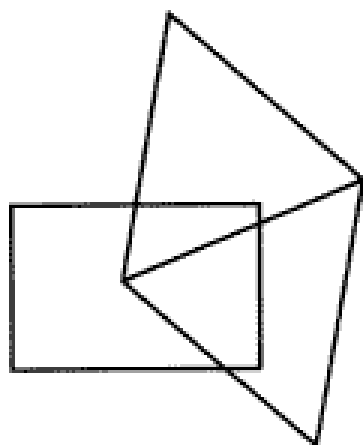


Задание 16

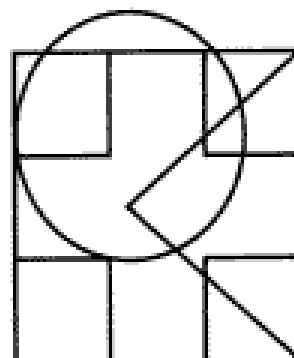
СУБТЕСТ 2



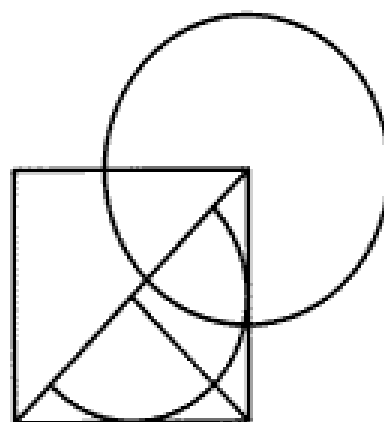
Задание 1



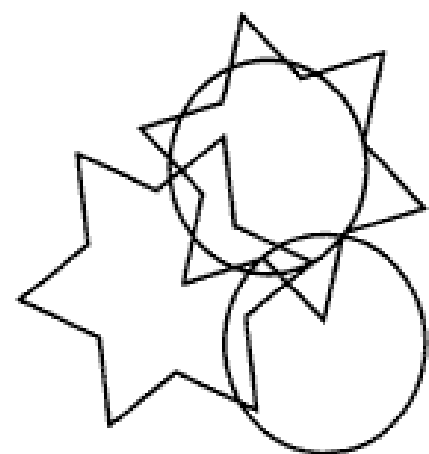
Задание 2



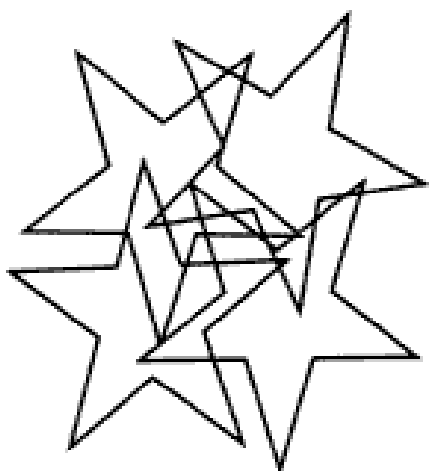
Задание 3



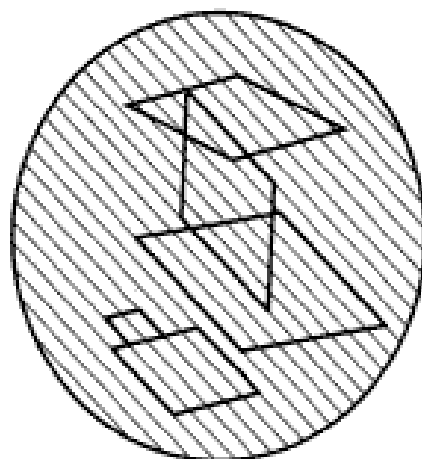
Задание 4



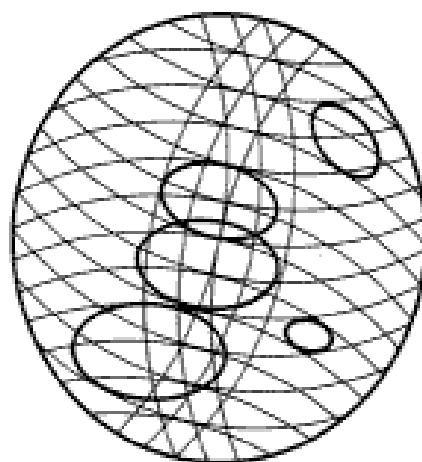
Задание 5



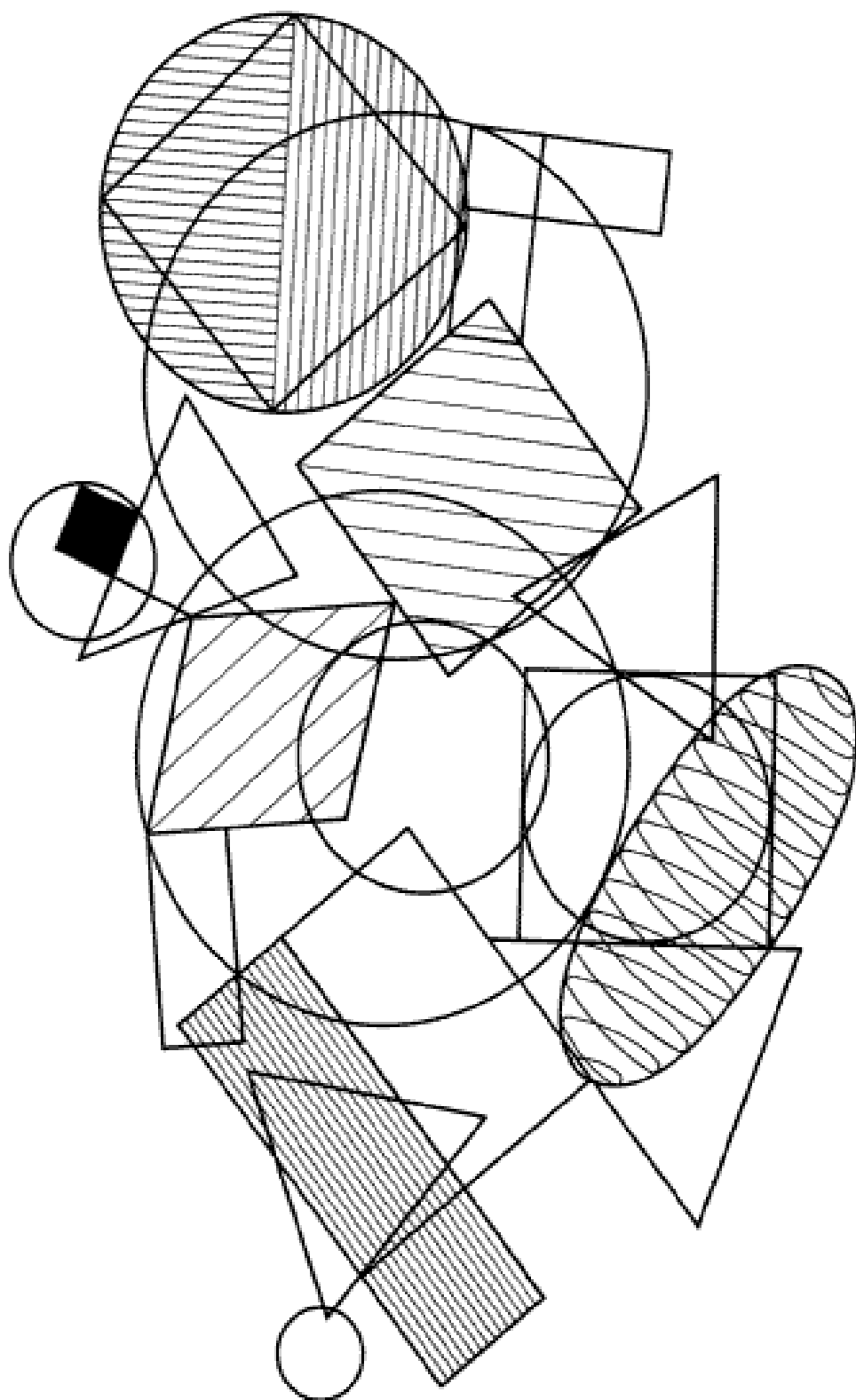
Задание 6



Задание 7

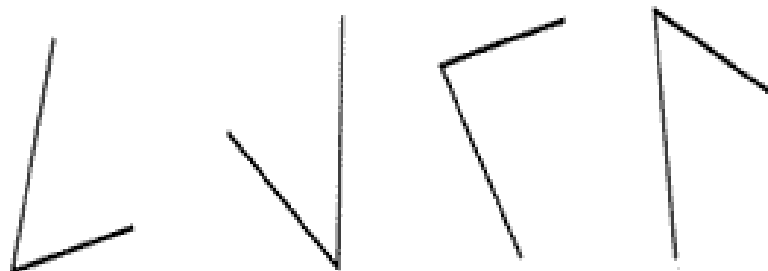


Задание 8

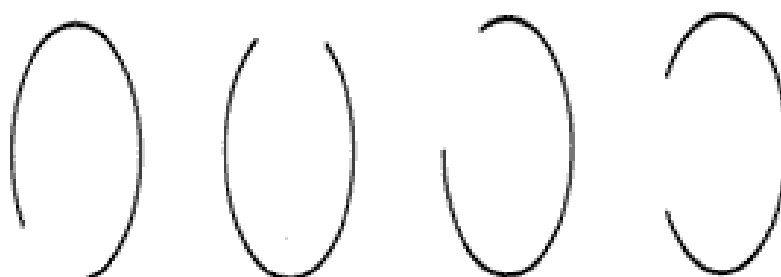
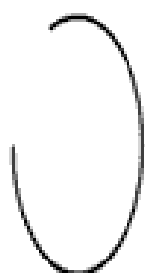


СУБТЕСТ 4

Задание 1



Задание 2




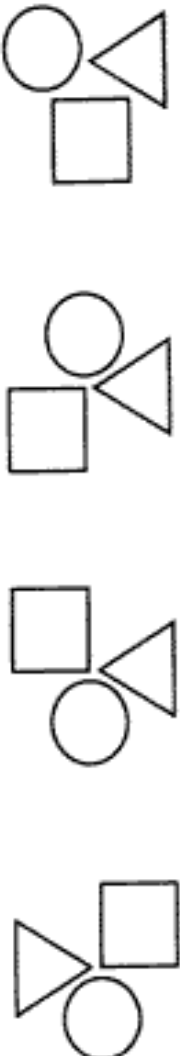

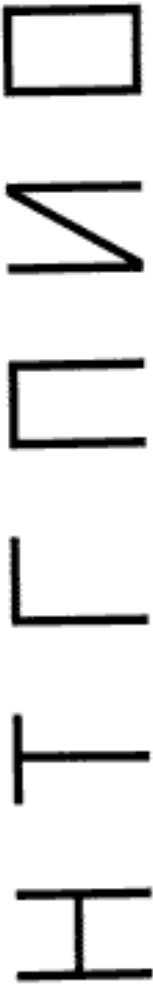
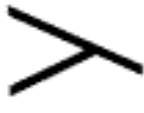



Задание 3



Задание 4



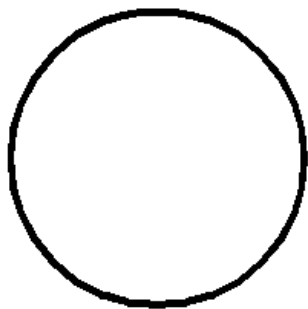
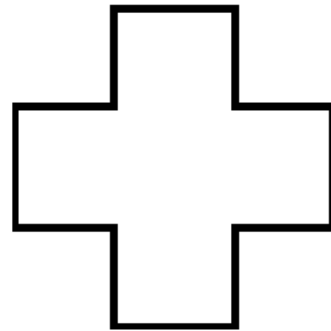
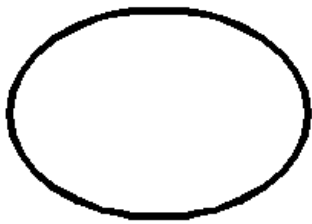
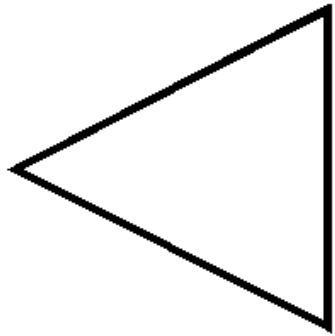
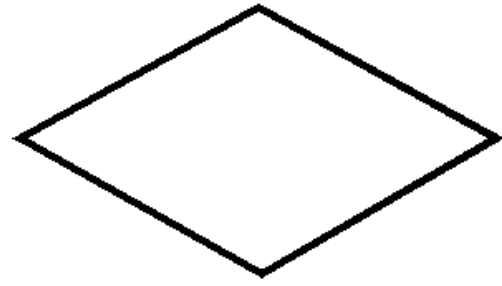
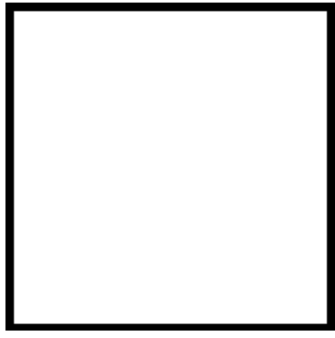
Задание 5

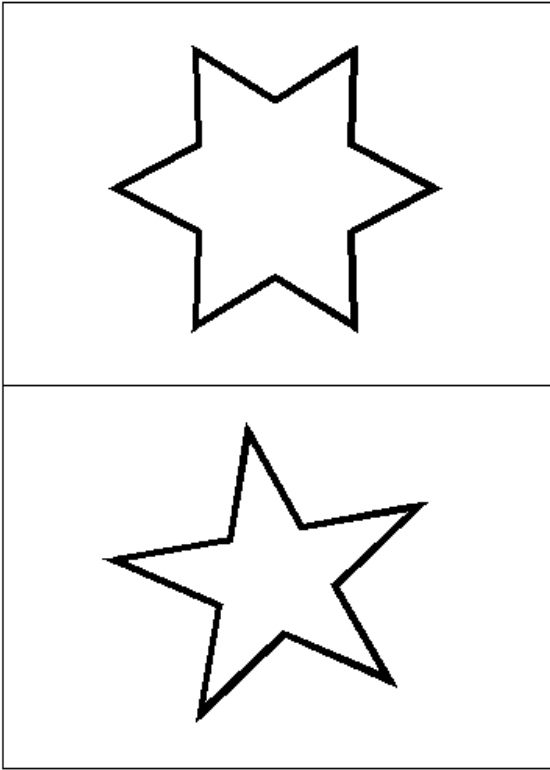
Задание 6

Задание 7

Задание 8







Тема	Составление комплекса упражнений для совершенствования системы «глаз-рука»
Цель занятия	Сформировать умение составлять комплекс упражнений для совершенствования системы «глаз-рука»
Источники	Учебник "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр.186-191
Задания для работы студентов на практическом занятии	<p>1.Прочитайте учебный материал по теме в "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр 186-191и в приложении 11</p> <p>2. Внимательно прочитайте авторскую коррекционно-педагогическую программу по преодолению недостаточности зрительно-моторной координации Шмидт Е.В (см приложение 12).</p> <p>4.Выявите структурные компоненты программы.</p> <p>5.Проследите усложнение программы на каждом этапе её применения.</p> <p>6. В тетради обязательно зафиксируйте автора и название авторской программы, структурные компоненты, основные направления коррекционно-педагогической работы по преодолению зрительно-моторной координации.</p> <p>7. Продумайте содержание комплекса упражнений таким образом, чтобы его можно было реализовать в ходе учебной деятельности (какие упражнения, в какой части урока можно применить, на каких уроках, соотнесенность с темой урока, частота применения и проч) и во внеурочной деятельности (ГПД)</p> <p>9. Найдите в различных источниках другие программы. Найдите принципиальное отличие их от той, что приведена в качестве примера.</p> <p>10. Составьте комплекс упражнений по развитию зрительно-моторной координации.</p>
Методические рекомендации	<p>1.Ознакомьтесь с содержанием работы на практическом занятии.</p> <p>2.Запишите дату, номер практического занятия, тему и его цель в тетрадях для практических занятий.</p> <p>3. Прочтите инструктаж к выполнению практического задания.</p> <p>4.Выполните его так, как указано в задании.</p> <p>5.Продумайте: методы контроля динамики; предметно-</p>

	<p>развивающую среду, необходимую для развития зрительно младших школьников; продолжительность коррекционно-педагогического процесса по преодолению недостаточности зрительно-моторной координации младших школьников.</p> <p>9.Отрефлексируйте, обратив внимание на самого себя, собственную активность, заинтересованность.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса), внимания у младших школьников при овладении чтением

Шмидт Елена Владимировна,

Поток информации, расширение человеческих контактов, развитие многообразных форм массовой культуры, рост темпа жизни приводят к увеличению объема знаний, необходимых для жизни современному человеку. Происходящие изменения в обществе оказали влияние и на развитие детей, активно включившихся в водоворот нашей бурной жизни, и выдвинули новые требования к системе образования в целом. Дошкольное образование стало рассматриваться как первая ступень во всей системе непрерывного обучения. Одним из неперенных условий успешного обучения в школе является развитие произвольного, преднамеренного внимания в дошкольном возрасте. Школа предъявляет требования к произвольности детского внимания в плане умения действовать без отвлечений, следовать инструкциям и контролировать получаемый результат.

