

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Факультет начальных классов
Кафедра педагогики и психологии начального образования

Видяева Юлия Викторовна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Преодоление специфических трудностей в обучении младших
школьников 10-11 лет с легкой степенью умственной
отсталости в условиях инклюзивного образования

Направление подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы: Инноватика в
начальном образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
к.пс.н., доцент Мосина Н.А.

Руководитель магистерской
программы д.пед.н., профессор
Чижаква Г.И.

Научный руководитель
к.биол.н., доцент Панкова Е.С.

Обучающийся
Видяева Ю.В.

Красноярск 2019

Реферат

Диссертация на соискание степени магистра педагогического образования «Преодоление специфических трудностей в обучении младших школьников 10-11 лет с легкой степенью умственной отсталости в системе инклюзивного образования».

Объем – 129 страниц, включая 1 рисунок, 23 таблицы, 8 приложений

Количество использованных источников – 52.

Цель исследования – изучить эффективность программы формирующего эксперимента по преодолению специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с учетом их психофизиологических особенностей. **Объект исследования** – процесс преодоления специфических трудностей в обучении младших школьников 10-11 лет с легкой степенью умственной отсталости. **Предмет исследования** – специальная система формирующих воздействий (комплекс специальных заданий), направленный на преодоление специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с учетом их психофизиологических особенностей.

Гипотеза исследования состоит в том, что специфические трудности в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости могут быть преодолены при учете их индивидуальной межполушарной латерализации, типа восприятия, в ходе предложенной специальной системы формирующих воздействий.

Теоретическую и методологическую основу исследования составили: работы А.Ф. Ануфриева, С.Н.Костроминой, Т.В. Ахутиной, Н.Н.Брагиной, Т.А. Доброхотовой, В.Д. Еремеевой, З. И. Калмыковой, Н.П.Локаловой, А. Р.Лурия и А. Л. Сиротюк, а также других ученых, рассматривавших изучаемую проблему.

В работе были применены следующие методы исследования:

- Теоретические: анализ научных источников, синтез, обобщение, систематизация.
- Эмпирические: тестирование, экспертная оценка.
- Статистические: U – критерий Манна-Уитни.

Апробация исследования проводилась в ходе организации и проведения опытно-экспериментальной работы по формированию способов преодоления специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с учетом их психофизиологических особенностей. Экспериментальная работа была реализована на базе КГБОУ Красноярская школа №5, находящаяся по адресу Московская 31 и п. Таежный КГБОУ Таежинская школа – интернат, находящаяся по адресу Кирова 1. В исследовании участвовали дети младшего школьного возраста 10 - 11 лет 3 и 4 классов.

В результате проведенного исследования были достигнуты следующие результаты:

- Систематизированы взгляды ученых на проблему изучения трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.
- Составлен диагностический комплекс для изучения сформированности особенностей преодоления специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости. Эмпирически исследованы и описаны уровни и структура специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.
- Разработана и на практике апробирована экспериментальная программа по формированию способов преодоления специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости в зависимости от системно-индивидуальной организации их психики.

- Прослежена динамика преодоления специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости в зависимости от системно-индивидуальной организации их психики, после реализации опытно-экспериментальной работы.

Таким образом, достигнута основная цель исследования, заключающаяся в разработке и апробации программы преодоления специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости в зависимости от системно-индивидуальной организации их психики. Прослежена значимая положительная динамика уровня сформированности способности к преодолению специфических трудностей в обучении младшими школьниками с легкой степенью умственной отсталости, после реализации опытно-экспериментальной работы, что подтвердило эффективность проведенной работы.

Итогом нашего исследования является подтверждение высказанной гипотезы: специфические трудности в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости могут быть преодолены при учете их индивидуальной межполушарной латерализации, типа восприятия, в ходе предложенной специальной системы формирующих воздействий.

Abstract

Thesis for the master's degree of pedagogical education "Overcoming specific difficulties in teaching younger students 10-11 years with a mild degree of mental retardation in the system of inclusive education".

Volume-129 pages, including 1 figure, 23 tables, 8 appendices

The number of sources used is 52.

The aim of the study is to study the effectiveness of the program of the formative experiment to overcome specific difficulties in teaching younger

students with a mild degree of mental retardation, taking into account their psychophysiological characteristics.

The object of the study is the process of overcoming specific difficulties in teaching younger students 10-11 years with a mild degree of mental retardation.

The subject of the study is a special system of forming influences (a set of special tasks) aimed at overcoming specific difficulties in teaching younger students with a mild degree of mental retardation, taking into account their psychophysiological characteristics.

The hypothesis of the study is that specific difficulties in teaching younger students with a mild degree of mental retardation can be overcome by taking into account their individual interhemispheric lateralization, the type of perception, in the course of the proposed special system of forming influences.

The theoretical and methodological basis of the study were: the works of A. F. Anufriev, S. N. Kostromina, T. V. Ahuina, N. N. Bragina, T. A. Dobrokhotova, V. D. Ereemeeva, Z. I. Kalmykova, N. P. Lokalova, A. R. Luria and A. L. Sirotiyuk, as well as other scientists who considered the studied problem..

The following research methods were applied:

Theoretical: analysis of scientific sources, synthesis, generalization, systematization.

empirical: testing, peer review.

Statistical: u-Mann-Whitney criterion.

