

**Общая характеристика системы коррекционно-развивающего обучения.**

Коррекционно-развивающее обучение в условиях школы является педагогической системой, обеспечивающей индивидуализацию обучения детей с трудностями в обучении и реализующей принципы комплексного подхода к целям, задачам и содержанию образования, единства диагностики и коррекции недостатков развития, развивающего обучения (развитию общих способностей к учению на основе личностно-ориентированного подхода).

Дети с ЗПР традиционно определяются как полиморфная группа, характеризующаяся замедленным и неравномерным созреванием высших психических функций, недостаточностью познавательной деятельностью, снижением уровня работоспособности, недоразвитием эмоционально-личностной сферы. Причины таких состояний разнообразны: органическая недостаточность ЦНС, конституционные особенности, неблагоприятные социальные факторы, хронические соматические заболевания.

При установлении задержки психического развития у детей выявляются синдромы временного отставания в развитии психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма. Являясь следствием временно и мягко действующих факторов, задержка темпа развития может иметь временный характер. Отклонения в развитии эмоциональной сферы у детей с ЗПР проявляются в таких явлениях психической неустойчивости, как эмоциональная лабильность, легкая пресыщаемость, поверхностность переживаний, повышенная непосредственность (свойственна детям в более раннем возрасте) преобладание игровых мотивов над другими, частая смена настроения, доминирование одного из фонов настроения. Отмечаются либо импульсивность, аффективная возбудимость, либо повышенная чувствительность к замечаниям, склонность к робости.

**Задачи коррекционно-развивающего обучения**

1. Развитие до необходимого уровня психофизиологических функций, обеспечивающих готовность к обучению: подвижности артикуляционного аппарата, фонематического слуха, мелкой моторики, оптико-пространственной ориентации, зрительно-моторной координации и др.
2. Обогащение кругозора детей, формирование отчетливых разносторонних представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, позволяющих воспринимать сознательно учебный материал.
3. Формирование социально-нравственного поведения детей, обеспечивающего их успешную адаптацию в школьных условиях (осознание социальной роли ученика, ответственное выполнение обязанностей, диктуемой этой ролью – соблюдение правил поведения на уроке, правил общения и др.).
4. Формирование учебной мотивации: последовательное замещение отношений «взрослый-ребенок», характерных на начальном этапе для детей с трудностями в обучении, отношениями «учитель-ученик», являющимися основой формирования познавательных процессов.
5. Развитие личностных компонентов познавательной деятельности, преодоление интеллектуальной пассивности, характерной для детей с трудностями в обучении.
6. Формирование общедеятельностных умений и навыков: ориентировки в задании, планирования предстоящей деятельности, осуществление ее в соответствии с наглядным образом или словесными указаниями учителя, самоконтроля и самооценки.
7. Формирование соответствующих возрасту общеинтеллектуальных умений (операций анализа, сравнения, обобщения, практической группировки, логической классификации, умозаключений и др.).

8. Повышение интеллектуального уровня развития учащихся и коррекция индивидуальных отклонений (нарушений) в развитии на основе учета темпа деятельности, готовности к усвоению нового учебного материала и др.
9. Охрана и укрепление соматического и психоневрологического здоровья ребенка: предупреждение психоневрологических перегрузок, эмоциональных срывов, создание климата психологического комфорта, обеспечение успешности учебной деятельности во фронтальной и индивидуальной работе обучающихся; физическое закаливание, общеукрепляющая и лечебно-профилактическая терапия.
10. Создание благоприятной социальной среды, обеспечивающей соответствующее возрасту общее развитие ребенка, стимуляцию его познавательной деятельности, коммуникативных функций речи, активное воздействие на формирование общеинтеллектуальных и общедеятельностных умений.

Решение указанных задач возможно только при использовании специально разработанного учебно-методического оснащения, обеспечивающего успешное освоение детьми с ЗПР программного материала, отвечающего требованиям образовательного стандарта к знаниям и умениям учащихся.

### ***Методические принципы построения содержания учебного материала***

- Усиление практической направленности изучаемого материала;
- Выделение сущностных признаков изучаемых явлений;
- Опора на жизненный опыт ребенка;
- Опора на объективные внутренние связи в содержании изучаемого материала как в рамках одного предмета, так и между предметами;
- Соблюдение при определении объема изучаемого материала принципа необходимости и достаточности;
- Введение в содержание учебных программ коррекционных разделов, предусматривающих активизацию познавательной деятельности, закрепление усвоенных ранее знаний и умений, формирование школьно-значимых функций, необходимых для решения учебных задач.