При наличии внимания мыслительные процессы протекают быстрее и правильнее, движения выполняются более аккуратно и четко.

Внимание дошкольника отражает его интересы по отношению к окружающим предметам и выполняемым с ними действиям.

Внимание является одним из феноменов ориентировочно-исследовательской деятельности. Оно представляет собой психическое действие, направленное на содержание образа, мысли или другого явления. Внимание играет существенную роль в регуляции интеллектуальной активности. По мнению П.Я. Гальперина, «внимание нигде не выступает как самостоятельный процесс, оно открывается как направленность, настроенность и сосредоточенность любой психической деятельности на своем объекте, лишь как сторона или свойство этой деятельности.

Внимание не имеет своего отдельного и специфического продукта. Его результатом является улучшение всякой деятельности, которой оно сопутствует.

Внимание – это психическое состояние, характеризующее интенсивность познавательной деятельности и выражающееся в ее сосредоточенности на сравнительно узком участке (действии, предмете, явлении).

*Выделяют следующие формы проявления внимания:*

- сенсорное (перцептивное);
- интеллектуальное (мыслительное);
- моторное (двигательное).

*Основными функциями внимания являются:*

- активизация необходимых и торможение ненужных в данный момент психических и физиологических процессов;
- целенаправленный организованный отбор поступающей информации (основная селективная функция внимания);
- удержание, сохранение образов определенного предметного содержания до тех пор, пока не будет достигнута цель;
- обеспечение длительной сосредоточенности, активности на одном и том же объекте;
- регуляция и контроль протекания деятельности.

Внимание состоит в том, что известное представление или ощущение занимает господствующее место в сознании, вытесняя другие. Эта большая степень осознаваемости данного впечатления и есть основной факт, или эффект внимания. Как следствие возникают некоторые второстепенные эффекты, а именно:

- аналитический эффект внимания – данное представление становится детальнее, в нем мы замечаем больше подробностей;
- фиксирующий эффект – представление делается устойчивее в сознании, не так легко исчезает;
- усиливающий эффект – впечатление, по крайней мере в большинстве случаев, делается сильнее: благодаря включению внимания слабый звук кажется несколько громче.

## Принципы проведения коррекционно-развивающей работы

Принципы построения коррекционных программ определяют стратегию, тактику их разработки, т.е. определяют цели, задачи коррекции, методы и средства психологического воздействия.

- системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;
- единства диагностики и коррекции;
- приоритетности коррекции причинного типа;
- деятельностный принцип коррекции;
- учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей ребенка;
- комплексности методов психологического воздействия;
- активного привлечения социального окружения к участию в коррекционной

программе;

- опоры на разные уровни организации психических процессов;
- программированного обучения;
- возрастания сложности;
- учета объема и степени разнообразия материала;
- учета эмоциональной окрашенности материала.

Таким образом, цели и задачи любой коррекционно-развивающей работы должны быть сформулированы как система задач трех уровней:

- *коррекционного* – исправление отклонений и нарушений развития, разрешение трудностей развития;
- *профилактического* – предупреждение отклонений и трудностей в развитии;
- *развивающего* – оптимизация, стимулирование, обогащение содержания развития.

Только единство перечисленных видов задач может обеспечить успех и эффективность коррекционно-развивающей работы.

## Роль зрительного восприятия ребенка в усвоении чтения

В современных условиях интенсивного развития средств мультимедиа возрастает роль зрительного восприятия в переработке информации, важным компонентом которой является чтение.

Чтение начинается со зрительного восприятия букв, слогов, слов. Правильность чтения во многом зависит от полноценности зрительного восприятия. Среди зрительных операций чтения выделяют: восприятие буквенной символики; процесс ее опознания на основе сличения с имеющимися в памяти эталонами; последовательное сканирование графической информации.

Зрительные функции, обеспечивающие в дальнейшем эти операции чтения, формируются у ребенка постепенно в дошкольном периоде, но этот процесс носит спонтанный, неорганизованный характер. Ребенок учится видеть так же, как учится ходить и говорить. По мере обогащения перцептивного опыта ребенок вырабатывает индивидуальные способы анализа зрительной информации, которые и составляют основу установления связей между реальными предметами, их изображениями и символами.

В дошкольном периоде возможные индивидуальные различия в стратегиях и уровнях сформированности зрительного восприятия не заметны для окружающих в повседневной жизни ребенка. Лишь с началом систематического обучения в школе, предъявляющего, как правило, единые, достаточно жесткие требования ко всем учащимся, индивидуальные особенности зрительного восприятия (трудности различения оптически близких признаков, недостаточная точность и объем восприятия и др.) некоторых детей могут стать серьезным препятствием для успешного усвоения чтения.

Альбом “Визуальный тренажер” включает занятия, развивающие зрительные функции, зрительную память ребенка и обучающие его зрительным операциям чтения.

## Что такое зрительные функции?

Зрение обеспечивает человеку возможность получать информацию о внешнем мире, ориентироваться в пространстве, контролировать свои действия, выполнять точные операции. Зрение и зрительное восприятие не являются тождественными понятиями. “Зрительная система состоит из большого количества параллельных каналов, или подсистем, работающих в значительной мере автономно и выполняющих принципиально различные функции. Эти подсистемы могут нарушаться

или совершенствоваться почти независимо друг от друга, так что в одних отношениях зрительная система данного человека может демонстрировать замечательные способности, а в других – весьма посредственные” (Г.И. Рожкова, 2003). Все показатели сформированности различных зрительных способностей, по Г.И. Рожковой, можно разделить на три группы.

К первой группе относятся **оптико-физиологические** показатели, обеспечивающие оптимальные условия работы зрительной системы.

Эти показатели содержат диапазоны параметров, в пределах которых зрительная система может функционировать, а также ограничения, характерные для самой системы вследствие ее анатомических и физиологических особенностей. К этой группе принадлежат: показатели рефракции, объем аккомодации, величины полей зрения, размеры слепого пятна, скорости адаптации, рабочий диапазон освещенности (яркости), время сохранения следа светового раздражения.

Во вторую группу входят **базовые зрительные показатели**: острота зрения, контрастная чувствительность, тонкость цветоразличения, диапазон восприятия скорости движения, пороги стереозрения и др.

Третью группу составляют **комплексные показатели**, отражающие совершенство работы высших зрительных механизмов, эффективность совместной деятельности зрительной и других систем (глазодвигательной системы, памяти и внимания) и определяющие зрительную работоспособность. Как отмечает Г.И. Рожкова, “...такие показатели имеют прямое отношение к познавательным способностям и обучаемости человека”.

Нарушения показателей зрения первой и второй групп часто подмечаются родителями и самим ребенком.

Нарушения же комплексных показателей зрения зачастую остаются незамеченными, поскольку не влияют на повседневную жизнь ребенка и проявляются только в определенных осложненных условиях, ярким примером которых является обучение чтению. В ходе стандартного офтальмологического обследования отклонения в развитии этих функций, как правило, не выявляются. Однако именно эти показатели рассматриваются коррекционными педагогами, логопедами, психоневрологами и психологами как серьезное препятствие для полноценного овладения чтением.

Экспериментальное сравнительное изучение школьников с хорошо сформированным чтением и учащихся с несформированностью этих навыков (**дислексия и дисграфия**) позволило четко выделить те зрительные функции, нарушение или недоразвитие которых препятствует правильному восприятию графической информации (букв, цифр, символов) и перекодированию ее в речевую информацию.

### **Зрительные операции чтения**

Обучение чтению начинается с ознакомления ребенка со зрительными образами букв. Запоминание всех букв алфавита и умение идентифицировать каждую букву являются обязательными условиями овладения навыком чтения.

Буквы русского алфавита являются плоскостными геометрическими объектами. Несмотря на многообразие существующих шрифтов и вариантов написания, все буквы состоят из ограниченного набора элементов: горизонтальная прямая, вертикальная прямая, наклонная, овал, полуовал. В связи с этим смысловоразличительное значение приобретают **все элементы** каждой буквы, а также их **взаимное расположение** в пространстве. Формирование первичных образов букв (восприятие) и дальнейшее их узнавание обеспечиваются зрительным анализом и синтезом с обязательным подключением зрительно-пространственных операций.

Восприятие изображения, или “видение”, происходит только в момент фиксации – движущийся глаз не воспринимает информацию. Однако эти перерывы в видении не ощущаются читающим благодаря остаточному изображению, которое заполняет временные интервалы, необходимые для передвижения глаз, что и создает иллюзию непрерывного видения (В.П. Зинченко и др.). Даже после кратковременного предъявления информации в зрительной памяти откладывается ее большая часть, которая сохраняется в течение нескольких секунд. Затем происходит считывание информации, отложившейся в памяти, или **сканирование**. Под сканированием понимается не только процесс считывания информации из памяти, но и упорядоченное, целенаправленное перемещение

взгляда по объекту восприятия для обнаружения и рассмотрения его деталей. При этом направление осмотра выбирается каждым индивидуально.

Передвижение глаз, моторный компонент зрения, занимает примерно 5% времени процесса чтения, остальные 95% — затрачиваются на опознание увиденного в моменты фиксации взора, т.е. на **гностический компонент** зрения. Следовательно, скорость чтения зависит от объема информации, воспринятой ребенком за короткое время фиксации.

**Регрессивные** движения глаз (т.е. возвращающие взор справа налево) встречаются не только при переходе к другой строке: они необходимы для возврата к уже прочитанному с целью уточнения, проверки понимания смысла, исправления допущенных ошибок. Количество регрессий зависит от степени автоматизации навыка чтения: чем опытнее чтец, тем меньше регрессий наблюдается в его чтении, и наоборот. Кроме того, количество регрессивных движений глаз зависит от сложности текста, его новизны, значимости для чтеца и других факторов.

По мере овладения чтением у ребенка формируются и **антиципирующие** (предвосхищающие) движения глаз, и такое “забегание” обеспечивает прогнозирование содержания текста.

Глазодвигательные механизмы чтения не осознаются опытным чтецом и не требуют от него произвольных усилий. Однако прежде чем стать автоматизированными, эти операции проходят стадию произвольного, осознанного овладения ими.

Ребенок, обучаясь читать, впервые сталкивается с тем, что должен контролировать движения глаз и соотносить их с читаемым текстом: уметь выделить начало текста; проследить строку слева направо; точно перейти от одной строки к другой, без пропусков и повторов. Сложность этих операций иногда вынуждает ребенка сопровождать чтение движением пальца, которое выполняет вспомогательную роль и встречается у большинства детей на начальных этапах овладения чтением.

Для движений глаз во время чтения, как и для любого вида целенаправленного движения, важной характеристикой является выбор направления движения: в отличие от сканирования предметов, их изображений и т.п., чтение требует от чтеца единого направления сканирования информации — слева направо. Изменение этого направления приводит к различным ошибкам чтения.

### **Задачи и структура “визуального тренажера”**

“Визуальный тренажер” — наглядно-действенное пособие, направленное на развитие и коррекцию зрительного восприятия у детей 5-7 лет.

Цель предлагаемой методики — обучить ребенка способам обработки визуального материала, которые позволили бы ему эффективно воспринимать зрительную информацию разной степени сложности и обеспечить условия успешного овладения зрительными компонентами чтения.

В альбоме представлена система упражнений для обучения детей дошкольного возраста стратегиям зрительного восприятия и решениям различных мыслительных задач.

В этой связи “Визуальный тренажер” построен с учетом основных классов задач, выполняемых зрительным восприятием:

- собственно зрительные — решаемые в связи с целями восприятия;
- глазодвигательные — предполагающие выполнение того или иного движения глаз, типичные для повседневной жизни и отвечающие практическим целям;
- общеинтеллектуальные (мыслительные, мнемические, двигательные), в осуществлении которых зрительное восприятие играет значительную роль.

Альбом содержит достаточный объем наглядного материала для развития у ребенка зрительного внимания и памяти, навыков зрительного анализа и синтеза, точных следящих движений глаз и пространственной ориентации. В него включены также задания, способствующие развитию графических способностей детей.

Отличительной особенностью данной методики является разработка заданий, направленных на перекодирование зрительной информации в вербальную, т.е. называние зрительно воспринятого материала.

В соответствии с программой целенаправленного формирования зрительного восприятия “Визуальный тренажер” включает набор последовательно усложняющихся по определенным параметрам стимулов, серии заданий, специально разработанных для формирования различных



компонентов зрительного восприятия, которые составляют основу навыков чтения. От серии к серии предусмотрено усложнение заданий и стимульного материала.

**Блок I. Учимся смотреть и видеть.** Основная цель: формирование навыков зрительного анализа и синтеза, развитие произвольного внимания. [рисунки 1-8]

## Учимся смотреть и видеть

I

### серия 1

Рассмотри картинку.

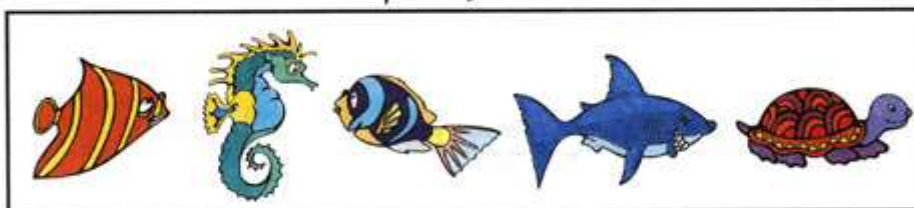


Найди такую же картинку в этом ряду. Поставь под ней точку карандашом.

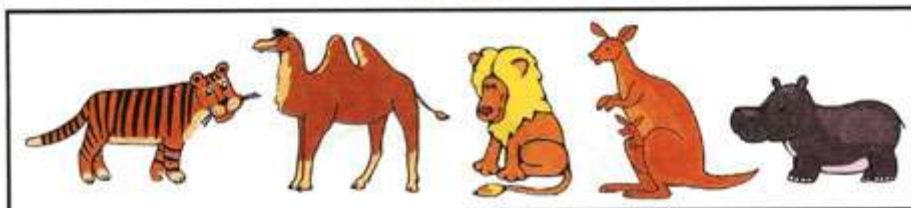


Вот так!

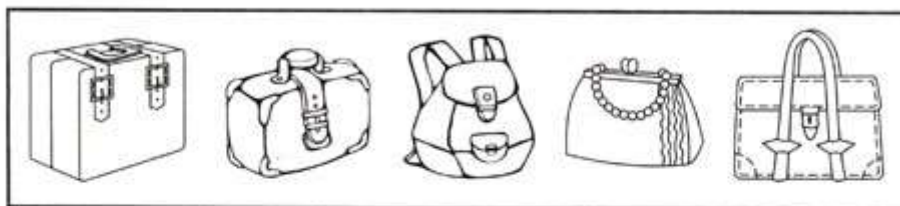
1.



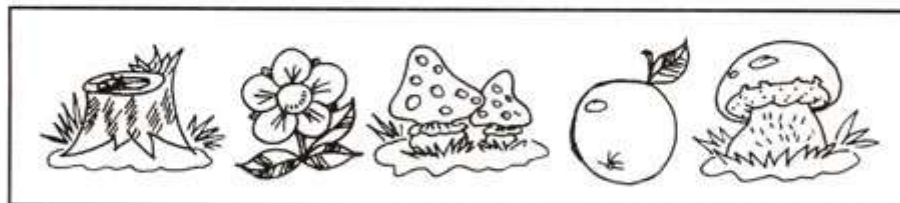
2.



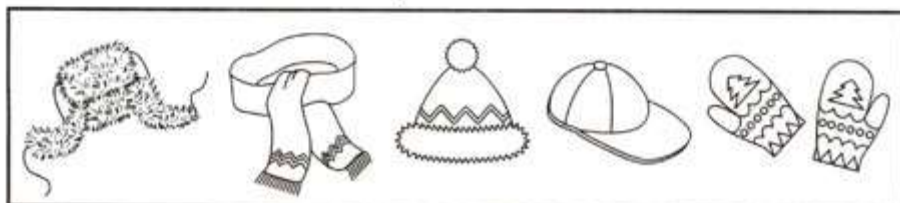
3.