Approbation of the study was carried out in the course of the organization and conduct of experimental work on the formation of ways to overcome specific difficulties in teaching younger students with a mild degree of mental retardation, depending psychophysiological characteristics organization of their psyche. The experimental work was carried out on the basis of KGBOY Krasnoyarsk school No. 5, located at the address Moscow 31 and p. taiga KGBOY Taezhinskaya boarding school, located at Kirov 1. The study involved children of primary school age 10-11 years of 3 and 4 classes.

As a result of the study the following results were achieved:

Systematized views of scientists on the problem of studying the difficulties in teaching younger students with a mild degree of mental retardation.

A diagnostic complex has been compiled to study the formation of the features of overcoming specific difficulties in teaching younger students with a mild degree of mental retardation. Empirically investigated and described the levels and structure of specific learning difficulties in primary school students with mild mental retardation.

The experimental program on formation of ways of overcoming of specific difficulties in training by younger schoolboys with easy degree of intellectual backwardness depending on the system-individual organization of their mentality is developed and in practice approved.

The dynamics of overcoming specific difficulties in teaching younger students with a mild degree of mental retardation depending on the system-individual organization of their psyche, after the implementation of experimental work.

Thus, the main goal of the study was achieved, which is to develop and test a program to overcome specific difficulties in teaching younger students with a mild degree of mental retardation, depending on the system-individual organization of their psyche. A significant positive dynamics of the level of formation of the ability to overcome specific difficulties in teaching younger students with a mild degree of mental retardation, after the implementation of experimental work, which confirmed the effectiveness of the work.

The result of our study is the confirmation of the hypothesis: specific difficulties in teaching younger students with a mild degree of mental retardation can be overcome by taking into account their individual interhemispheric lateralization, the type of perception, in the course of the proposed special system of forming influences.

Содержание

| | |
|--|----|
| Введение..... | 3 |
| Глава 1. Теоретические основы изучения трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости | 8 |
| 1.1. Проблема трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости как предмет теоретического анализа | 8 |
| 1.2. Психофизиологические особенности младших школьников с легкой степенью умственной отсталости..... | 17 |
| 1.3. Организация процесса преодоления трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с учетом их психофизиологических особенностей. | 26 |
| Выводы по 1 главе..... | 31 |
| Глава 2. Опытнo- экспериментальная работа по преодолению специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с учетом их психофизиологических особенностей..... | 34 |
| 2.1. Ход и организация эмпирического исследования специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости. | 34 |
| 2.2. Результаты констатирующей диагностики особенностей преодоления специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости..... | 40 |
| 2.3. Эксперимент по формированию способов преодоления специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с учетом их психофизиологических особенностей..... | 55 |
| 2.4. Результаты контрольной диагностики итогов проведения формирующего эксперимента | 62 |
| Выводы по 2 главе..... | 74 |
| Заключение | 77 |
| Список литературы | 80 |
| Приложения | 86 |

Введение

Начало школьной жизни – серьезное испытание для большинства детей, приходящих в первый класс, когда им приходится привыкать к новому для себя окружению, к новым правилам и новым педагогам, новым для себя занятиям, новому распорядку. И хотя многие дети хотят быть школьниками, новый порядок их жизни становится более регламентированным, чем это было ранее. При этом детям сложно бывает принять новый порядок деятельности, из-за чего могут возникать некоторые проблемы в обучении.

Большое значение в этот непростой период имеет уровень психического развития самих детей, и хотя многим детям в младшем школьном возрасте учиться трудно, но у некоторых из них проблемы, возникающие в процессе учения, приобретают особый, более выраженный характер, отягощенный легкой степенью умственной отсталости, что создает определенную специфику актуальности решения этого вопроса.

В связи с этим возрастает актуальность прогнозирования и коррекции учебного развития младших школьников, преодоления ими разных трудностей, которые неизбежны вовремя учения, когда активизируется сложная познавательная деятельность, осуществляемая при взаимодействии различных мозговых структур.

По мнению Н.П. Локаловой, от 15 до 40 % учащихся начальных классов испытывают различные трудности в процессе школьного обучения, возникающие при расхождении требований учебного процесса к уровню познавательной деятельности ребенка, с реальным уровнем его умственного развития.

Такие проблемы также часто спровоцированы особенностями развития нервной системы таких детей, специализацией работы их мозга, либо спецификой ведущего типа восприятия – и многими другими причинами, большинство из которых могут быть даже не связаны со школой, но

проявляются особенно ярков в школьный период, поскольку само формирование психики во многом определяется новыми школьными требованиями, новой нагрузкой, сменой обстановки.

Поэтому психика детей вынуждена приспосабливаться к новым условиям, и у детей с нормативным развитием это получается намного лучше, чем у детей с легкой степенью умственной отсталости, которым сложнее приспособиться к такому противоречию между возможностями своей психики и школьными требованиями.

Если процесс появления трудностей в обучении нарастает, то очень скоро дети упускают множество возможностей в своем развитии, поэтому требуется специальная педагогическая помощь по формированию способности преодолевать такие трудности у детей с легкой степенью умственной отсталости, с учетом индивидуального своеобразия развития их психики.

Цель исследования: изучить эффективность программы формирующего эксперимента по преодолению специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с учетом их психофизиологических особенностей.

Предмет исследования - специальная система формирующих воздействий (комплекс специальных заданий), направленный на преодоление специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с учетом их психофизиологических особенностей.