### ***Организация и содержание работы учителя***

Коррекционно-развивающая работа учителя строится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в соответствии со структурой и характером нарушений, их влияние на учебную деятельность и общее развитие ребенка. В теории и практике обучения детей с ЗПР умственное развитие рассматривается как наиболее значимое направление коррекционной работы.

Важным средством умственного развития является формирование у учащихся приемов умственной деятельности и, в частности, приемов мышления. Известно, что дети с ЗПР имеют характерные особенности мыслительной деятельности, затрудняющие усвоение учебного материала во время работы на уроке. Для них характерна поверхностность мышления, его направленность на случайные, единичные признаки, инертность, малоподвижность мыслительных процессов, склонность к копированию, подражательности.

Формирование приемов умственной деятельности на занятиях должно обеспечивать постепенный переход мыслительной деятельности учащихся на продуктивный уровень, предусматривать «пошаговость» при предъявлении материала, дозированную помощь, учитывать индивидуальные возможности ребенка: умение работать самостоятельно, выполнять задание в словесно-логическом плане либо с использованием наглядных опор, воспринимать помощь педагога.

### ***Упражнения по формированию мыслительной деятельности детей с ЗПР.***

Необходимость выхода на работающую модель формирования целостной учебной деятельности школьников приводит к обоснованию определенных видов учебных заданий. В исследованиях Н. Я. Чутко высокую эффективность обнаруживает система учебных заданий шести конкретных видов.

5) В учебной деятельности.

1-3.

Классификация (группировка) наглядного материала по заданному основанию, самоконтроль. Классификация наглядного материала по самостоятельно найденному учащимися основанию, самоконтроль.

Слушание и классификация словесного материала по заданному основанию, самоконтроль.

Слушание и классификация словесного материала по самостоятельно найденному учащимися основанию, самоконтроль.

Чтение и классификация словесного материала по заданному основанию, самоконтроль.

Чтение и классификация словесного материала по самостоятельно найденному учащимися основанию, самоконтроль.

4-6.

Обобщенное отражение содержания иллюстраций к учебному материалу, самоконтроль.

Обобщение сведений, представленных в устном сообщении, самоконтроль.

Чтение и обобщение словесного материала, самоконтроль.

Следует добавить, что одно задание — в непосредственной связи с учебным материалом, на котором оно осуществляется, — может быть и смешанным, т. е. требующим одновременного обращения, например, и к наблюдению, и к слушанию или к чтению, и к классификации и к обобщению.

Задания не должны быть как заданиями легкими, требующими лишь подражательности и репродуктивности, так и чрезмерно трудными, непосильными для детей. Они должны быть рассчитаны на достаточно высокую интеллектуальную активность, на продуктивную и творческую деятельность. Реализация данного принципа обеспечивается регулированием сложности заданий. Обеспечение определенного интеллектуального напряжения учащихся, но и недопустимости перенапряжения в учебных заданиях регулируют:

- 1) объем учебного материала;
- 2) сюжетная сложность материала;
- 3) сочетание в одном задании разных видов деятельности (чтения и наблюдения, слушания и наблюдения...);
- 4) предоставление опоры на изобразительный ряд, который дополнительно (на наглядно-образном уровне) раскрывает словесно-логический материал, используемый в задании;
- 5) обращение к дидактическим играм, содействующим овладению учебной деятельностью.

### ***Основные условия для успешной реализации коррекционного психолого-педагогического процесса.***

1. Для определения уровня интеллектуальных возможностей ребенка учитывается «зона его ближайшего развития» не только в интеллектуальном аспекте, но и в эмоциональном:

- создание благоприятной эмоциональной ситуации, предусматривающий демократический стиль общения, организацию совместной деятельности ребенка и взрослого, планирование взаимодействия со сверстниками (работа над заданием по подгруппам);
- активизацию познавательного интереса как средства формирования мотивационного компонента деятельности на основе использования игровых приемов, элементов соревнования, эффекта новизны и т.п. на всех этапах деятельности ребенка
- формирование «адекватной реакции на неуспех».