4.



5.



6.



7.



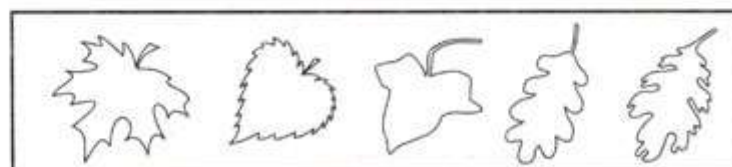
8.



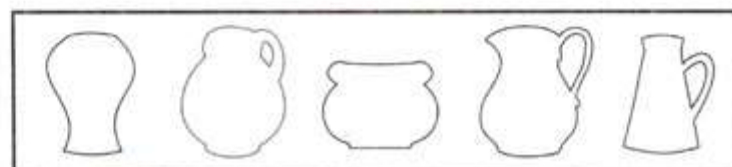
9.



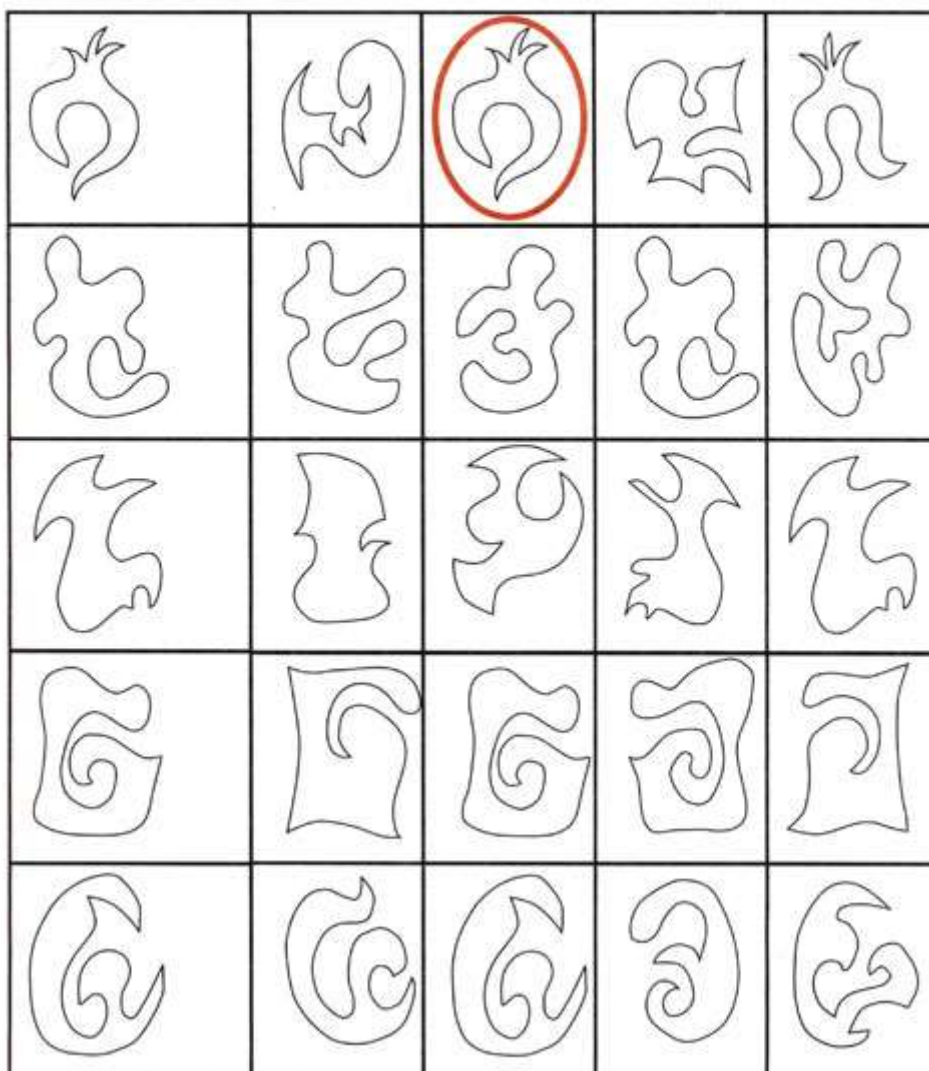
10.



11.



12. Рассмотрю первую фигуру в каждом ряду. Найди такую же и обведи её карандашом.



13.

<b>A</b>	A	A	A	<b>A</b>	A
K	K	K	K	K	K
P	P	P	P	P	P
M	M	M	M	M	M
Y	Y	Y	Y	Y	Y
Я	Я	Я	Я	Я	Я
Ж	Ж	Ж	Ж	Ж	Ж



## серия 2

Найди два одинаковых рисунка в каждом ряду. Покажи их.

1.



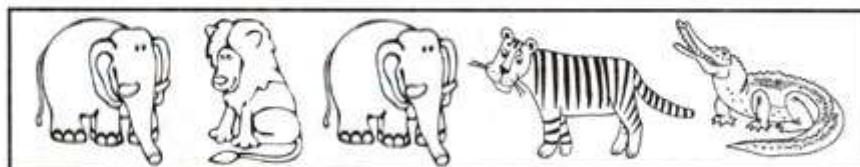
2.



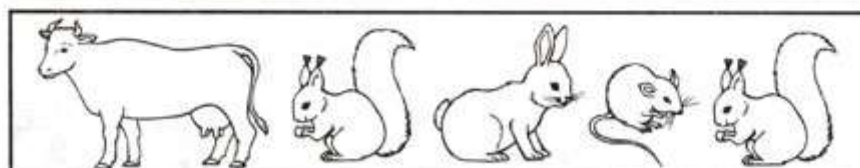
3.



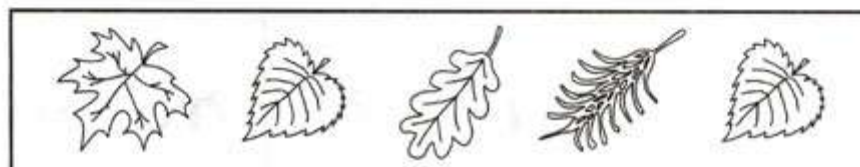
4.



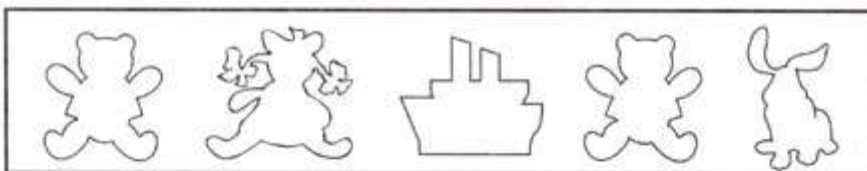
5.



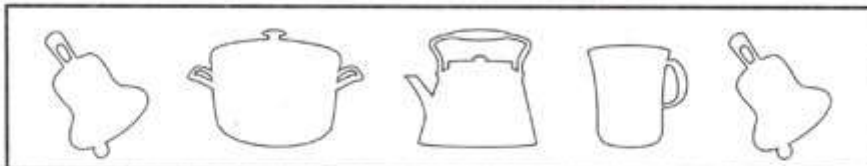
6.



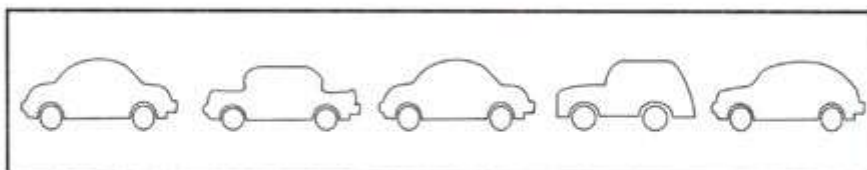
7.



8.



9.



10.



11.



12.



13.



Угадай, кого не дорисовал художник:



**Блок II. Учимся следить глазами.** Основная цель: формирование стратегий сканирования изображений, развитие точных прослеживающих движений глаз, глазомера. [рисунки 9-16]



3. Какое яблоко достанется каждой зверюшке?



4. Назови всех насекомых. На какой подсолнух сядет каждое из них?

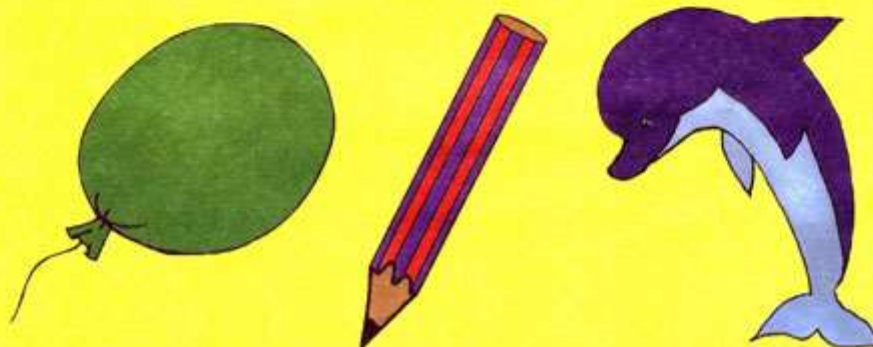


8-357

5. Проследи за верёвкой только глазами:  
к какому колышку привязан телёнок?



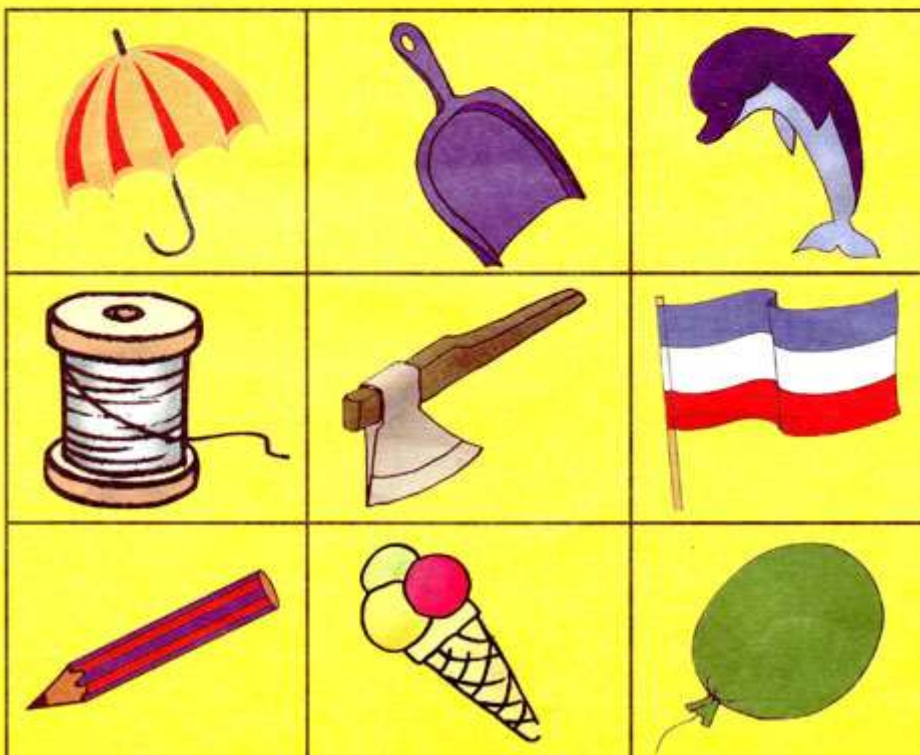
Рассмотри рисунки. Запомни их.



6. Рассмотрй ручку, нарисованную в рамке. Найди и покажи кружку с точно такой же ручкой.



Найди среди этих картинок те, которые были на предыдущей странице, и назови их.





1. Помоги Красной Шапочке отыскать дорогу к дому бабушки. Старайся проследить её путь только глазами.

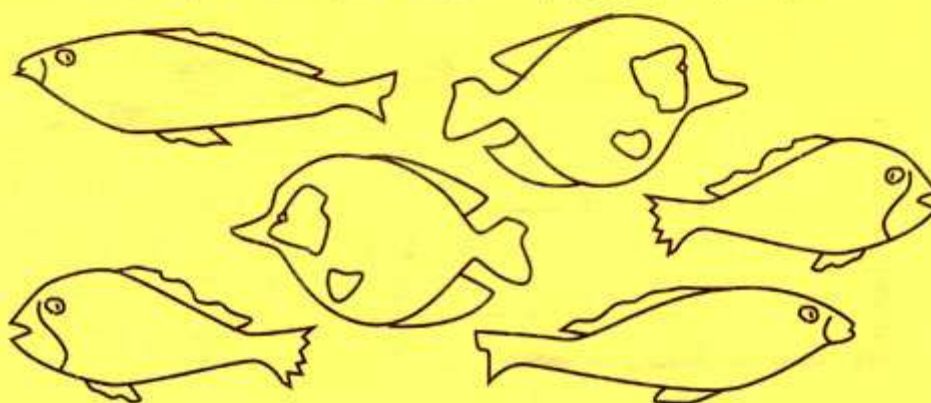


An illustration of three fish on a yellow background. In the top left is a solid blue fish facing left. In the bottom left is a solid red fish facing left. In the top right is a yellow fish with red spots and red fins, facing right.

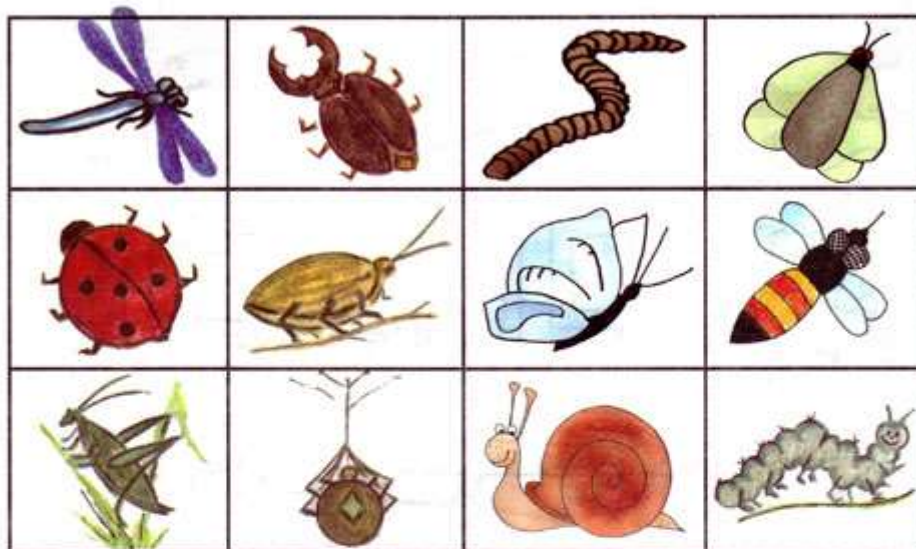
2. Помоги зайцу убежать от лисы:  
найди выход из лабиринта.



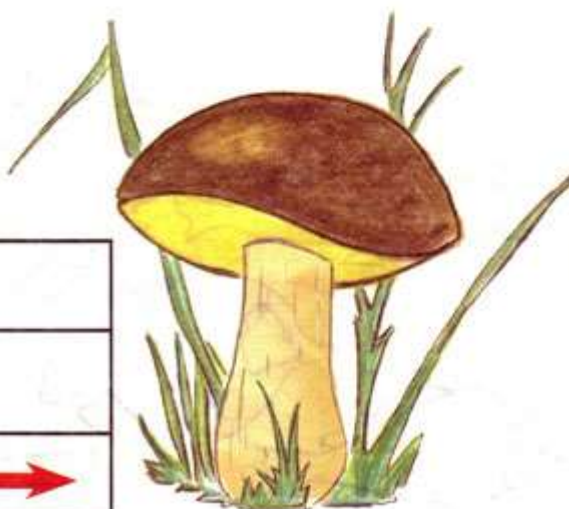
Найди рыбок, которых ты видел на предыдущей странице.



3. Рассмотрите этих насекомых. Назовите их.