Объект исследования - процесс преодоления специфических трудностей в обучении младших школьников 10-11 лет с легкой степенью умственной отсталости.

Гипотеза исследования: специфические трудности в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости могут быть преодолены при учете их индивидуальной межполушарной латерализации,

типа восприятия, в ходе предложенной специальной системы формирующих воздействий.

Задачи исследования:

- Проанализировать проблему трудностей в обучении младших школьников легкой степенью умственной отсталости и дать их экспертную оценку;
- Рассмотреть психофизиологические особенности младших школьников с легкой степенью умственной отсталости;
- Рассмотреть организацию преодоления трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости в зависимости от особенностей системно-индивидуальной организации их психики;
- Провести исследование особенностей преодоления специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с учетом их психофизиологических особенностей;
- Разработать и реализовать программу формирующего эксперимента по преодолению специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с учетом их психофизиологических особенностей;
- Оценить эффективность формирующего эксперимента.

При решении выделенных задач были использованы следующие методы исследования:

- Теоретические: анализ научных источников, синтез, обобщение, систематизация.
- Эмпирические: тестирование, экспертная оценка.
- Статистические: U – критерий Манна-Уитни

В исследовании были использованы следующие методики:

1. Метод экспертной оценки – авторы А.Ф. Ануфриев, С.Н Костромина

2. Методика изучения концентрации и устойчивости внимания – модификация теста Пьерона-Рузера;
3. Методика «Узор»(Л. И. Цеханской);
4. Методика «Графический диктант»(Д.Б. Эльконин);
5. Методика «Лабиринт»(Венгер А.Л.);
6. Методика «Запомни пару» (Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.);
7. Методика «Рисование по точкам» (Венгер А.Л.);
8. Группа заданий для исследования латеральных предпочтений – автор А.В.Семенович;
9. Диагностика доминирующей перцептивной модальности для детей (Тест аудиал, визуал, кинестетик С. Ефремцева адаптирован для диагностики младших школьников).

Теоретическую и методологическую основу исследования составили работы А.Ф. Ануфриева, С.Н.Костроминой, Т.В. Ахутиной, Н.Н.Брагиной, Т.А. Доброхотовой, В.Д. Еремеевой, З. И. Калмыковой, Н.П.Локаловой, А. Р.Лурия и А. Л. Сиротюк, а также других ученых, рассматривавших изучаемую проблему.

Научная новизна исследования заключается:

- в применении практических сведений о особенностях преодоления специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с учетом их психофизиологических особенностей, для построения перспективной развивающей работы с детьми подобной категории;
- в теоретическом обосновании и практическом апробировании разработанной программы преодоления специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с учетом их психофизиологических особенностей.

Опытно – экспериментальная база проведения исследования. Исследование проводилось в г. Красноярске, на базе КГБОУ Красноярская школа №5, находящаяся по адресу Московская 31 и п. Таежный КГБОУ

Таежинская школа – интернат, находящаяся по адресу Кирова 1. В исследовании участвовали дети младшего школьного возраста 10 - 11 лет 3 и 4 классов.

Структура магистерской диссертации: диссертация состоит из введения, выводов по главам, заключения, списка литературы, приложений.

Глава 1. Теоретические основы изучения трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости

1.1. Проблема трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости как предмет теоретического анализа

Для анализа такой проблемы, как трудности в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, необходимо определить, что именно считается трудностью в обучении.

Трудности обучения исследователями рассматриваются по-разному, как:

- субъективное переживание различий между требованиями учебной деятельности и интеллектуальными возможностями учащегося (Н.П. Локалова) [23];
- комплекс учебных и неучебных проблем, возникающий при систематическом обучении, обусловленных отклонениями в физическом и психическом здоровье, приводящих к социально-психологической дезадаптации и к снижению учебных успехов (Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безруких М. М.). [14].
- проблемы овладения школьными навыками и обработки когнитивной информации (по МКБ-10) [3];

Общие трудности обучения в младшем школьном возрасте независимо от уровня психического развития условно представлены тремя группами [27]:

- Трудности организации собственной деятельности – быстрая утомляемость; колебания работоспособности во время урока; отвлекаемость; несинхронный темп работы с классом; проблема с концентрацией и удержанием внимания; низкая учебная мотивация; несамостоятельность; и др.;
- Проблемы поведения и особенности личности – тревожность и страхи; неадекватная самооценка; дезадаптация и некоммуникабельность;

конфликтность; агрессивность в поведении с детьми и взрослыми; несоблюдение школьных правил (на переменах, в столовой и т.п.) и дисциплины (на уроках); непослушание; отказ от деятельности; и др.;

- Трудности познавательного характера – неспособность понять условий задачи; медленный темп чтения или избегание чтения; множественные ошибки, в том числе – при выученных правилах орфографии; небрежно пишет; не соблюдает поля в тетрадях; трудности при пересказе; не может сформулировать вопрос/ответ и др.

Есть также другая классификация разделения трудностей в обучении по типам [3]:

- неспецифические – связанные со снижением работоспособности, утомляемостью, нарушениями организации деятельности (организация учебного и внеучебного процесса, соответствие методик и технологий обучения, адекватность предъявляемых требований, состояние физического и психологического здоровья, стиль педагогического воздействия;
- специфические – связанные с возрастной несформированностью или дефицитами развития когнитивных функций (активность, внимание, речь, моторика, зрительное, зрительно-моторные и слухо-моторные интеграции, вербально-логическое мышление, наглядно-образное мышление, память, интеллектуальное развитие, общий запас информации);
- комплексные (смешанные).