2. Формирование обобщенных приемов, которые используются на разном учебном материале и не зависят от его конкретного содержания, тем самым, оказывая существенное влияние на умственное развитие учащихся.
3. Формирование приема на наглядной основе, в одних случаях с использованием практических, «внешних» действий, в других – путем оперирования наглядными образами, т.е. осуществляется переход от «внешних» действий к умственным.
4. Формирование приемов в определенной логической последовательности путем поэтапного перехода от репродуктивной умственной деятельности к продуктивной самостоятельной.
5. Речевое проговаривание действий на каждом этапе формирования приема умственной деятельности. Слабость речевой регуляции деятельности, отмеченная у детей с ЗПР, обуславливает необходимость включения речевого проговаривания действий во все этапы формирования приема с целью повышения осознанности усваиваемого материала.
6. Учет индивидуальных особенностей учащихся в овладении приемами. Одно и то же задание может выполняться учащимися на разном уровне самостоятельности, с использованием различных видов помощи.

*В соответствии с идеями Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии ребенка выполнение учебных заданий, направленных на формирование и коррекцию недостатков учебной деятельности школьников, рассчитано прежде всего на самостоятельность учащихся. Но реальная неподготовленность к этому многих детей, детей риска особенно, успешно преодолевается в условиях организованной помощи в «обучающем эксперименте» — когда в сотрудничестве со взрослыми осуществляется восхождение ребенка от того, что на уровне «зоны ближайшего развития» он может делать с помощью взрослого, к тому, что на уровне «зоны актуального развития» он сможет сделать сам. Одновременно — когда при этом осуществляется переход от одной формы существования психического в составе внешней практической деятельности к другой форме его существования в составе теоретической деятельности — по необходимости мера оказываемой помощи последовательно увеличивается: от стимулирующей (первая мера помощи) к направляющей (вторая мера помощи) и к обучающей (третья мера помощи). Таким образом, логика работы по устранению недостатков учебной деятельности состоит в оказании каждому ученику необходимой дозированной помощи в решении конкретных учебных заданий с нацеленностью на последующие самостоятельные действия. Итак, стимулирующая помощь организует ребенка, обостряет внимание, «включает» его в работу, уточняя суть учебного задания. Получив эту помощь и справившись с заданием, ребенок утверждает в своих учебных возможностях и, что не менее важно, в дальнейшем успешнее, спокойнее и быстрее приступает к выполнению учебных заданий. Направляющая помощь «ведет» ребенка от совместного с учителем первого операционного шага к следующим шагам, но уже собственным, самостоятельным. Обучающая помощь при совместном (учителя с учеником) выполнении задания, во-первых, не оставляет ребенка за гранью невыполнения задания, во-вторых, от действий по аналогии (по прямому научению) переводит на все более сознательные и самостоятельные действия. Первая мера помощи, имеющая целью дополнительное раскрытие того, в чем состоит учебное задание, оказывает корректирующее воздействие на информационно-ориентировочную часть учебной деятельности. В результате учащиеся осознают также, что нельзя переходить к следующей части учебной деятельности (и брать ручку в руки!), пока не осуществлено все то, что связано с первой частью учебной деятельности. Вторая мера помощи, привлекая внимание ребенка непосредственно к началу выполнения задания, распространяет свое корректирующее воздействие на недостатки и информационно-ориентировочной, и операционно-исполнительской частей учебной деятельности. Третья мера помощи тоже оказывает коррекционное воздействие на недостатки первой и второй части учебной деятельности школьников, хотя и при незначительной их самостоятельности и во взаимодействии с учителем.*

Исправлению недостатков контрольно-коррекционной — третьей — части учебной деятельности содействует прежде всего переклечение учащихся с контроля учителя за результатами их деятельности на собственный, личный контроль, приучающий к самоконтролю, к самооценке. Поэтому в коррекционно-развивающем обучении многие учебные задания заканчиваются предложениями: «Проверь себя по учебнику», «Чей ответ, чье решение лучше? Почему?»

Конструктивное в устранении недостатков контрольно-коррекционной части учебной деятельности состоит и в приучении детей как к итоговому, так и к текущему, процессуальному самоконтролю («Эта часть задания выполнена правильно, можно приступить к следующей части»), а также в использовании приема самопроверки: в исправлении собственных ошибок ручкой определенного цвета (например, красного), отличного от цвета «рабочей» ручки, при договоренности, что только после этого работает учитель (например, ручкой зеленого цвета). Постепенно уменьшающаяся правка учителя содействует овладению третьей частью учебной деятельности, утверждая учащихся в самоконтроле и самооценке.