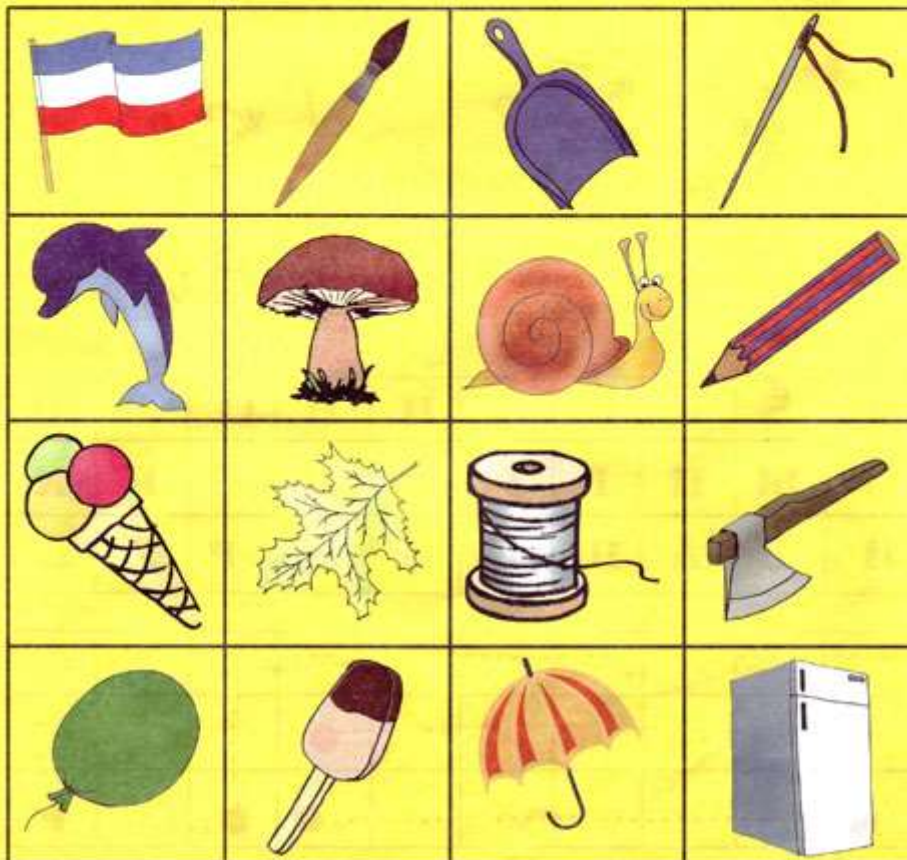
Назовите только тех насекомых, кто прячется под грибом. В этом тебе поможет стрелка.



7. Рассмотрни фигуру в рамке. Покажи узор с точно такой же фигурой.



Покажи и назови рисунки, которые ты видел на предыдущей странице.





8. В каждом рисунке соедини буквы так, чтобы получилось слово. В этом тебе поможет первый рисунок.



9. Вставь в пустые клеточки буквы из таблички. Начало каждого слова обозначено ●. Прочитай то, что у тебя получилось. Огадай загадку.

Ч	Ё	Р	В	Я	Н	Н	О	А	Ш
Й	Ы	Н	Е	Р	Е	Д	Й	Б	К
И	В	А	Ш	К	А	В	Р	У	Е



**Блок III. Учимся ориентироваться в пространстве.** Основная цель: формирование представлений о системе координат: “сверху – снизу”, “спереди – сзади”, “слева – справа”. [рисунки 17-25]



## 3. Рассмотрите картинку.

Назови, что находится: перед девочкой; позади неё; слева, справа от неё.

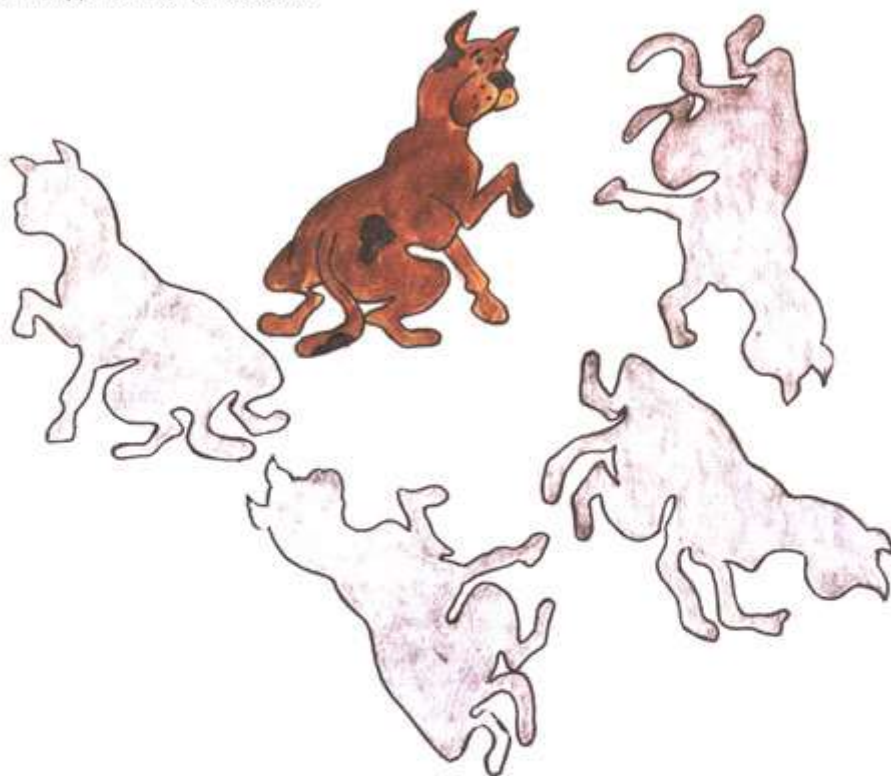
А если она повернется так, как показано на рисунках 1, 2 и 3?

Как тогда будут расположены предметы по отношению к девочке?



### III Учимся ориентироваться в пространстве

4. Найди тень этой собаки.



Запомни расположение пирамидок на доске.

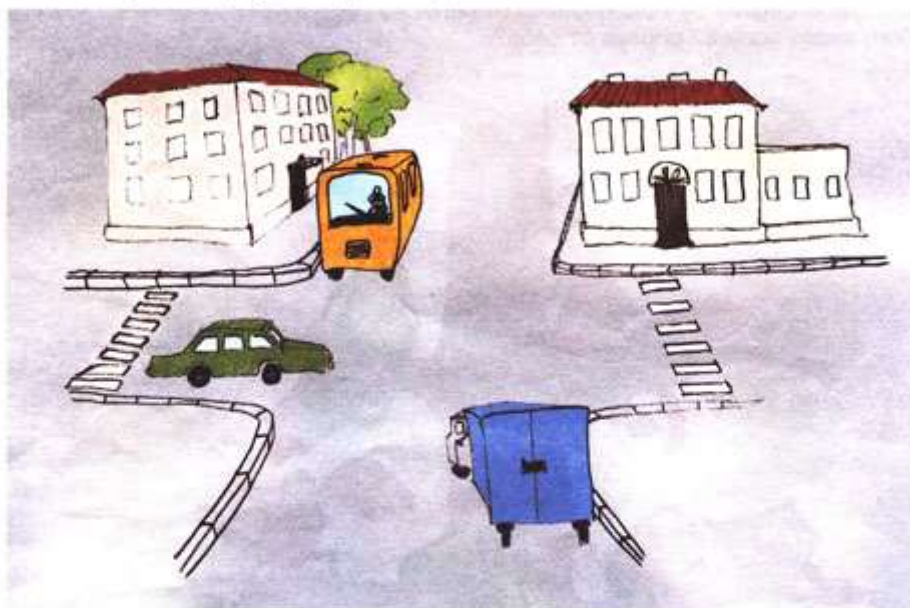


5. Рассмотрите картинку. Кто сидит на дереве?  
Назови всех, кто сидит на верхних ветках.  
Кто сидит справа от удава? Слева от него?  
Кого видит попугай справа от себя?



### III Учимся ориентироваться в пространстве

6. Грузовик поворачивает налево. А автобус и автомобиль — направо. Покажи стрелками, куда поедет каждый из них.



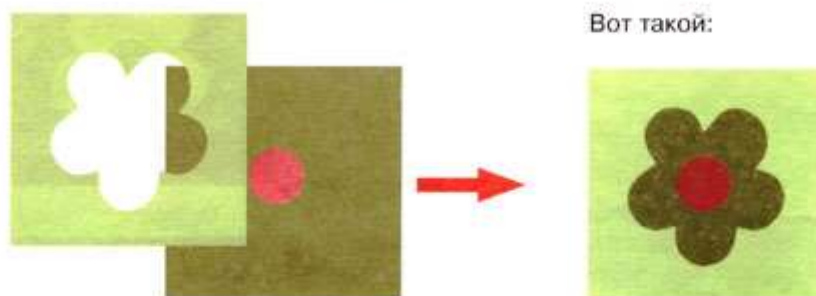
На какой доске пирамидки расположены точно так же,  
как на предыдущей странице?  
Отметь её галочкой.  
Проверь себя.





серия 2

Если наложить эти карточки друг на друга, то получится цветочек.



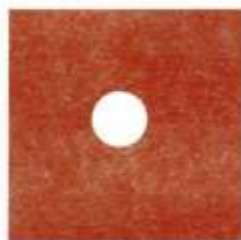
1. Как надо наложить друг на друга эти карточки, чтобы получился цветочек?

Вот такой:

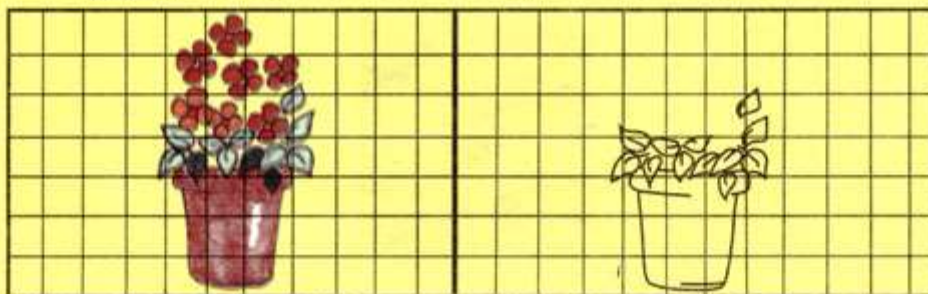


### III Учимся ориентироваться в пространстве

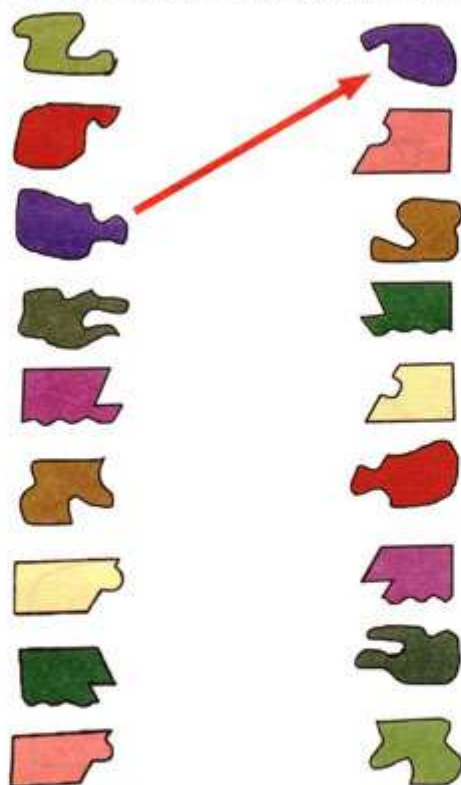
2. А как получить такой цветочек?  
Выбери нужные карточки.



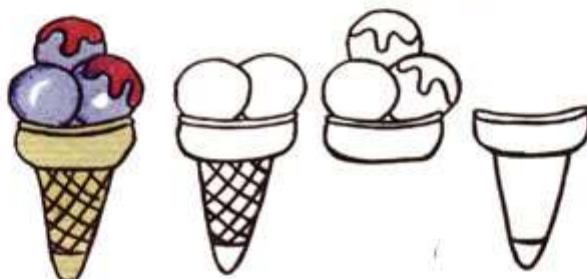
Дорисуй по клеточкам так, чтобы картинки стали одинаковыми.



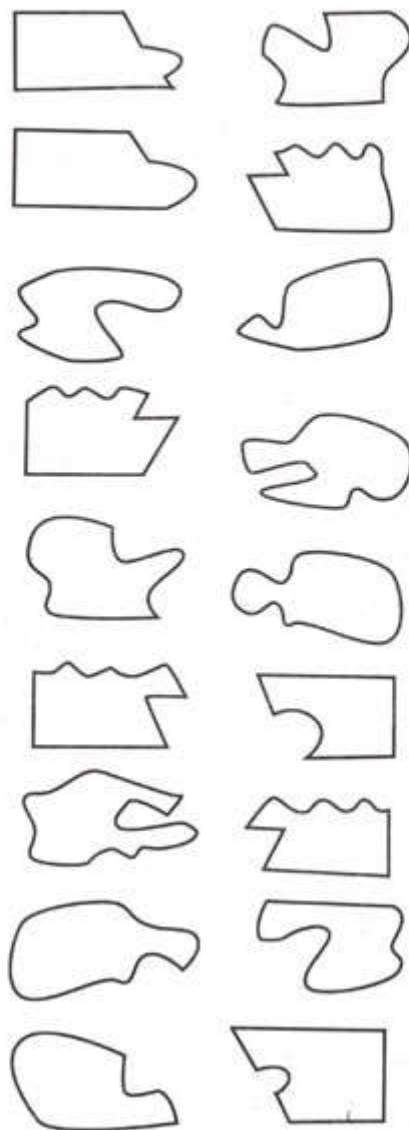
5. Найди половинки, которые подходят друг другу, и соедини их стрелками.



Дорисуй так, чтобы все картинки стали одинаковыми, и раскрась их.



6. Найди половинки и соедини их стрелками, раскрась.





5. Раскрась правую половину ёлки с игрушками так же, как раскрашена левая.



**Блок IV. Учимся запоминать и узнавать.** *Основная цель:* развитие объема памяти, обучение приемам, облегчающим запоминание, увеличивающим объем памяти на основе ассоциативного мышления (мнемотехника). Предусмотрено 10 заданий, рассредоточенных в первых трех блоках (подробнее см. далее в разделе “Как организовать занятия ребенка...”).

Предлагаемая методика занятий с “Визуальным тренажером” может быть широко использована в педагогической практике:

- на индивидуальных и фронтальных занятиях по подготовке детей к обучению грамоте в условиях дошкольных образовательных учреждений (общего и коррекционного видов);
- для включения рекомендуемых упражнений в логопедические занятия с младшими школьниками, имеющими трудности в овладении навыками письма и чтения, сопровождающиеся явлениями оптической агнозии (трудности в восприятии формы, слабость зрительных представлений и др.);
- для самостоятельных занятий родителей с детьми дошкольного возраста с целью их общего развития и подготовки к школе.

Альбом содержит задания, рассчитанные на различные стратегии, и дает возможность организовать обучение с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

Методикой предусмотрена и возможность самостоятельного выполнения ребенком упражнений путем различных манипуляций с графическим материалом.

Иллюстративный и дидактический материал разбит на блоки, каждый из которых направлен на формирование определенных зрительных способностей.

Упражнения **первого блока** – “Учимся смотреть и видеть” – обеспечивают формирование у ребенка гностических (познавательных) зрительных функций: зрительное разделение целостного объекта на части (зрительный анализ) и объединение частей в целое (зрительный синтез); нахождение главных и второстепенных признаков в изображении и установление связей между ними.

Вначале в основе восприятия ребенка преобладает процесс детального ознакомления с малознакомым объектом (**сукцессивное узнавание**).

Задания **второго блока** – “Учимся следить глазами” – направлены на формирование моторных зрительных функций: упорядоченного, целенаправленного перемещения взгляда по объекту восприятия для обнаружения и рассмотрения его деталей. Цель методики – последовательное развитие серийных движений глаз, требующих не единичного перемещения взора, а целой серии таких действий, например: поиск выхода из лабиринта, нахождение точки на схеме по заданным координатам или маршруту. На основе серийных движений глаз осуществляются и глазомерные операции.

**Третий блок** упражнений – “Учимся ориентироваться в пространстве” – направлен на формирование зрительно-пространственных представлений, т.е. представлений о системе координат: “сверху – снизу”, “спереди – сзади”, “слева – справа”.

Формирование зрительно-пространственных представлений проходит ряд последовательных этапов. В результате к началу обучения чтению у ребенка должно быть сформировано умение ориентироваться в системах координат. В этот блок вошли также задания по развитию зрительно-моторных координации, предполагающих выработку сочетанных движений руки и глаз.

**Четвертый блок** составили упражнения по развитию памяти посредством увеличения объема зрительно запоминаемых объектов, сохранения последовательности и точности при воспроизведении изображений, фиксации их в долговременной памяти.