По мнению Н.П. Локаловой, от 15% до 40% младших школьников подвержены трудностям от разности требований учебного процесса к уровню познавательной деятельности ребенка, с реальным уровнем его умственного развития [23].

Локалова Н.П., изучала трудности обучения в рамках трех подходов: педагогического, психологического и нейропсихологического [23], указывая нейропсихологический и психолого–педагогический факторы центральные.

Она считает, что психические процессы сложно и многокомпонентно устроены и построены на базе деятельности специфичных мозговых структур, поэтому трудности обучения связаны с дисфункциями конкретных отделов головного мозга, проявляются специфично, отличаясь от проявлений при проблемах развития других мозговых структур. «Слабые», несформированные еще в дошкольном детстве элементы психических функций подвержены риску при усилении психической активности детей.

Локалова Н.П. нашла две причины несформированности составляющих психических процессов [23]:

Индивидуальные особенности онтогенеза ребенка, возникающие в незавершенности формирования его функциональных систем психики, недостаточной зрелости психических процессов, не соответствующей возрасту.

Специфика морфогенеза ребенка в том, что неравномерно созревают мозговые зоны, задающие формирование функциональных систем, производными от которых являются психические функции. Неуспевающие дети часто имеют неврологическую симптоматику, показывающую факт некоторых проблем в нервной системе.

Есть четыре причины школьной неуспеваемости, обусловленных онтогенезом мозга:

1) требования учебного процесса опережают возможности нормального анатомического и функционального развития мозга, то есть ребенок еще не готов в силу возраста решать поставленные задачи;

2) анатомическая гетерохрония развития отдельных мозговых структур;

3) нормативная морфология структур мозга не соответствует требованиям обучения;

4) нет взаимодействия структур и психических процессов друг с другом [23].

Исследователи определили еще одну группу трудностей - при усвоении учебного материала:

Несформированность структурно сложных и организационно многоуровневых двигательных навыков письма и чтения.

Несформированность когнитивного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. Психологические причины этих трудностей: несформированность пространственных представлений, неразвитость процессов звукобуквенного анализа и синтеза, фонетико-фонематического восприятия, познавательных процессов.

Недостатки в формировании регуляторного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. Психологическая причина трудностей в несформированности процессов самоконтроля и саморегуляции, что приводит к неумению обнаруживать свои ошибки, невыполнению полностью требований учителя.

Особенности темперамента из-за врожденной организации нервной системы проявляются как избыточная медлительность или торопливость [22].

Н.П. Локалова выяснила, что почти 70% всех трудностей младших школьников при овладении умениями писать, читать и считать вызваны недостаточным для данного возраста развитием процессов анализа и синтеза, недостаточно развитыми нейрофизиологическими механизмами когнитивной деятельности [23].

А.Ф. Ануфриев и С.Н. Костромина [3], определили причины трудностей в обучении:

- низкий уровень развития фонематического слуха, волевой сферы, несформированность приемов самоконтроля;
- неразвитая произвольность;
- низкий уровень объема, концентрации, распределения и устойчивости внимания;
- не развитое логическое и образное мышление;

- слабо развитые кратковременная, механическая и долговременная память, проблемы с логическим запоминанием;
- индивидуально-типологические особенности личности, заниженная самооценка;
- несформированность приемов учебной деятельности, и неумение принять учебную задачу, дезориентация в системе признаков, планировать свои действия;
- слабо развитая речь, непонимание грамматических конструкций, неумение выполнять инструкцию от взрослого;
- эмоциональная нестабильность и импульсивность;
- низкая скорость психических процессов;
- внутренне стрессовое состояние;
- трудности в семье, перенесение функции матери на учителя.

Таким образом, нейропсихологический фактор, обусловленный созреванием мозговых структур и психологических функциональных систем, влияет на психические процессы ребенка в условиях школьного обучения, также сильно, как и психолого–педагогический фактор (возраст ребенка, система обучения) [34].

Психологические исследования, изучавшие механизм трудностей учения детей, выявили, что для большинства детей характерно парциальное, то есть частичное, отставание в развитии высших психических функций.

Их развитие – длительный процесс, и очередность формирования этих функций очень индивидуальна, зависит от индивидуальной генетической программы и влияния среды (Егорова, Марютина, 1992). Поэтому психические функции у детей с легкой умственной отсталостью развиваются неравномерно: может быть более развитым слух, или же зрение, либо пространственная ориентировка.

У младших школьников с легкой умственной отсталостью смешанный тип индивидуального латерального профиля встречается чаще других. Ведущее полушарие чаще правое [34].

Обучающиеся с легкой умственной отсталостью с односторонним индивидуальным латеральным профилем имеют проблемы при усвоении вербальной и логической информации, а также часто при выполнении деятельности предметно-практического характера.

Если эта неравномерность развития очень высока, что не получается ее компенсировать, то ребенок с легкой умственной отсталостью перестает соответствовать минимальным социальным требованиям, что отражается через возникновение трудностей в обучении.

Трудности в обучении могут проявляться в разных аспектах школьной деятельности, и школьной жизни в целом.