Значение дозированной помощи учащимся в работе по формированию учебной деятельности и коррекции ее недостатков следует отметить также в связи с тем, что «чувствительность ребенка к помощи, способность усваивать ее, переносить усвоенный с помощью способ деятельности на решение аналогичных учебных задач справедливо рассматривается в науке как самый надежный способ определения уровня развития ребенка, его обучаемости» -Кумарина Г.Ф. Обучение в коррекционных классах.- М., 1991.

## **Выводы:**

Вся система коррекционно-развивающего обучения, позволяет решать задачи своевременной помощи детям с трудностями в обучении. Целью, которой, является коррекция индивидуальных недостатков в развитии учащихся; развитие общих способностей учащихся к учению.

При введении новых стандартов актуальным становится компетентностный подход в обучении.

Сегодня :

- Необходим перенос внимания с предметного содержания дисциплины на условия усвоения этого содержания.
- Структура учебной программы (урока)
  - Четко обозначенные цели преподавания предмета, включая изменения в учащихся
  - Отбор материала, структурированный под процесс решения задач и проблем
  - Ожидаемая учебная деятельность
  - Применяемые средства обучения
  - требования к оценке и вопросы-задания для диагностики компетентностей
- Общая модель программы (урока)
  - Зачем?  
Цели образования – структурированные ключевые и предметные компетентности (УУД)
  - Что?  
Дидактические единицы содержания обучения и логика усвоения учебного материала в контексте деятельности
  - Как?  
Модель организации деятельности учителя и учащихся при работе с учебным материалом для достижения образовательных целей, диагностика оценка развития компетентностей (УУД).
- Обучение строится следующим образом:

-Проблема – задачи для решения – отбор информации и методов – выбор действий – обмен опытом деятельности – презентация продуктов и решений – оценка – экспертиза решений – анализ – рефлексия опыта деятельности – оценка развития компетентностей – самооценка роста достижений – планирование обучения

- Развитие способности к решению проблем возможно при условии достижения следующих метапредметных результатов:
  - Умение организовать свою деятельность (определять ее цели, способы реализации, планировать деятельность, оценивать ее результаты)
  - Способность объяснять явления действительности
  - Способность ориентироваться в мире ценностей
  - Умение решать задачи, связанные с выполнением социальной роли (работника, пользователя, потребителя, избирателя и т.д.)
  - Формирование ключевых компетентностей
  - Способность ориентироваться в ключевых проблемах
  - Готовность к выбору, в том числе профессиональному
  
- Приоритетными принципами определения содержания учебно познавательной компетентности является следующая совокупность:
  - Принцип актуализации метапредметных основ содержания образования , детерминирующий определение фундаментальных образовательных метапредметных объектов гносеологической направленности (например, «закон», «принцип», «метод» и др.), которые составляют базу содержания образовательных областей, учебных дисциплин.
  - Принцип усиления методологической направленности содержания образования, ориентирующий на обеспечение концептуального характера получаемых знаний и возможности их самостоятельного применения в новых проблемных ситуациях, понимание методологической направленности изучаемых теорий, законов, принципов, понятий.
  - Принцип обеспечения практической направленности общего среднего образования, ориентирующий на формирование готовности учащихся самостоятельно использовать усвоенные знания, умения, навыки в реальной жизни для решения стандартных и нестандартных практических проблем.
  - Принцип актуализации в содержании образования деятельностного компонента , требующий акцентирования в образовательном стандарте универсальных для многих школьных предметов учебно-познавательных способов приобретения, организации и применения знаний в стандартных и нестандартных ситуациях, т.е. так называемых общеучебных умений.
  - Принцип личностной направленности , обеспечивающий ориентацию содержания образования на развитие личности учащегося с учетом его интересов и склонностей.
  
- Учитель
  - осуществляет педагогическую поддержку ученика – поддержку самостоятельности, самоанализа, самооценки, самопознания.
  - становится не источником знаний и информации, а координатором и наставником.

Система коррекционно-развивающего обучения и компетентностный подход обучения имеют общие принципы Использование системного подхода в осуществлении коррекционной работы на уроке с детьми ЗПР способствует формированию УУД школьников.

•  
И