В каждый блок включены задания по развитию ассоциативного мышления, памяти, внимания и графические задания, требующие оперирования зрительными объектами в умственном плане.

Некоторые задания могут быть использованы как эффективный способ выработки связи между зрительными образами и речью, что позволяет взрослому контролировать этот процесс. Занятия могут проводить не только специалисты, но и родители – дома, в кругу семьи, чтобы подготовить ребенка к школе.

Комплекс упражнений направлен:

- на всестороннее развитие зрительного восприятия ребенка в разных видах деятельности;
- развитие зрительного восприятия и узнавания;
- развитие цветового гнозиса;
- развитие концентрации и переключения произвольного зрительного внимания;
- профилактика и коррекция оптических нарушений чтения и письма;
- актуализация словарного запаса, формирование обобщающей функции речи.

### Дополнительная литература, рекомендуемая обучающимся

1. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. М.: “Просвещение”, 1983.
2. Осипова А.А. Диагностика и коррекция внимания. М.: “Сфера”, 2001.
3. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей у детей. Ярославль, 1996.
4. Чиркина Г.В., Русецкая М.Н. “Визуальный тренажер”. М.: “АРКТИ”, 2006

### УПРАЖНЕНИЯ НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КООРДИНАЦИИ ГЛАЗ-РУКА

В начальной школе некоторые дети сталкиваются с трудностями такого плана: не может правильно оформить запись в тетради, не ориентируется по клеткам, списал с доски, но не всё, невнимательно слушал учительницу и т.д. Одной из причин таких проблем может быть несформированность работы зрительной и моторной систем, вернее их слабая скоординированность, совместная работа. Несоввершенство координации глаз-рука особенно явно проявляется тогда, когда им приходится выполнять действия, требующие точности, выверенности и синхронности движений: что-то брать, вставлять, завязывать, складывать, лепить, вырезать, наклеивать, рисовать и т.д. Плохо развитые двигательные функции рук и отсутствие оформленной техники движений, скоординированных действий глаза и руки вызывают у ребенка огромные трудности, которые заставляют его отступать перед любой задачей, связанной с выполнением вышеупомянутых действий.

В процессе учебы в школе ребенку часто надо одновременно выполнять два действия, например, смотреть на доску и списывать или срисовывать то, что он в данный момент видит. Поэтому очень важны согласованные действия глаз и рук, важно, чтобы пальцы как бы слышали ту информацию, которую дают им глаза. О трудности такой координации говорит тот факт, что многим детям проще рисовать по памяти, чем с натуры, так как при рисовании с натуры внимание раздваивается, ребенку трудно скоординировать действия глаз и рук. При несформированной зрительно-моторной координации страдают темп и качество выполнения заданий.

Отсюда видно, как важно у детей формировать и совершенствовать мелкую моторику пальцев рук, двигательные умения и навыки в манипуляциях различными предметами; умение правильно держать карандаш, фломастер, умение владеть ими; формировать зрительно-моторную координацию.

Учеными доказано, что развитие руки находится в тесной связи с развитием речи и мышления ребенка.

Уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. Письмо – это сложный навык, включающий в себя выполнение тонких скоординированных движений руки. Техника письма требует слаженной работы мелких мышц кисти и всей руки, а также хорошо развитого зрительного восприятия и произвольного внимания.

Поэтому уже в дошкольном возрасте важно развивать механизмы, необходимые для овладения письмом, создать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта, т.е. графомоторных умений, которые включают в себя способ удержания карандаша, кисточки и т.п.; силу нажима, точность, плавность движений, степень уверенности и произвольности в выполнении.

Современными психолого-педагогическими исследованиями установлен факт наличия трудностей, возникающих в процессе овладения первоклассниками графическим навыком письма.

Для этой категории детей характерными особенностями являются:

- длительное и проблемное развитие зрительно-моторной координации;
- затруднение в становлении произвольности действий двигательного анализатора;
- трудности совместной деятельности двигательного и зрительного анализаторов.

Ребенок, имеющий проблемы с координацией глаз-рука, гораздо медленнее и менее качественно, по сравнению с другими сверстниками, справляется с выполнением графических заданий.

К причинам возникновения трудностей можно отнести:

- несовершенство нервной регуляции движений;
- слабое развитие мелких мышц рук;
- недостаточное окостенение запястья и фаланг пальцев;
- низкая выносливость к статическим нагрузкам.

Поэтому, учитывая исследования о наличии связи между успешностью формирования навыков письма и уровнем развития зрительно-моторной координации, должна обязательно проводиться работа, включающая систему упражнений, направленных на развитие и совершенствование зрительно-моторной координации, что в свою очередь будет способствовать развитию зрительного восприятия.

Коррекционные упражнения на развитие зрительно-моторной координации можно разделить на две группы:

1. упражнения на развитие соотносящихся практических действий (срисовать по образцу, раскрасить вторую половинку предмета и проч).
2. упражнения на развитие тонкой координации движений.

Работа по развитию зрительно-моторной координации в начальной школе, происходит в различных видах предметно-практической деятельности.

Во время *лепки* из глины или пластилина особенно хорошо развивается мелкая моторика, укрепляется мускулатура пальцев, вырабатываются тонкие движения руки и пальцев.

*Мозаика и конструкторы* также развивают мелкую моторику. Используются мозаики и конструкторы разного размера с учетом зрительной нагрузки и уровня развития мелкой моторики.

В свободной деятельности используются пирамидки, различные шнуровки, застёжки, нанизывание бус разного размера, трафареты, обводки, решение задач на соотнесение предметов с приобретением навыков графического выделения (точкой, линией).

У детей, страдающих косоглазием, наблюдается отсутствие самоконтроля и саморегуляции движений, а это сказывается на согласованности действий рук и глаз. Коррекционно-педагогическая работа в начальной школе направлена на совершенствование у детей автоматизированных навыков синхронности действий руки и глаза в различных видах деятельности.

Мышечные возможности руки требуют тренировки и коррекции. Овладение движениями рук и пальцев имеет большое значение для развития ребенка в целом, в том числе речи, а для детей с нарушением зрения является эффективным средством формирования бисенсорного восприятия окружающего мира.

Особую роль в развитии мелкой моторики играют *пальчиковые игры* – своеобразные упражнения для развития мелкой мускулатуры пальцев. Они позволяют коррегировать движения каждого пальца в отдельности и относительно друг друга, тренируют точность двигательных реакций. Пальчиковые игры организуются во вводной части занятий или после напряженной зрительной работы в качестве активного отдыха. Они развивают координацию движений, помогают концентрировать внимание.

Чтобы сформировать более точные и координированные зрительно-моторные реакции, преодолеть неуверенность и скованность движений руки во время работы в альбомах или тетрадах, используются разные виды коррекции изобразительных навыков:

- коррекция точности направления руки: формирование умения проводить длинные и короткие вертикальные и наклонные линии сверху вниз, снизу вверх, горизонтальные линии слева направо, точно соединяя между собой рисунки, точки.
  - коррекция размаха движений руки при *рисовании*: «Кораблик плывет по волнам»
  - коррекция формообразующих движений: «Намотай клубочки» (от края и от центра по часовой стрелке, не отрывая карандаш от бумаги).
  - коррекция изображения мелких предметов: обводка и рисование крупных фигур без отрыва руки.
- Если ребенок рисует слишком мелкие предметы, это свидетельствует о жесткой фиксации кисти, что необходимо преодолеть.

Для развития зрительно-моторной координации в работе с младшими школьниками могут использоваться тетради в крупную клетку (как часть занятия по математике, развитию речи). Детям с низкой остротой зрения нужно дополнительно разлиновывать клетки, чтобы увеличить их яркость.

Работа в тетрадях в клетку состоит из следующих этапов:

- знакомство с тетрадью
- задание «продолжи узор», вертикальные и горизонтальные прямые палочки и комбинации из них, дуги, волнистые линии, круги, овалы
- печатание букв по клеточкам
- печатание цифр
- графические диктанты
- рисование фигур сложной формы путем подсчета клеточек на образце («нарисуй такую же фигуру»).

Большую помощь в развитии зрительно-моторной координации оказывают графические диктанты. Только, если для развития ориентировки на плоскости листа в клетку лучше диктовать последовательность проведения линий, то для зрительно-двигательной координации важно дать ребенку образец, нарисованный под диктовку, который он должен скопировать.

Вообще, любые задания на копирование геометрических фигур, простейших рисунков, схем, букв, цифр, а также на конструирование по заданному образцу очень помогают детям в развитии необходимых навыков.

Ежедневная штриховка, рисование орнаментов помогают детям подготовить руку к письму.

В процессе работы в тетради у ребенка укрепляется мелкая мускулатура пальцев, совершенствуется зрительно-моторная координация и ориентировка в микропространстве, развивается произвольное внимание, зрительная память.

Наряду с развитием мелкой моторики необходимо развивать глазодвигательные механизмы зрения с помощью зрительной гимнастики и упражнений на развитие различных мышц глазодвигательного аппарата.

Еще одним способом развития зрительно-моторной координации у детей является *конструирование из бумаги в технике оригами*. Складывание фигурок из бумаги – занятие крайне полезное. Занятия оригами способствуют:

- развитию мелкой моторики;
- развитию координации движений;
- развитию тактильной чувствительности;
- концентрации внимания;
- стимуляции творческих способностей;
- созданию благоприятного эмоционального фона.

Работа по складыванию фигурок проводится по следующим этапам:

- рассматривание изображения предмета на картинке, а затем - поделки оригами, выделяя характерные части данного предмета;
- обучение навыкам складывания бумаги на основе подражания. На первых порах целесообразно выполнять каждое действие совместно с ребенком, учитывая визуальный анализ, с обязательным словесным пояснением;
- автоматизация навыков, когда ребенок выполняет действия по складыванию по словесному указанию педагога;
- самостоятельная деятельность детей с использованием пооперационных карт (алгоритмов), где все действия разделены на микропроцессы.

Работа по конструированию из бумаги в технике оригами благотворно сказывается на развитии зрительных функций и зрительно-моторной координации у детей с амблиопией и косоглазием.

На коррекционных занятиях по совершенствованию зрительно-моторной координации у младших школьников с могут решаться следующие задачи:

- совершенствование способов восприятия движущихся предметов;
- развитие навыка прослеживания глазами за действием руки;
- развитие умения удерживать в поле зрения зрительный стимул при выполнении зрительной задачи;
- развитие осязания и мелкой моторики;

- автоматизация умения пользоваться карандашом, ручкой;
- развитие умения проводить линии (прямые, косые, изогнутые) от заданного начала к заданному концу, между границами, по образцу;
- развитие умения соединять точки прямой линией;
- развитие умения писать буквы, цифры по образцу и самостоятельно;
- развитие умения выбирать рациональный способ действия при выполнении графических заданий.

Важным условием эффективности занятий по совершенствованию зрительно-моторной координации является сочетание в предлагаемых детям заданиях не только зрительной, но и мыслительной нагрузки, создание доброжелательной обстановки, использование игровых и соревновательных ситуаций. При этом необходимо соблюдать гигиенические требования, а также следить за правильной посадкой, правильным расположением пальцев на пишущем предмете, правильном положении кисти и локтя.

### **Практические рекомендации по развитию зрительно-моторной координации у младших школьников :**

важным условием эффективности занятий по совершенствованию зрительно-моторной координации у детей с нарушением зрения является соблюдение гигиенических требований: достаточное освещение, соблюдение требований к высоте мебели и соблюдение правил посадки за столами в соответствии со зрительными диагнозами. При этом необходимо следить за правильной осанкой, расстоянием от глаз до рабочей поверхности, а при работе в тетради – за расположением пальцев на пишущем предмете, положением кисти и локтя.

Различные задания на копирование геометрических форм, простейших рисунков, схем, букв, цифр помогают детям в развитии зрительно-моторных навыков. При этом зрительная нагрузка не должна превышать 15 минут. После напряженной зрительной работы рекомендуется проведение физкультминуток, зрительной гимнастики, которые снимали бы как общее, так и зрительное утомление. Проведение пальчиковых игр является еще одним из способов снятия зрительной и мышечной усталости, а также тренировки точности двигательных реакций и развития мелкой мускулатуры пальцев.

При работе в тетради необходимо использовать тетради в крупную клетку или крупную линейку, при этом детям с низкой остротой зрения нужно дополнительно разлиновывать клетки или линейки, чтобы усилить их четкость и яркость.

В работе по складыванию из бумаги фигурок в технике оригами, которая является одним из способов развития зрительно-моторной координации, на первых порах необходимо сначала внимательно рассмотреть образец, выделить его характерные части, затем совместно с ребенком выполнять каждое действие по складыванию, совмещению углов и краев бумаги, сопровождая их словесными пояснениями. Затем навыки автоматизируются в процессе складывания по словесному указанию педагога, но при этом предварительно рассматривается пооперационная карта (алгоритм), где все действия разделены на микропроцессы. В дальнейшем ребенок может самостоятельно выполнять складывание, имея перед собой образец – пооперационную карту. Детали на пооперационных картах и бумага, из которой складывается фигурка, должны быть насыщенного цвета, они не должны сливаться с фоном. Детям с низкой остротой зрения необходим индивидуальный образец. При выборе задания нужно учитывать индивидуальные возможности каждого ребенка, при этом детям с низкой остротой зрения лучше выполнять более крупные по размеру фигурки.

Таким образом, соблюдение выше перечисленных рекомендаций по организации санитарно-гигиенических условий и процесса обучения детей с недостаточным уровнем сформированности зрительно-моторной координации будут способствовать повышению уровня развития зрительно-моторной координации.

### **Дополнительная литература для обучающихся:**

1. Никулина Г.В., Фомичева Л.В. Охраняем и развиваем зрение. – СПб. «Детство-пресс» 2002.
2. Никулина Г.В. Готовим к школе ребенка с нарушением зрения: рабочая тетрадь. СПб. 2004.
3. Плаксина Л.В. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. М. 1998.
4. <http://www.rusarticles.com/pedagogika-statya>

## МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРАКТИЧЕСКОМУ ЗАНЯТИЮ №12

Тема	Составление программы индивидуальной работы по преодолению недостатков развития мелкой моторики пальцев рук
Цель занятия	Освоить составление программы индивидуальной работы по преодолению недостатков развития мелкой моторики пальцев рук
Источники	Учебник "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф. Кумариной стр.191-194, образец авторской коррекционно-педагогической программы по преодолению недостаточности мелкой моторики рук Большакова Павла Викторовича (см. приложение 16).
Задания для работы студентов на практическом занятии	<p>1.Прочитайте учебный материал по теме в "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф. Кумариной стр 191-194</p> <p>2. Внимательно прочитайте авторскую коррекционно-педагогическую программу по преодолению недостаточности мелкой моторики рук Большакова Павла Викторовича (см приложение 12).</p> <p>4.Выявите структурные компоненты программы.</p> <p>5.Проследите усложнение программы на каждом этапе её применения.</p> <p>6. В тетради обязательно зафиксируйте автора и название авторской программы, структурные компоненты.</p> <p>7. Зафиксируйте в тетради структурные компоненты программы, соотнесите их с учебными четвертями, с программным содержанием по обучению грамоте; ознакомьтесь с требованиями в ФГОС НОО к составлению программы коррекционной работы (см. приложение).</p> <p>8. Продумайте содержание программы таким образом, чтобы её можно было реализовать в ходе учебной деятельности (какие упражнения, в какой части урока можно применить, на каких уроках, соотнесенность с темой урока, частота применения и проч )</p> <p>9. Найдите в различных источниках другие программы. Найдите принципиальное отличие их от той, что приведена в качестве примера.</p> <p>10. Составьте свою программу по развитию мелкой моторики рук.</p>
Методические рекомендации	<p>1.Ознакомьтесь с содержанием работы на практическом занятии.</p> <p>2.Запишите дату, номер практического занятия, тему и</p>

	<p>его цель в тетрадах для практических занятий.</p> <p>3. Прочтите инструктаж к выполнению практического задания.</p> <p>4. Выполните его так, как указано в задании.</p> <p>5. Найдите в различных источниках 2-3 авторские программы по развитию мелкой моторики рук первоклассников.</p> <p>6. Проанализируйте эти программы (структура, периодизация, использование в ходе учебного процесса или выходит за рамки уроков, многообразие средств коррекции, мотивация учащихся на выполнение заданий, и проч). Всё ли учтено в этих программах? Что Вам бы хотелось добавить (изменить, предложить по-другому)?</p> <p>7. Составьте свою программу. Чем она отличается от тех, что Вы уже проанализировали?</p> <p>8. Продумайте: методы контроля динамики; предметно-развивающую среду, необходимую для развития мелкой моторики рук младших школьников; продолжительность коррекционно-педагогического процесса по преодолению недостаточности мелкой моторики рук младших школьников.</p> <p>9. Отрефлексируйте, обратив внимание на самого себя, собственную активность, заинтересованность.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



## Практическое занятие №12.

**Тема:** Составление программы индивидуальной работы по преодолению недостатков развития мелкой моторики пальцев рук

**Цель занятия:** Освоить составление программы индивидуальной работы по преодолению недостатков развития мелкой моторики пальцев рук

**Формируемые компетенции:**

ОК 5.Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности.