Неумение или невозможность поддерживать оптимальный уровень активности, потому что такие дети долго включаются в учебную деятельность, и быстро устают от нее – их работоспособность колеблется и скоро угасает, и внешне это проявляется как потеря интереса к уроку и возрастание двигательной активности за партой. Письменные задания таких детей часто не сделаны до конца, с большим числом ошибок, нарастающих ближе к завершению задания. Им нужна дополнительная мотивация и эмоциональная активация для учебной деятельности, поэтому благоприятной является частая смена деятельности.

Долговременная память (зрительная, слуховая, двигательная) у них более эффективная, чем кратковременная, потому что детям нужно время для запоминания больше, чем сверстникам. Другой вариант трудностей этих детей – это гиперактивность [40].

Вторая категория детей с трудностями учения – с отставанием функций программирования и контроля деятельности. Дети отличаются двигательной расторможенностью, слабым самоконтролем поведения, им сложно планировать и выполнять затем действия по плану, они не могут сразу включиться в деятельность, ориентируются в ней спонтанно, легко отвлекаются на любые раздражители, поэтому часто выбирают упрощенный вариант решения любых проблем, часто не доводя и его до конца, не

опираясь при этом на поставленный план. Поэтому главными причинами ошибок в обучении являются стремление к упрощению программы деятельности, и затяжная инертность (патологическая) психических процессов (сложность переключения). Эти дети все время требуют внешней помощи в организации своей деятельности [34].

Трудности программирования и контроля проявляются во всей школьной деятельности, где требуется произвольность (внимание, мышление), поэтому детям сложно осваивать арифметику, решать задачи, грамотность детей снижена, наблюдаются ошибки:

- пропуск или вставка элементов букв, самих букв, слогов, слов;
- инертное повторение (персеверация) предшествующих элементов букв, букв, слогов и слов;
- «слипание» (контаминация) двух слов;
- ошибки языкового анализа;
- орфографические ошибки [38].

Трудности могут быть следствием отставания в развитии функции переработки информации: слуховой, кинестетической (ощущения, поступающие от двигающихся органов), зрительной, зрительно-пространственной. Иначе проявляются трудности в переработке зрительно-пространственной информации. Дети с легкой умственной отсталостью могут иметь развитую речь, буквы и цифры пишут отдельно, с разными расстояниями между ними, решить же пример на сложение или вычитание многозначных цифр в столбик – для них непосильная задача, поскольку цифры одного разряда не находятся друг под другом. [38].

У младших школьников с легкой степенью умственной отсталости в письме проявляются следующие трудности:

- проблемы в ориентировке на бумажном листе, сложности с нахождением начала строки в начале страницы, сложность во время письма писать по строке ровно;

- наклон букв и расхождение размера символов во время написания букв, написание букв без связи между собой – то есть отдельно друг от друга;
- проблемы правильного воспроизведения в памяти образа букв, правильного воспроизведения их контуров, замена рукописных букв печатными, замена похожих букв;
- проблема буквенной зеркальности, когда буквы схожие в своем зеркальном отображении заменяются детьми, буквы и цифры поворачиваются во время написания в противоположную от правильной, сторону;
- сложности при запоминании словаря, даже если они постоянно употребляются, и т.п. [21].

Эти ошибки происходят по причине трудности оперирования пространственной информацией – слабости холистической (целостной) стратегии переработки зрительно-пространственной информации. Имеется и проблема трудностей переработки зрительной информации, когда нарушено формирование четких образов предметов, задерживается формирование словаря, усвоение букв и овладение чтением. Есть также сложность усвоения учебного материала, и ее причиной, кроме непосредственно умственной отсталости, выступают возрастные особенности мышления младших школьников: конкретность; синкретичность; недостаточная обобщенность; однолинейность; инертность [10].

Итак, сейчас актуальна проблема увеличения детей со школьными проблемами, поэтому важно преодолевать проблемы детей комплексно из-за широкого круга причин трудностей, чтобы достигнуть достаточного уровня успешного осуществления учебной деятельности младшего школьника. Трудности в обучении младших школьников легкой степенью умственной отсталости понимаются как комплекс школьных проблем, которые могут возникать в связи с началом систематического обучения в школе, которые приводят к выраженным функциональным напряжениям, нарушению

социально-психологической адаптации, а также к снижению успеваемости. Есть типичные трудности обучения в младшем школьном возрасте, характерные для большинства детей независимо от уровня психического развития: трудности организации собственной деятельности; проблемы поведения и особенности личности; трудности познавательного характера. Трудности также рассматриваются как неспецифические; специфические; комплексные (смешанные).

1.2. Психофизиологические особенности младших школьников с легкой степенью умственной отсталости

Психофизиологические особенности младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, мы рассматриваем в нашем исследовании как проявление ее свойств по отражению окружающего мира, среды, в процессе контактов с ней, в результате чего происходит саморегулирование этого взаимодействия.