ОК 7. Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса.

ПК1.3.Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения.

ПК 2.1. Определять цели и задачи внеурочной деятельности и общения, планировать внеурочные занятия.

ПК 2.4. Анализировать процесс и результаты внеурочной деятельности и отдельных занятий.

ПК4.1. Выбирать учебно-методический комплект, разрабатывать учебно-методические материалы (рабочие программы, учебно-тематические планы) на основе образовательного стандарта и примерных программ с учетом вида образовательного учреждения, особенностей класса/группы и отдельных обучающихся.

ПК 4.2. Создавать в кабинете предметно-развивающую среду.

**Показатели формируемых компетенций:**

1.Используют информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности.

2.Ставят цели, мотивируют деятельность обучающихся, организуют и контролируют их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса.

3.Осуществляют педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения.

4. Определяют цели и задачи внеурочной деятельности и общения, планировать внеурочные занятия.

5. Анализировать процесс и результаты внеурочной деятельности и отдельных занятий.

6. Выбирают учебно-методический комплект, разрабатывать учебно-методические материалы (рабочие программы, учебно-тематические планы) на основе образовательного стандарта и примерных программ с учетом вида образовательного учреждения, особенностей класса/группы и отдельных обучающихся.

7.Имеют представление о том, как создавать в кабинете предметно-развивающую среду.

**Перечень основных терминов:** мелкая моторика, нарушение мелкой моторик рук, недостаточность мелкой моторик рук.

**Учебные вопросы:** составление программы индивидуальной работы по преодолению недостатков развития мелкой моторики пальцев рук

**Описание деятельности студентов на практическом занятии:**

1. Читают учебный материал по теме в "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф. Кумариной стр 191-194
2. Читают авторскую коррекционно-педагогическую программу по преодолению недостаточности мелкой моторики рук Большакова Павла Викторовича (см приложение 16).
4. Выявляют структурные компоненты программы.
5. Находят усложнение программы на каждом этапе её применения.
6. В тетради фиксируют автора и название авторской программы, структурные компоненты программы, соотносят их с учебными четвертями, с программным содержанием по обучению грамоте.
7. В качестве домашнего задания находят другие авторские программы по развитию мелкой моторики рук. Анализируют их. Находят общее и различное.
8. Отвечают на вопросы "Как проследить динамику коррекционно-педагогического процесса ?", "Что нужно привнести в предметно-развивающую среду класса (школы), необходимую для развития мелкой моторики рук младших школьников?"
9. Составляют свою программу.

**Формы контроля:** анализ составленной программы.

Готовиться можно индивидуально, парами.

**Список литературы:** Учебник "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф. Кумариной стр.191-194, образец авторской коррекционно-педагогической программы по преодолению недостаточности мелкой моторики рук Большакова Павла Викторовича (см. приложение 12).

## **Требования ФГОС НОО к составлению программы коррекционной работы**

Программа коррекционной работы должна содержать:

- перечень, содержание и план реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, их интеграцию в образовательном учреждении и освоение ими основной образовательной программы начального общего образования;

- систему комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного процесса, включающего психолого-медико-педагогическое обследование детей с целью выявления их особых образовательных потребностей, мониторинг динамики развития детей, их успешности в освоении основной образовательной программы начального общего образования, корректировку коррекционных мероприятий;

- описание специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе безбарьерной среды их жизнедеятельности, использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего детям необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий;

- механизм взаимодействия в разработке и реализации коррекционных мероприятий учителей, специалистов в области коррекционной педагогики, медицинских работников образовательного учреждения и других организаций, специализирующихся в области семьи и других институтов общества, который должен обеспечиваться в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности;

- планируемые результаты коррекционной работы.

## ОБРАЗЕЦ: Программа по развитию мелкой моторики учащихся.

Авторская программа коррекционных занятий «РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК»  
автор: Большаков Павел Викторович

### ОГЛАВЛЕНИЕ

1. Пояснительная записка.....
2. Содержание программы.....
3. Литература.....

### Пояснительная записка.

Ориентация современной школы на гуманизацию процесса образования и разностороннее развитие личности ребенка предполагает не только формирование базовых знаний, умений и навыков, но и развитие психических функций, обеспечивающих высокий уровень общего развития обучающихся.

В процессе учебной деятельности у детей развиваются: внимание, память, восприятие, мышление, но на уроках прослеживается дефициту упражнений для развития мелкой моторики рук.

А этот психический процесс у детей с ЗПР недостаточно развит по причине микроорганической недостаточности мозга, обусловленной вредоносными факторами в период внутриутробного развития, родового периода или раннего детства, чаще всего в первые годы.

Психическое развитие детей закладывается в раннем возрасте (умение хватать, ходить, говорить), а из-за отсутствия адекватных для этих детей педагогических условий и неправильно организованного воспитания в семье приобретаются стойкие пониженные признаки обучаемости. Таким образом, возникает социальная ситуация, оказывающая негативное влияние на развитие ребенка:

Дефицит общения со взрослыми способствует недостатку развития эмоциональных, познавательных процессов, речи в периоды, когда общение является для ребенка ведущим видом деятельности.

Травмирующее действие социальной микросреды вызывает нарушение психики ребенка.

Отсутствие в быту полноценной, соответствующей его возрасту деятельности, обеспечивающей «присвоение» и смену ведущего вида деятельности в каждом календарном периоде развития ребенка.

Отсутствие адекватных педагогических условий, обеспечивающих реализацию полноценного развития ребенка и коррекцию неблагоприятных вариантов его развития.

Отсутствие внимания родителей к развитию ребенка.

Состояние здоровья (соматические заболевания, переходящие в хронические формы с частыми обострениями, могут привести к нарушениям обменных процессов мозга, более стойкой задержке развития).

Чем менее адекватными состоянию детей были условия микросоциальной и микропедагогической среды, чем длительнее они находились в них, тем более выражены и стойкие трудности в развитии.

В связи с этим возросла потребность в разработке и создании программы «Развитие мелкой моторики рук», предназначенной для учащихся начальных классов с диагнозом - задержка психического развития. Эта программа обеспечивает коррекцию негативных тенденций развития, препятствующих успешному освоению образовательного стандарта, так как решает проблему не только развития руки и подготовки к овладению навыками письма, но и косвенным образом влияет на развитие речи и всей интеллектуальной деятельности ребенка.

Обычно дети, имеющие высокий уровень развития мелкой моторики, умеют логически рассуждать, у них достаточно развита память, внимание, связная речь. Возможность познания окружающих предметов у детей в большей степени связана с развитием действия руки. Еще В. А.

Сухомлинский писал, что истоки способностей и дарования детей находятся на кончиках их пальцев. От них, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли.

Главным образом, нарушение моторики сказывается при обучении детей письму, в первую очередь на внешней картине письма, в каллиграфии. Недоразвитие детской руки приводит к ряду **трудностей**, возникающих уже на первой неделе обучения ребенка в школе.

К ним относятся:

Неспособность провести прямую линию (вертикальную, горизонтальную) без отрыва карандаша.

Трудность формирования правильной траектории движений при выполнении графического элемента (буквы, цифры, геометрической фигуры).

Трудности с овладением навыкам письма.

Неустойчивый почерк (неровные штрихи, различная высота и протяженность графических элементов, большие растянутые, разнонаклонные буквы).

Очень медленный темп письма.

Недостаток интеллектуального развития.

Недостаточность развития памяти, внимания, связной речи.

Недостаточное развитие мелкой моторики может привести к возникновению негативного отношения к учебе, тревожного состояния ребенка в школе.

Возникающие трудности, которые неизбежны вследствие того, что дети поступают в школу с низким уровнем подготовленности к обучению, так как они в основном все испытали на себе синдром «социальной ситуации», описанной выше, необходимо предотвратить или преодолеть, потому что ребенку, не имея элементарных навыков развития, тяжело пройти школьный адаптационный период, связанный с базовыми учебными установками, которые в существенной мере определяют в дальнейшем успешность школьного обучения.

Работу в этом направлении необходимо начинать с учащимися в возрасте до 9 лет, так как это самый благоприятный период для развития детей, когда кора больших полушарий ещё окончательно не сформирована. Именно на этом этапе возможно наиболее эффективное воздействие на интеллектуальную и личностную сферы ребенка, позволяющее в известной степени компенсировать задержку психического развития. Несвоевременное развитие мелкой моторики может оказать негативное воздействие на весь учебный процесс.

Чтобы помочь ребенку хорошо учиться, необходимо создать для него условия, позволяющие успешно функционировать и развиваться в образовательной среде.

В учебном процессе большое внимание уделяется сохранению и укреплению здоровья детей не только физического, но и психического. Развитие мелкой моторики помогает решить ряд проблем, связанных с охраной здоровья. Несформированные двигательные навыки осложняют процесс обучения письму, создавая дополнительную нагрузку на центральную нервную систему, а своевременное развитие тонких движений рук обеспечивает хороший эмоциональный настрой, помогая прочно и быстро усваивать новые умения и навыки. Простые движения пальцев помогают снять напряжение не только с самих рук, но и с губ, избавляют от умственной усталости. При повышенных стрессовых ситуациях в жизни необходимо создание благоприятного эмоционального фона, а данная программа, составленная преимущественно с опорой на принцип «Учите, играя», снижает тревожность, а также формирует учебную мотивацию через мотив достижения успеха в игровой деятельности.

Одной из проблем современного общества является - развитие речевой компетентности учащихся. Дети с ЗПР испытывают затруднения в речевом оформлении своих мыслей. Словесные ответы недостаточно точны, так как словарный запас резко ограничен, беден. Эти причины препятствуют полноценному общению с людьми, приводят к замкнутости, неуверенности в себе. А это, в свою очередь, оказывает негативное влияние на развитие коммуникативных навыков. Исследователи отмечают, что систематические упражнения по тренировке движений пальцев рук формируют словесную речь ребенка, поскольку существует тесная взаимосвязь и взаимозависимость речевой и моторной деятельности.

Наиважнейшей проблемой системы образования является – преемственность между начальной и основной школами. Немаловажную роль в её решении

играет развитие мелкой моторики рук, так как ребенок может испытать ряд трудностей при переходе на II ступень образования, связанных со скоростью письма, графическими умениями. Адаптационный период будет проходить медленно и болезненно. На этой основе может снизиться мотивация учебной деятельности.

Чтобы помочь ребёнку хорошо учиться, необходимо преодолеть проблемы раннего развития, описанные выше. А для этого надо создать условия, позволяющие успешно функционировать и развиваться в образовательной среде.

### **Цели и задачи программы.**

В основу создания программы положен личностно - ориентированный подход, который ставит в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Личность ребенка здесь является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо цели.

Эта программа характеризуется гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеет следующую **цель**:

Развитие мелкой моторики рук у детей с ЗПР, направленной на поддержку личности, преодоления отклонений в психофизическом и умственном развитии.

Для достижения поставленных целей в работе предполагается решение следующих **задач**:

Выявление индивидуальных способностей детей в развитии мелкой моторики.

Создание ребёнку условий для накопления двигательного и практического опыта.

Укрепление рук, ручной умелости, плавных, точных и координированных движений.

Подготовка руки ребенка к навыкам письма, формированию почерка.

Формирование у учащихся предпосылок, необходимых для учебной деятельности, требующих развитой двигательной сферы.

Занятия по данной программе способствуют стимулированию развития центральной нервной системы, всех психических процессов; созданию атмосферы творчества, сотрудничества, развитию коммуникативных навыков, эффективной и быстрой адаптации школьника к учебной деятельности; профилактике школьных неврозов и созданию психологического комфорта.

Эта программа даёт возможность проведения диагностики развития мелкой моторики рук, что позволяет реализовать принцип единства диагностики и коррекции заложенный в концепции коррекционно - развивающего обучения и позволяет планировать индивидуальную работу с обучающимися. Возможность непрерывного мониторинга обусловлена тем, что выполнение развивающих игр и упражнений предоставляют информацию о текущем уровне развития детей.

Программа составлена так, что она может быть использована не только на коррекционных занятиях, но и некоторые её элементы введены в учебный процесс.

Имеет место связь с объединениями дополнительного образования, ориентирование на интеграцию образовательных и оздоровительных процессов, использование педагогических технологий: игровых, социально- коммуникативных; интерактивных форм; личностно-ориентированной системы; использование передового педагогического опыта.

Данная программа реализует следующие **принципы**:

единства диагностики и коррекции;

коррекционно-развивающей направленности процесса;

индивидуализации обучения;

комплексного воздействия на развитие познавательной сферы и эмоционально-волевых качеств личности, сохранения и укрепления здоровья учащихся;

обеспечение преемственности между начальной и основной ступенями общего образования;

самоутверждения и самореализация обучающихся.

### **Организация и проведение занятий.**

Предлагаемая программа коррекционно - развивающих занятий предназначена для учащихся начальных классов с диагнозом - задержка психического развития, обучающихся в специальных коррекционных школах, классах.

Формы занятий в основном носят игровой характер, который наиболее доступен и близок детям. Это способствует обеспечению комфорта для развития личности учащегося.

Занятия, которые способствуют развитию мелкой моторики, проводятся один раз в неделю и предназначены для индивидуальной и групповой коррекционной работы.

Программа занятий условно разделена на три этапа, отличающихся типом и уровнем сложности упражнений. В программе не дается точной разбивки на классы, так как дети имеют разный уровень развития и по разному усваивают предлагаемый изучению материал, поэтому педагог самостоятельно планирует деятельность учащихся, опираясь на результаты диагностического обследования, распределяя учащихся на уровни по степени развития мелкой моторики. Зная стартовые возможности каждого ребенка, учитель определяет периодичность и продолжительность занятий. Примерно один этап соответствует одному году обучения, но может уменьшаться или увеличиваться количество времени на отработку упражнений.

На каждом **этапе** предполагается **осуществление четырёх периодов**.

I период начинается в сентябре месяце и продолжается не более двух недель. В рамках этого периода необходимо:

Провести психолого - педагогическую диагностику, направленную на определение уровня развития мелкой моторики и координации движения рук;

Выявить группу детей нуждающихся в коррекционной помощи;

Продумать стратегию и тактику развития ребенка с учетом выявленных особенностей и возможностей, разработать образовательные маршруты;

По результатам диагностики составить индивидуальную карту стартовых возможностей учащихся, помогающую организовать индивидуальную работу и прогнозировать конечный результат, на который ориентируется учитель, проводя коррекционную работу.

II период – непосредственное проведение коррекционных занятий с учащимися, имеющими недостаточное развитие мелкой моторики. Продолжительность этого периода с сентября по май месяц.

III период – промежуточное изучение. Проводится в январе, с целью выявления качественных изменений в развитии ребенка и дальнейшем планировании работы.

IV период – диагностический срез, помогающий определить эффективность проведения коррекционных занятий, выявить положительную динамику развития учащихся и уточнить механизмы дальнейшей работы.

Эта работа реализует принцип дефектологической науки - принцип динамического изучения развития ребенка.

Элементы данной программы могут быть введены и в учебную деятельность детей. Упражнения по развитию ручной умелости можно использовать на уроках трудового обучения; графические упражнения - на уроках русского языка, изобразительного искусства, математики; пальчиковая гимнастика может быть использована на любом основном предмете начального обучения в качестве проведения физкультминуток (см. Приложение 1).

Систематические занятия по данной программе оказывают положительное влияние на развитие мелкой моторики и координации движений пальцев рук: формируются графические навыки, движения становятся более плавными и ритмичными, исчезает тремор; развитие руки косвенно влияет на общее развитие ребенка: речи, памяти, внимания, мышления; повышается работоспособность головного мозга.

С целью определения эффективности проводимых занятий можно использовать методики тестирования В.А. Калябина – доцента кафедры анатомии, физиологии и гигиены человека ВГПУ; методику «Домик», разработанную Н.И. Гуткиной; методику «Дорожки» по Л.А. Венгеру; матометрический тест Н. И. Озерского ( см. Приложение 2).

Проведение коррекционных занятий по данной программе требует соблюдения следующих **правил**:

Ребенок самостоятельно выбирает вид упражнения, предлагаемого учителем.

Учитель и учащиеся находятся в состоянии сотрудничества: совместно ставят задачи данного занятия, дают оценку выполненной работе.

Темп и скорость работы выбирают сами дети.

В ходе занятий не следует торопить детей.

Занятия строятся по принципу: от простого к сложному.

В ходе занятий необходимо поощрять каждый правильный шаг, что дает ребенку свободу действия, стимулируя дальнейшую работу.

Любое задание должно быть направлено на отработку одной задачи; только после того как учащийся выполнит данное задание правильно, можно переходить к отработке следующего.

Перед выполнением задания четко формулировать задачу, чтобы ребенок мог представить, что и как ему выполнять.

При выполнении заданий важна не быстрота, а правильность выполнения каждого задания.

Для работы на начальном этапе использовать тетради с крупной клеткой, высотой строки 8 мм. или нелинованные листы.

Работу проводить регулярно.

Занятия должны приносить ребенку радость.

Не допускать скуки и переутомления.

Каждый этап программы содержит **несколько разделов:**

Развитие движений рук и ручной умелости.

Движение пальцев рук имеют особое значение, так как оказывают огромное влияние на развитие высшей нервной деятельности ребенка. Своевременное развитие ручных умений положительно влияет на развитие речи детей, на формирование познавательных психических процессов: восприятия, памяти, мышления, внимания, воображения.

Пальчиковая гимнастика.

Очень важной частью работы по развитию мелкой моторики являются «пальчиковые игры». В ходе «пальчиковых игр» дети, повторяя движения взрослых, активизируют моторику рук. Тем самым вырабатывается ловкость, умение управлять своими движениями, концентрировать внимание на одном виде деятельности. Они увлекательны и способствуют развитию речи, творческой деятельности. Маленькие стишки, считалки, загадки, песенки, приговорки помогают развивать словарный запас, фразеологическую речь, осмысливать то, что дети произносят вслух. Данные игры рекомендуется проводить на каждом уроке или коррекционном занятии 2-3 минуты.

Графические упражнения.

Графические упражнения способствуют развитию мелкой моторики и координации движений руки, зрительного восприятия и внимания. Выполнение графических упражнений очень важно для успешного овладения письмом.

Пальчиковый игротренинг.

Пальчиковый игротренинг включает в себя: сжатие, растяжение, расслабление кисти; использование изолированных движений каждого из пальцев. Пальчиковый игротренинг - это профилактика школьных неврозов, речевое развитие, подготовка к письму, формирование почерка, психологическая коррекция.

Подготовка к обучению письму.

Подготовка детей с ЗПР к обучению письму идет в нескольких направлениях. Первоначальное - ориентирование на листе бумаги, в начале нелинованной, на которой отрабатываются ритмичные круговые движения рук, имеющие широкий размах. Постепенно размах движения уменьшается. Дети учатся проводить волнистые и прямые линии, полуовалы, овалы, петли. Последовательность заданий такова, что ребенок переходит от широких движений ко все более мелким. Упражнения данного раздела дают возможность воспринимать форму букв через тактильные и кинестические ощущения, вырабатывают умения владеть карандашом и ручкой, проводить линии по линейке, угольнику, лекалу и на глаз.

Лечебная физкультура.

**Массаж и самомассаж рук** оказывает общеукрепляющее действие на мышечную систему, повышает тонус, эластичность и сократительную способность мышц. Работоспособность утомленной мышцы под влиянием массажа восстанавливается быстрее. Массаж улучшает функцию рецепторов, проводящих путей, усиливает рефлекторные связи коры головного мозга с мышцами и сосудами.



## **Содержание программы.**

### **I этап – 34 часа.**

#### **I. Развитие движений рук и ручной умелости.**

Манипуляция с крупными деталями.

Работа с конструктором «Лего», мозаиками, с деталями крупных размеров.

Пришивание больших пуговиц с двумя отверстиями.

Нанизывание шариков на проволоку.

Лепка из пластилина.

Лепка способом обрубков крупных форм.

Налепные украшения с использованием элементов: завитки, конусы, лепестки, шарики.

Лепка из целого куска вытягивание.

Вращательные движения мелких предметов пальцами.

Запуск мелких волчков.

Катание по очереди каждым пальчиком камешков, шариков.

Застёгивание пуговиц (игры с куклой – одевание, раздевание).

Закручивание крышек.

Завод механических игрушек ключом.

Работа с нитками, проволокой, шнурами.

Завязывание и развязывание узелков.

Наматывание тонкой проволоки в цветной обмотке на палец (получается колечко или спираль).

Шнуровка ботинок, сапог, курточек.

Складывание бумаги.

Изготовление изделий способом складывания – «гармошка».

Вырезание из бумаги и склеивание.

Изготовление аппликаций.

Изготовление закладок с элементами аппликации.

Рисование, раскрашивание.

Раскрашивание сюжетных картинок в «Книжках - раскрасках».

Рисование различными материалами: ручкой, карандашом, мелом, восковыми мелками, акварелью, гуашью, углём, фломастерами с использованием кисточки, шерстяных ниток и пальчиков.

#### **II. Пальчиковая гимнастика.**

Инсценирование руками стихов по образцу учителя.

"Моя семья"

«Улей»

«Черепашка»

«Капуста»

«Дружба»

«Цветы»

«Сидит белка на тележке»

«Зайцы»

«Дом и ворота»

«Помощники»

«Лодочка»

«Рыбки»

«Пылесос»

«Не плачь куколка моя»

Теневой театр.

#### **III. Графические упражнения.**

Прямые линии.

«Я самый меткий»

«Дорожки»

«Дождик»

«Парашютисты»

Штриховка.

Обведение по трафаретам фигур и их штриховка (вертикальными, наклонными, округлыми линиями).

Обведение рисунка точно по линиям без отрыва карандаша.

Клубочки.

Рисование, наматывание клубочка от центра или от края по часовой стрелке и против.

Рисование узоров по образцу не осложнённых количеством элементов.

Графические диктанты.

#### IV. Пальчиковый игротренинг.

Игры: «Письмо на ладони», «Встречные колечки», «Рожки да ножки», «Перекаты», «Да», «Нет», «Не знаю», «Птицы», «Окно, очки», «Бегущий человек», «Горшочек, корыто», «Тарелка, гнездо».

Составление фигур из пальцев: «Домик», «Стол», «Шарик», «Корзинка»,

Составление фигур из палочек с усложнением: «Бабочка», «Мельница», «Лодка», «Мост»,

#### V. Подготовка к обучению письму.

От рисунка к букве.

Серия упражнений, направленных на выработку стереотипов движений руки слева направо, сверху вниз, способствующих исчезновению угловатости овалов.

«Грибочек»

«Зонтик»

«Снежинка» (постепенное усложнение рисунка)

Копирование рисунка на прозрачную бумагу.

Использование методики Е. Н. Потаповой.

Обведение указательным пальцем ведущей руки контуров букв, вырезанных из самой мелкой наждачной бумаги или бархатной.

Рамки и вкладыши Монтессори.

#### VI. Лечебная физкультура.

Массаж, самомассаж.

Разминание.

Распределение.

Надавливание.

Пощипывание.

Потягивание за кончики пальцев.

Гимнастический комплекс.

Сжатие и разжатие кулака.

Поочерёдное сжатие и разжатие пальцев руки.

Вращение кистью рук.

Упражнения с карандашом, шариками, грецкими орехами.

Упражнения, связанные с укреплением мышц руки.

Хватательные движения.

Работа с мячиками.

Лазанье по гимнастической стенке.

#### **II этап – 34 часа**

##### I. Развитие движений рук и ручной умелости.

Манипуляция с мелкими деталями.

Работа с техническим конструктором.

Пришивание пуговиц мелких размеров с четырьмя отверстиями.

Нанизывание бусинок на нить.

Обрывная аппликация.

Лепка из пластилина.

Лепка фигур человека и животных с использованием мелких по размерам деталей (у человека пальцы, нос, глаза, уши, куртка с пуговицами).

Вращательные движения мелких предметов пальцами.

Катание по очереди каждым пальцем мелких бусинок.

Закручивание шурупов, гаек.  
Работа с нитками, проволокой, шнурками.  
Наматывание ниток на катушку.  
Вышивание по контуру швом «вперёд иголка».  
Косое плетение из верёвочек.  
Складывание бумаги.  
Изготовление изделий способом оригами простых конструкций (рыбка, лягушонок, ёлочка)  
Вырезание из бумаги и склеивание.  
Изготовление игрушек с основой «конус».  
Изготовление ажурных закладок.  
Изготовление бус.  
Прямое плетение ковриков из полосок бумаги.  
Рисование и раскрашивание.  
Рисование различными материалами.  
Рисование с разным нажимом.  
«Самолёты за облаками»  
«Лодки за волнами»  
«Человек под проливным дождём и под морсящим»  
«Дом – ночью, дом – вечером»

## II. Пальчиковая гимнастика.

Инсценирование стихов при помощи рук самостоятельно.

## III. Графические упражнения.

Ломаные линии.  
Пройди по узкому лабиринту и выйди из него, не задевая стен.  
Нырни в воду и вынырни точно в спасательный круг.  
Проведи корабль, чтобы не сел на мель.  
Попади мячом в баскетбольную корзину.  
Поездка по извилистой дороге.  
Соединение по точкам.  
Соединение точек одной линией, не отрывая карандаш от бумаги до получения целостного рисунка.  
Рисование фигур.  
Рисование внутри большой фигуры, постепенно уменьшая, а вокруг маленькой – постепенно увеличивая.  
Рисование узоров более сложной структуры с использованием наклонных линий.  
Дорисовывание картинок с простыми элементами.  
Графические диктанты.

## IV. Пальчиковый игротренинг.

Составление фигур из пальцев.  
Сначала одной рукой, потом двумя руками вместе.  
Составление фигур из палочек с постепенным усложнением.

## V. Интегрирование с объединениями дополнительного образования.

Занятия в кружке «Мягкая игрушка».

## VI. Лечебная физкультура.

Массаж, самомассаж.  
Гимнастический комплекс.  
Упражнения, связанные с укреплением мышц руки.  
Занятия в спортзале, министадионе: лазанье, переходы со снаряда на снаряд, раскачивание на лиане, вис на перекладине, занятия на трапеции.

## III этап – 34 часа

### I. Развитие движений рук и ручной умелости.

Манипуляция с мелкими деталями.  
Плетение из бисера.  
Сортировка крупяных изделий.

Аппликация из крупяных изделий.  
Обрывная мозаика.  
Лепка из теста.  
Лепка сложных по форме предметов (дикие птицы, динозавры, вензеля).  
Работа с нитками, проволокой, шнурками.  
Вязание крючком, спицами.  
Простейшие способы плетения макраме.  
Вышивание крестом, гладью.  
Плетение из верёвочек фигуры человека и животных.  
Складывание бумаги.  
Изготовление изделий способом оригами более сложных конструкций.

«Белочка»

«Дельфин»

«Голубь»

«Журавль»

Вырезание из бумаги и склеивание.

Вырезание фигурок из старых открыток, картинок.

Симметричное вырезание.

Плетение картинки из полосок бумаги.

Рисование и раскрашивание.

Рисование различными материалами.

Штриховка фигур по образцу от бледного к насыщенному.

## II. Пальчиковая гимнастика.

Инсценирование стихов при помощи рук самостоятельно.

## III. Графические упражнения.

Штриховка.

Построение композиций с помощью лекал и их штриховка комбинированными линиями.

Рисование фигур по образцу.

Рисование узоров с их продолжением.

Дорисовывание картинок сложной формы.

Графические диктанты с постоянным усложнением.

## IV. Пальчиковый игротренинг.

Составление фигур из палочек более сложных форм.

## V. Интегрирование с объединениями дополнительного образования.

Занятия в кружках:

«Лозоплетение»

«Макраме»

«Вышивка»

«Мягкая игрушка»

«Кукольный театр»

## VI. Лечебная физкультура.

Массаж, самомассаж, гимнастический комплекс.

Упражнения, связанные с укреплением мышц руки.

## **Дополнительная литература для обучающихся.**

Васильева - Гангнус Л. Уроки занимательного труда. Издательство «Педагогика» 1997

Гаврина С. Е., Кутявина Н. Л. Развиваем руки - чтоб учиться, и писать, и красиво рисовать. – Ярославль: Академия развития 1997.

Журнал «Начальная школа» № 8 1999; № 9 1988.

Иншакова О. Б. Развитие и коррекция графо – моторных навыков у детей 5 – 7 лет М.: Владос 2003.

Калябин В. А. Физиологические основы оценки степени готовности детей к обучению в школе. - Владимир: ВГПУ 1999.

Мамайчук И. И., Ильина М. Н. Помощь психолога ребенку - С.- П. 2004.

Серия книг для развития творческих способностей учащихся.

Сиротюп А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. – М.: Сфера 2003.  
Цвынтарный В. Играем пальчиками и развиваем речь. Лань 1999.  
Цирулик Н. А., Проснякова Т. Н. Уроки творчества. Издательский дом «Федоров» 2000.

# МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРАКТИЧЕСКОМУ ЗАНЯТИЮ №13

Тема	Составление программы индивидуальной работы по преодолению недостатков развития фонематического восприятия, фонематического анализа
Цель занятия	Освоение принципов составления программы индивидуальной работы по преодолению недостатков развития фонематического восприятия, фонематического анализа на внеурочных занятиях
Источники	Учебник "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной стр.195-198
Задания для работы студентов на практическом занятии	<p>1.Внимательно прочитайте методический материал, представленный в приложении 13.</p> <p>2.В учебнике в "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф, Кумариной на стр 196 найдите этапы коррекционной работы по развитию фонематического восприятия учителем.</p> <p>3. Зафиксируйте в тетради структурные компоненты программы, соотнесите их с учебными четвертями, с программным содержанием по обучению грамоте.</p> <p>4.Продумайте содержание программы таким образом, чтобы её можно было реализовать в ходе учебной деятельности (какие упражнения, в какой части урока можно применить, на каких уроках, соотнесенность с темой урока, частота применения и проч )</p> <p>5. По образцу предыдущих ПЗ составьте программу коррекционно-педагогической деятельности по преодолению недостаточности фонематического восприятия, фонематического анализа.</p>
Методические рекомендации	<p>1.Ознакомьтесь с содержанием работы на практическом занятии.</p> <p>2.Запишите дату, номер практического занятия, тему и его цель в тетрадях для практических занятий.</p> <p>3. Прочтите инструктаж к выполнению практического задания.</p> <p>4.Выполните его так, как указано в задании.</p> <p>Вспомните структурные компоненты программы.</p> <p>Продумайте приемы и средства усложнения программы на каждом этапе её применения.</p> <p>5.Найдите в различных источниках 2-3 авторские программы по развитию фонематического восприятия, фонематического анализа первоклассников.</p> <p>6. Проанализируйте эти программы (структура, периодизация, использование в ходе учебного процесса</p>

	<p>или выходит за рамки уроков, многообразие средств коррекции, мотивация учащихся на выполнение заданий, и проч). Всё ли учтено в этих программах? Что Вам бы хотелось добавить (изменить, предложить по-другому)?</p> <p>7. Составьте свою программу. Чем она отличается от тех, что Вы уже проанализировали?</p> <p>8. Продумайте: методы контроля динамики; предметно-развивающую среду, необходимую для развития фонематического восприятия, фонематического анализа младших школьников; продолжительность коррекционно-педагогического процесса по преодолению недостаточности фонематического восприятия младших школьников.</p> <p>9. Отрефлексируйте, обратив внимание на самого себя, собственную активность, заинтересованность.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### Практическое занятие №13.

**Тема:** Составление программы индивидуальной работы по преодолению недостатков развития фонематического восприятия, фонематического анализа.

**Цель занятия:** Освоение принципов составления программы индивидуальной работы по преодолению недостатков развития фонематического восприятия, фонематического анализа на внеурочных занятиях

**Формируемые компетенции:**

ОК 5.Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности.

ОК 7. Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса.

ПК1.3.Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения.

ПК 2.1. Определять цели и задачи внеурочной деятельности и общения, планировать внеурочные занятия.

ПК 2.4. Анализировать процесс и результаты внеурочной деятельности и отдельных занятий.

ПК4.1. Выбирать учебно-методический комплект, разрабатывать учебно-методические материалы (рабочие программы, учебно-тематические планы) на основе образовательного стандарта и примерных программ с учетом вида образовательного учреждения, особенностей класса/группы и отдельных обучающихся.