Эти особенности опираются на индивидуальную специфику функционирования высшей нервной деятельности умственно отсталых детей, которая заключается в ряде показателей:

- Слабость процесса возбуждения может быть причиной слабости замыкательной функции коры головного мозга (затруднения в формировании новых, сложных условных связей, их непрочность). Формы проявления этого ослабления разные, и зависят от сложности вырабатываемых связей.
- Простые положительные условные связи вырабатываются у обычных детей и детей с легкой степенью умственной отсталости одинаково быстро, но сохраняются медленнее, они нестойкие, легко затормаживаемы, и разрушаемы, потому что образование более стойких следов возбуждений в коре головного мозга требует большего числа сочетаний, иначе следы угасают. И в этом случае ослабление замыкательной функции коры проявляется в замедленном их образовании – чем сложнее связи, тем сильнее замедление. Замедленное образование условных связей задается быстрым угасанием ориентировочного рефлекса на новые раздражители, который в норме нужен для выработки временной связи, и поддерживает высокий уровень возбуждения коры, необходимый для замыкания связей. Эти особенности накладывают свою специфику памяти умственно-отсталых детей, отражаясь на всем обучении;

- Слабость активного внутреннего торможения как причина затруднения в выработке дифференцировочных условных связей, выраженное внешнее торможение;
- Склонность к частому охранительному торможению после истощения нервных клеток при нагрузке, проявляется как неадекватное поведение;
- Выраженная патологическая инертность при выработке условных связей как причина замедленного темпа обучения. Проявляется в виде двигательных персевераций, трудностей переключения от одного вида движений к другому, в виде лишних двигательных реакций. Инертность временных связей, повторяясь и упрочиваясь, превращается в инертные стереотипы, приобретая застойный характер, и при выработке более сложных связей задает трудности переключения, перехода от одной деятельности к другой, составляющих характерную черту психики умственно-отсталых детей;
- Недоразвитость физической основы второй сигнальной системы как причина нарушения регулирующей роли речи, неумения руководствоваться словесной инструкцией, ее нестойкость [8].

Особенности системно-индивидуальной организации психики младших школьников с легкой степенью умственной отсталости могут быть разделены на группы по типу высшей нервной деятельности:

- Дети с ослаблением процесса возбуждения и преобладанием процесса торможения характеризуются инертностью, низкой скоростью образования условных реакций, замедленностью упрочения условных связей, нестабильностью условных реакций, их торможения при воздействии сильных раздражителей, более скорой выработкой дифференцировок, чем у возбудимых детей, проблемами формирования условных связей по словесной инструкции, вялостью и медлительностью, затруднениями в усвоении нового, трудностями в смене навыков, несамостоятельностью, безинициативностью;

- Дети с ослаблением процесса активного торможения и преобладанием процесса возбуждения (слабость внутреннего торможения, большое количество побочных связей и грубая инертность прежних речевых привычек, инертность нервных процессов, быстрота реакции на происходящее, необдуманность ответов, не критичность);
- Дети с выраженной склонностью к охранительному торможению (чрезмерная истощаемость при интеллектуальной нагрузке, несистематичность знаний).
- Дети с относительно уравновешенным соотношением процессов возбуждения и торможения (легкое замыкание и упрочнение простых условных связей, слабое внешнее торможение, грубые нарушения при выработке условных связей) [27].

На основе того или иного типа высшей нервной деятельности возникает специфический тип ощущения и восприятия, задающих формирование когнитивных процессов, предпочитаемого типа личности и т.п., так как это исходные для работы нервной системы и психики каналы получения информации об окружающем мире.

Специализация восприятия по той или иной модальности отражается на большинстве психических процессов, но среди всех них особое место занимает речь, которая связывает все системы восприятия, независимо от их специализации, придавая смысл воспринимаемому, позволяя ему стать произвольным. Поэтому, с учетом специализации восприятия, различают такие его виды как: 1) зрительное; 2) слуховое; 3) осязательное; 4) вкусовое; 5) обонятельное [34].

Важность именно сферы восприятия (и соответственно, модальности восприятия) доказала К. И. Вересотская, установив, что обычные дети воспринимают сразу, а умственно отсталые последовательно, поэтому у них есть трудности с ориентированием из-за неспособности увидеть связи и отношения между объектами (Соловьев И. М.).

Например, недифференцированность визуального восприятия видна в неспособности увидеть и определить градации изображения, осознать перспективность изображения, наложения предметов друг на друга и т.п. (Евлахова Э. А.) (Кудрявцева Е. М.).

Инактивность восприятия умственно отсталых детей выявляется по затруднению сохранности восприятия определенной величины предмета по мере его удаления (Бейн Э.С.).

У умственно отсталых детей сенсорная сфера чаще всего нарушена – неразвиты зрительный, слуховой, тактильный и другие анализаторы.

Даже если они функционируют, многие дети не умеют ими пользоваться для ориентировки, даже если информации поступает от анализаторов много. Предметы и явления воспринимаются в общих чертах, активность в их изучении слабая. Такие исходные предпосылки для детей неблагоприятны, если затрагивают учебную деятельность, поскольку они не способны в полной мере ориентироваться в условиях своей деятельности, им часто нужна помощь взрослого для руководства их деятельностью [43].

В.И. Лубовский выяснил, что дети с умственной отсталостью обладают сниженным темпом обработки информации, более худшим качеством ее приема, что приводит к ограничениям в формировании образов и понятий, проявляющихся в сферах восприятия. Такие дети более конкретно характеризуются следующими особенностями:

1. Замедленностью восприятия объектов, заторможенностью анализа и синтеза, из-за низкой подвижности корковых процессов.
2. Узостью восприятия в зрительной сфере (И. М. Соловьёв считает, что это снижает возможности умственно отсталых детей воспринимать окружающий мир) [16], приводя к усилению трудностей в сфере чтения.
3. Недостаточной четкостью восприятия, из-за чего детям сложно распознавать цвет, звуки, запахи и их вариации.
4. Сниженная острота зрения, слуха – затрудняет возможность выделения маленьких предметов, если они расположены на схожем поцвету

фоне; осложняя выделение звуков в схожей тональности, выявлению частей предметов, расположенных в границах одного поля восприятия.