ПК 4.2. Создавать в кабинете предметно-развивающую среду.

**Показатели формируемых компетенций:**

1.Используют информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности.

2.Ставят цели, мотивируют деятельность обучающихся, организуют и контролируют их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса.

3.Осуществляют педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения.

4. Определяют цели и задачи внеурочной деятельности и общения, планировать внеурочные занятия.

5. Анализировать процесс и результаты внеурочной деятельности и отдельных занятий.

6. Выбирают учебно-методический комплект, разрабатывать учебно-методические материалы (рабочие программы, учебно-тематические планы) на основе образовательного стандарта и примерных программ с учетом вида образовательного учреждения, особенностей класса/группы и отдельных обучающихся.

7.Имеют представление о том, как создавать в кабинете предметно-развивающую среду.

**Перечень основных терминов:** развитие фонематического восприятия, фонематического анализа, фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

**Учебные вопросы:** развития фонематического восприятия, фонематического



анализа, коррекция фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

**Описание деятельности студентов на практическом занятии:**

1. Читают методический материал, представленный в приложении 17.

2. В учебнике в "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф. Кумариной на стр 196 находят этапы коррекционной работы по развитию фонематического восприятия учителем.

3. Фиксируют в тетради структурные компоненты программы, соотносят их с учебными четвертями, с программным содержанием по обучению грамоте.

4. Составляют содержание программы таким образом, чтобы её можно было реализовать в ходе учебной деятельности (какие упражнения, в какой части урока можно применить, на каких уроках, соотносённость с темой урока, частота применения и проч )

5. По образцу предыдущих ПЗ составляют программу коррекционно-педагогической деятельности по преодолению недостаточности фонематического восприятия, фонематического анализа.

**Формы контроля:** анализ представленной программы по развитию фонематического восприятия и фонематического анализа.

Готовиться можно индивидуально, парами.

**Список литературы:**

Учебник "Коррекционная педагогика в начальном образовании" под ред Г.Ф. Кумариной стр.195-198,  
образец авторской коррекционно-педагогической программы по преодолению недостаточности фонематического восприятия Т.Б.Филичевой, Н.А. Чевелевой, Г.В.Чиркиной (см. приложение 13).

## Коррекция фонетико-фонематического недоразвития учащихся 1-х классов

Поступление ребенка в школу - важный этап в жизни, который меняет социальную ситуацию его развития. К обучению в 1-ом классе ребенка необходимо готовить. Важно, чтобы дети 7-летнего возраста владели, прежде всего, грамотной фразой, развернутой речью, объемом знаний, умений, навыков, определенных программой подготовительной группы дошкольных учреждений общего типа. Группа ведущих ученых (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирова, Г.В. Чиркина, И.К. Колповская, А.В. Ястребова и др.) доказали, что существует прямая зависимость между уровнем речевого развития ребенка и его возможностями овладения грамотой.

### *Характеристика группы учащихся с ФФН.*

1. Фонетическое недоразвитие выражается в дефектном произношении 2-5 звуков, распространяющееся на одну– две группы оппозиционных звуков. У некоторых детей, прошедших дошкольное коррекционное обучение, произношение звуков может быть в пределах нормы или недостаточно внятным (“смазанным”).

2. Фонематическое недоразвитие речи выражается в том, что ребенок недостаточно или совсем не различает звуки, не улавливает акустической и артикуляционной разницы между оппозиционными звуками, соответственно.

Ученики испытывают трудности в обозначении при письме того или иного звука буквой, так как не могут не только выделить его из слова, но и обобщить выделенный звук в устойчивую фонему на основе его слухопроизносительной дифференциации. Умение выделить фонемы из слова и правильно их дифференцировать является одним из необходимых условий развития звукового анализа. Для правильного звукового анализа необходимо и другое условие – умение представить звуковой состав слова в целом, а затем, анализируя его, выделить звуки, сохраняя их последовательность и количество в слове.

Звуковой анализ, как подчёркивает Д. Б. Эльконин, есть не что иное, как овладение определённой учебной операцией, умственным действием “по установлению последовательности звуков в слове”.

Ошибки на правила правописания, которые можно встретить и у учащихся с нормальным речевым развитием, у детей с фонетико– фонематическим недоразвитием являются более распространёнными и более стойкими. Так, ребёнок, плохо различающий мягкие и твёрдые согласные, испытывает затруднения в усвоении правописания слов с твёрдыми и мягкими согласными перед гласными. Ребёнок, слабо различающий и противопоставляющий звонкие и глухие согласные, делает ошибки на правила правописания сомнительной согласной в середине и в конце слова. Несмотря на знание заученного правила, он не может применить его на практике, т. к. не различает, какой согласный звонкий или глухой даже в тех случаях, когда звук стоит в сильной позиции, т. е. перед гласной.

3. Лексический запас без грубых нарушений. У некоторых детей, прошедших дошкольное коррекционное обучение, возможны ошибки в употреблении слов, смешение слов по смыслу и т. п.

4. Грамматический строй речи может быть в пределах нормы. Аграмматизмы возможны в предложениях сложных синтаксических конструкций.

5. Психологические особенности: неустойчивое внимание; недостаточное развитие словесно–логического мышления, способности к переключению, к запоминанию вербального материала; недостаточная наблюдательность по отношению к языковым явлениям; трудности формирования учебных умений. Перечисленные особенности препятствуют полноценной учебной деятельности и ведут к стойкой неуспеваемости.

### *Основные направления работы.*

Общую проблему при коррекционно-развивающем обучении первоклассников составляет своевременная и целенаправленная подготовка их к обучению грамоте. В связи с этим основным содержанием коррекционного обучения учеников с фонетико– фонематическим недоразвитием является:

1. Коррекция звукопроизношения.
2. Уточнение произносительного и слухового образа каждого из смешиваемых звуков.

3. Дифференциация смешиваемых звуков.
4. Формирование представлений о звукобуквенном составе слова; формирование навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слова.
5. Развитие языкового анализа и синтеза.
6. Дальнейшее развитие и совершенствование грамматического оформления речи.
7. Уточнение значений имеющихся у детей слов и дальнейшее обогащение словарного запаса.
8. Развитие навыков построения связного высказывания.
9. Развитие и совершенствование психологических предпосылок к обучению, коммуникативной готовности к обучению; формирование полноценных учебных умений.

Анализ письменных работ неуспевающих по русскому языку школьников начальных классов позволил им выделить три группы специфических ошибок:

**1. Замены букв** ("бопеда" вместо "победа", "Тану" вместо "Таню", "пил" вместо "пыль", "тистит" вместо "чистит"...).

**2. Нарушения слоговой структуры и звуконаполняемости слов** ("кичат" вместо "кричат", "сит" вместо "сидит", "довр" вместо "двор", "барт" вместо "брат"...).

**3. Нарушения употребления лексико-грамматических категорий:**

а) слитное написание служебных и знаменательных слов ("у сосны" - "усосны", "светитлуна" вместо "светит луна");

б) пропуск и замена предлогов ("ваза столе стоит", "мяч упал и стола");

в) нарушение согласования прилагательных и числительных с существительными ("пять столы", "грязное рубашка");

г) смешение падежных окончаний ("катались на машину", "лечила зубу").

**4. Ошибки в построении предложений:**

а) пропуск как главных, так и второстепенных членов предложения ("Саша рыбу". "Стали кататься лыжах");

б) отдельное написание главного и придаточного предложения ("Когда наступила зима. Дети пришли кататься на санках и коньках");

в) употребление придаточного предложения без главного ("Если пойдет дождь").

В исследованиях отечественных ученых (Левиной Р.Е., Спириной Л.Ф., Никашиной Н.А. и др.) вышеописанные нарушения письма рассматриваются как результат недостаточной подготовленности ранних ступеней речевого развития к переходу на последующие его ступени, т.е. как результат недоразвития устной речи ребенка. Еще до поступления в школу у нормально развивающегося ребенка формируются практические обобщения о звуковом и морфологическом составе слова, что подготавливает его к усвоению навыков грамотного правописания. Поэтому выраженные нарушения становления речи влекут за собой серьезные отклонения в формировании письма.

**Характер ошибок** обусловлен прежде всего двумя причинами:

а) недостаточным уровнем сформированности фонематического слуха;

б) проблемами в развитии лексического и грамматического компонентов языка. Речевое недоразвитие неуспевающих школьников неодинаково.

У одной категории детей нарушения касаются только звуко-произношения и восприятия фонем, у другой - лексико-грамматического развития. Неправильное произношение звуков, как правило, сопровождается недостаточным различением сходных по артикуляции или акустическим признакам звуков. Однако слабое различение близких звуков на слух может наблюдаться и тогда, когда произношение уже сформировано. В том и другом случае в письме возникают специфические ошибки в виде замен букв. Перестановки слогов и букв в словах можно объяснить нарушениями взаимодействия речедвигательного и речеслухового анализаторов. Само проявление нарушений слоговой структуры и звуконаполняемости слов до такой степени искажает их воспроизведение, что нередко без соответствующих пояснений непонятно, что хотел написать ребенок.

Например: "слпа" (корм), "игик" (снеговик), "сифот" (светофор), "ейсковат" (экскаватор), "ландо" (ладно).

На фоне общей смазанности речи у определенной категории детей наблюдается недоговаривание окончаний, недостаточный уровень сформированности грамматических категорий. Недифференцированное значение многих слов свидетельствует о низком уровне словесного обобщения. Успешное обучение этих детей в общеобразовательной школе без предварительных коррекционных занятий невозможно.

Известно, что вторичные отклонения легче предупредить, чем исправлять уже сформировавшиеся нарушения. Поэтому проф. Левиной Р.Е. был выдвинут принцип *предупредительного подхода* к детям дошкольного возраста. Этот принцип нашел свою практическую реализацию в открытии логопедических групп, специальных детских садов для детей с нарушениями речи. Задачи коррекционного обучения включают в себя не только исправление первичного дефекта, но и обязательную подготовку детей к обучению в школе, т.е. усвоение элементов грамоты.

**Содержание коррекционно-педагогического воздействия строится с учётом основных теоретических положений ( принципов).**

**Патогенетический принцип** предполагает учёт коррекции нарушенных механизмов. Поскольку одним из механизмов, приводящим к трудностям при обучении грамоте, является недоразвитие различных операций фонематического анализа и синтеза, работа логопеда направлена на развитие у учеников фонематического восприятия, представления, фонематического анализа и синтеза.

**Онтогенетический принцип** предполагает учёт той последовательности и тех закономерностей формирования функций фонематической системы, которые имеют место в онтогенезе. С первых занятий ведётся работа по формированию фонематического восприятия, т.к. данная функция в процессе становления речи учеников формируется одной из первых и является основной для развития операций анализа и синтеза.

**Принцип дифференцированного подхода** осуществляется на основе этиологии, симптоматики нарушения с учётом уровня сформированности высших психических функций и особенностей эмоционально-волевой сферы, а также с учётом сложности речевого материала.

**Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала** предполагает постепенное включение сложного материала в коррекционную работу с учётом уровня ближайшего развития каждой речевой функции: занятия начинаются с того уровня знаний и умений, которым ребёнок владеет достаточно прочно.

**Принцип поэтапного формирования умственных действий.** При овладении фонематическим анализом определение места звука в слове, последовательности звуков в слове, положение звука по отношению к другим звукам в слове происходит постепенно, сначала с опорой на вспомогательные средства (фишки, готовые схемы слов), затем в плане громкой речи и — как заключение — формирование во внутреннем плане.

С первых же занятий привлекается внимание учеников к работе артикуляционного аппарата, чтобы приучить их оценивать свои мышечные ощущения при проговаривании звуков, слов, связывая эти ощущения с акустическим раздражителем.

В начальном периоде отрабатываются артикуляции гласных 1<sup>го</sup> ряда. Опираясь на гласные, ученики подводятся к пониманию и практическому, усвоению одного из способов соединения согласных.

Обязательным этапом коррекции фонематического недоразвития является этап дифференциации звуков. Эта работа проводится по следующему плану:

1. Уточнение артикуляции звуков с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения.
2. Выделение звуков на фоне слога, слова, определение места звука.
3. Сравнение звуков в произносительном и слуховом плане.

На любом этапе логопедической работы решаются задачи организации деятельности учеников, расширение объёма всех форм внимания и памяти.

**К концу обучения по коррекционной программе дети должны уметь:**

- проводить устный звуковой анализ слов, правописание которых не расходится с произношением;

- различать гласные и согласные, твёрдые и мягкие, звонкие и глухие согласные;
- обозначать мягкость согласных гласными, мягким знаком;
- различать на слух и в произношении смешиваемые звуки;
- подбирать слова на заданный звук;
- сравнивать слова со сходными звуками;
- составлять словосочетания и предложения со смешиваемыми звуками;
- восстанавливать предложения и текст с заданными звуками;
- без ошибок писать слуховые и зрительные диктанты

#### **У учащихся должны быть:**

- сформирована направленность внимания на звуковую сторону речи;
- выполнены основные пробелы в формировании фонематических процессов;
- уточнены первоначальные представления о звукобуквенном, слоговом составе слова с учётом программных требований;
- поставлены и отдифференцированы все звуки;
- уточнён и активизирован имеющийся у учеников слоговой запас и уточнены конструкции простого предложения (с небольшим распространением);
- введены в активный словарь необходимые на данном этапе обучения слова-термины: звук, слог, слияние, слово, гласные, согласные, звонкие, глухие согласные, предложение и т.д.

Предлагаемая система коррекционного воздействия направлена на упорядочение представления о звуковой стороне речи, устранение у учащихся имеющихся пробелов в развитии языкового анализа и синтеза, фонематического восприятия и обусловленных ими затруднений в овладении программных материалов.

Коррекция фонетико – фонематического недоразвития предполагает работу по предупреждению нарушений письма и чтения путём тренировки зрительного восприятия букв, упражнений на развитие буквенного гнозиса. Учитывая психологические особенности учеников младшего школьного возраста, делается акцент на игровой мотивации обучения, что способствует созданию у учеников эмоционального настроя, вызывает положительное отношение к выполняемой деятельности, даёт возможность многократно повторить один и тот же материал без монотонности и скуки.

С целью воспитания внимания к звуковой стороне речи и слуховой памяти в системе обучения предусматриваются специальные упражнения, которые можно разделить на две группы.

Одна группа упражнений направлена только на восприятие речи — *дети отвечают на вопросы при помощи действий, показа картинок. Сюда относится запоминание воспринятых на слух рядов слов, специально подобранных инструкций и другого речевого материала. Эти упражнения особенно необходимы в самом начале обучения, когда активный, правильно произносимый словарь детей ограничен.*

Вторая группа упражнений, имея те же цели, *предусматривает не только правильное восприятие лексического материала, но и его воспроизведение. Сюда относится повторение воспринятых на слух слоговых рядов, рядов слов, предложений; заучивание наизусть различного речевого материала в связи с закреплением правильного звукопроизношения.*

# МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРАКТИЧЕСКОМУ ЗАНЯТИЮ №14

Тема	Составление рекомендаций родителям учеников группы риска "Как преодолеть школьные трудности
Цель занятия	Сформировать навыки составления рекомендаций родителям учеников группы риска
Источники	Материалы практических занятий за весь период изучения ОП.10  Материалы сайта "1 сентября", <a href="http://nsportal.ru">nsportal.ru</a> , материалы периодических изданий педагогической направленности
Задания для работы студентов на практическом занятии	1.Прочитайте внимательно задание к ПЗ 14 2. Обобщите свои знания по предмету. Вспомните каких учеников относят к группе риска 4.Составьте рекомендации родителям, включая следующие направления: -возможные причины трудностей в обучении; -отношение родителей к отрицательным отметкам; -отношение родителей к трудностям в обучении их ребенка; -игры в быту, которые помогут предупредить дальнейшую неуспешность в учебе (на развитие мелкой моторики, зрительно-пространственной ориентировки в пространстве, фонематического слуха и анализа); -как повысить мотивацию к учебной деятельности; -какие развивающие игры и игрушки нужно покупать младшему школьнику. 5. Составьте развернутый рекомендации родителям детей группы риска школьной дезадаптации
Методические рекомендации	1.Ознакомьтесь с содержанием работы на практическом занятии. 2.Запишите дату, номер практического занятия, тему и его цель в тетрадях для практических занятий. 3. Прочтите инструктаж к выполнению практического задания. 4.Выполните его так, как указано в задании. 5.Отрефлексируйте, обратив внимание на самого себя, собственную активность, заинтересованность.