5. Ложное обобщение знакомых объектов и явлений, предметов, из-за частичной внешней схожести.

6. Неспособность адаптировать восприятие к новым условиям из-за устоявшейся примитивности смысловых нечетких представлений у ребенка о конкретном объекте.

7. Ошибки в ориентации в пространстве из-за незрелости высших форм поведения [16].

8. Дестимулированное восприятие [22].

Исследования проблемы обучения младших школьников с легкой степенью умственной отсталости исторически имеют связь с историей исследований асимметрии мозга, которые, по словам А.П. Чуприкова, возникли в XIX в, и далее развивались на базе клинических исследований, в частности, во второй половине XX в. [10].

Затем, уже с середины XX в. в нейропсихологии А. Р. Лурия, и его ученики - И. В. Ефимова, Е. Д. Хомская, М. Н. Фишман и др., открыли, что деятельность мозга носит парный характер – то есть два органа работают как один, выполняя каждый свою функцию, но при этом могут в разных функциях частично компенсировать друг друга.

Открыв этот факт, в конце XX в., была создана теория функциональной асимметрии мозга, в которой Р. Сперри открыл и доказал, что левое полушарие специализировано для вербально-символических функций, а правое – для пространственно-синтетических, и взаимодействуют путем быстрых нейронных связей, специализируясь на чем-то одном, но при этом дополняя и подменяя при необходимости друг друга, при этом источником активности выступает правое полушарие, что позволило считать правое полушарие функционально главным. Н.Н. Брагина и Т. А. Доброхотова считают, что эта идея до сих пор актуальна [6].

Благодаря учению о межполушарной асимметрии, в многочисленных исследованиях возникли представления не только о ведущем полушарии, но и о ведущих руке, ноге, глазе, ухе. [10].

В настоящее время профиль латеральной асимметрии мозга (индивидуальный латеральный профиль), содержательно рассматривается как:

- сочетание сенсорных, моторных и «психических» асимметрий, которыми обладает субъект [11].
- система асимметрий, определяющая межполушарное взаимодействие в анализаторных системах в целом, и обладающая динамикой [27].
- индивидуальное сочетание функциональной асимметрии полушарий, моторной (рук, ног, лица, тела), и сенсорной (зрения, слуха, осязания, обоняния, вкуса) асимметрии. [27]

Есть несколько видов асимметрии, выступающих основой для изучения проблемы, но все они рассматриваются по отношению к различным системам.

В.М. Мосидзе для классификации асимметрии брал за основу руки и глаза, и на этом основании разделил «чистых правшей», «чистых левшей» и «смешанных».

А.П. Чуприков предложил свою классификацию - 8 вариантов профилей асимметрий через анализ 3 видов асимметрий (рука, глаз, ухо).

А.Б. Коган и Г.А. Кураев (1986), также, как В.М. Мосидзе, открыла 4 типа асимметрии: правши с ведущим правым глазом, правши с ведущим левым глазом, левши с ведущим левым глазом, левши с ведущим правым глазом.

Хомская Е.Д. считала, что профиль асимметрии показывает общее преобладание конкретного полушария, и оценки двух видов асимметрии недостаточно, поэтому предложила сочетание трех видов асимметрии: мануальной, слухоречевой и зрительной.

В.А. Москвиным (1990) выделены четыре вида латеральности: генетическая, патологическая, вынужденная и функциональная (связанная с научением и социокультурными причинами). [28]

Нарушения функциональной асимметрии при психическом недоразвитии (умственной отсталости) – понимается как патологическая латеральность.

Функциональная асимметрия мозга в деятельности мозговых структур складывается еще в зародышевом состоянии на реакции полушарий на голос, левое полушарие уже до рождения имеет предпосылки восприятия речи. Эта асимметрия только усиливается на протяжении всей жизни человека. Такую закономерность подчеркивала Н.И. Чуприкова, выявив, что мозг развивается в своих отделах дифференцированно и специализированно, с последующей пластичной функциональной интеграцией. Основы функциональной специализации полушарий мозга являются врожденными, и при развитии усложняются механизмы межполушарного взаимодействия, что является важным условием для возможности осуществления любой деятельности [44].

В норме профиль индивидуальной латерализации должен сформироваться к 7—8-летнему возрасту (в противном случае – это сигнал об отклонении или отставании в умственном развитии).

Правое полушарие созревает быстрее, и поэтому в ранний период развития оно больше влияет на психическое развитие, чем левое полушарие.

До 7—9 лет ребенок преимущественно правополушарный, поэтому для данного возраста характерна произвольность, малая осознанность поведения, эмоциональность, познавательная деятельность имеет непосредственный, образный характер.

Исследования показали, что у детей младшего школьного возраста такие типы латерализации, как односторонний, перекрестный и смешанный, носят сформированный характер и уже не изменяются с возрастом [3].

У детей с легкой умственной отсталостью позже формируются функции лобных долей левого полушария, оно более замедлено, по

сравнению с нормой, структурно-функциональное созревает, особенно его высшие отделы (Белый В.И., 1982).

У детей с легкой умственной отсталостью ослаблено включение в деятельность ассоциативных структур левого полушария.

Т.В. Егорова (1973), и М. Гросс и У. Вильсон (1974), указывали на то, что трудности школьного обучения детей с легкой умственной отсталостью обусловлены вербальным характером большинства заданий, а дефицитарность функций левого полушария не позволяет их адекватно обрабатывать.

Для детей с легкой умственной отсталостью характерна утомляемость, низкая работоспособность, неустойчивое внимание, неразвитая память, имеются несформированные мыслительные операции.

Таким образом, школьные трудности и успеваемость детей могут зависеть от двух факторов: нейропсихологического и психолого-педагогического. Трудности могут возникать при дисфункции отделов головного мозга, из-за специализации зон мозга на восприятии и переработке сенсорной информации: слуховой, кинестетической (ощущения, поступающие от двигающихся органов), зрительной, зрительно-пространственной. Значимое влияние на преодоление школьных трудностей могут иметь психофизиологические особенности детей, которые опираются на особенности высшей нервной деятельности, которые свойственны умственно отсталым детям: негармоничное сочетание процессов возбуждения и торможения ЦНС, слабость нервной системы, ее истощаемость, которые создают разные типы высшей нервной деятельности, на базе которых формируется определенный специфический тип ощущения и восприятия, так как это исходные для работы нервной системы и затем уже психики каналы получения информации об окружающем мире.

У лиц с умеренной степенью умственной отсталости сенсорная сфера, как правило, оказывается нарушенной, и часто именно это главная причина школьных трудностей, после самого нарушения. В итоге могут возникать

снижение темпа и качества приёма и переработки информации, ограниченность и неполнота формирования образов и понятий, можно предположить, что многие из тех характерных черт, которые присущи зрительному восприятию умственно отсталого ребёнка, найдут своё отражение и в других видах этого психического процесса.

Дети младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью легко утомляются, их работоспособность низкая, внимание неустойчивое, недостаточно развиты мнемические процессы, уровень сформированности операций анализа, синтеза, обобщения недостаточный.

1.3. Организация процесса преодоления трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с учетом их психофизиологических особенностей

В подавляющем большинстве трудности в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости в зависимости от особенностей системно-индивидуальной организации их психики, какой бы она не была и какие бы они внешние формы ни принимала, в своей глубинной основе она имеет недостатки в когнитивном развитии учащихся.

Поэтому обязательно для минимизации трудностей в обучении таких детей необходимо учитывать особенности организации учебного процесса:

- учет психофизиологических особенностей в отношении модальностей восприятия, латерального профиля – их развитие возможно через специальные развивающие задания, упражнения и игры;
- определение места в классе для каждого ребенка;
- подбор индивидуальной программы для обучения младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с учетом их психофизиологических особенностей;
- соответствие учебных материалов (учебников, пособий и т.д.) обучающимся [27].

Понимание причин, лежащих в основе трудностей обучения детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости, учёт недостаточной готовности их психических функций к освоению определённых знаний – вот принципы, которые важны при определении содержания обучения таких детей и при разработке методик преподавания учебных дисциплин, и коррекции отклонений в психическом развитии.

З.И. Калмыкова считает, что такие дети должны обучаться в замедленном темпе, с большей наглядностью, с большим количеством упражнений.

М.М. Безруких разработала принципы помощи таким детям:

- 1) помощь должна быть адекватна нарушению.
- 2) для компенсации трудностей нужно учитывать внешние и внутренние факторы совместно.
- 3) помощь детям требует устранения причин затруднений.
- 4) системная помощь детям с трудностями в обучении, предполагает облегчение неспецифических и специфических нарушений познавательных функций.
- 5) организация помощи детям с трудностями в обучении предусматривает системную работу и взаимодействие педагога, психолога, логопеда и родителей.

С учетом этих принципов реализуется комплексная помощь, которая включает:

- наблюдение и анализ проблем, определение причин трудностей;
- четкое определение целей и конкретных задач помощи;
- составление индивидуального плана организации работы комплексной помощи;
- составление индивидуального плана обучения (для детей с прогнозом школьных трудностей);
- опору при обучении на сформированные функции и параллельное «подтягивание» несформированных функций (в системе специальных занятий);
- постепенность (пошаговость) освоения учебного материала;
- переход к новому этапу обучения лишь после полного освоения предыдущего (индивидуальный темп обучения);
- регулярное повторение пройденного материала;
- независимую оценку результатов работы и функционального состояния ребенка не реже двух раз в год.

Главным условием эффективности помощи при трудностях обучения является определение точки отсчета, с которой следует начинать работу.

Эффективная работа по преодолению трудностей обучения у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости, в зависимости от особенностей системно-индивидуальной организации их психики, не возможна без соблюдения ряда условий:

1. использование широкого спектра методов психофизиологической и психологической диагностики трудностей, их причин, выделения их особенностей.

2. знание причин и механизмов школьных трудностей, умение выделить эти причины, владение методиками и технологиями организации помощи.

3. возможность получения актуальной консультативной помощи специалистов.

4. совместная работа и единая тактика работы с семьей ребенка для помощи ребенку со школьными трудностями.

5. наличие специалистов, и ресурсов для организации комплексной системной помощи учащимся. [34]

Рассмотрим организацию учебной деятельности с учетом психофизиологических особенностей обучающихся поэтапно.

Мотивационный этап (установка на предполагаемую деятельность). Учитель ставит задачу сформировать у обучающихся мотив достижения. Ситуация успеха, связанная с мотивационной сферой, определяется преимущественно психологическими аспектами индивидуальности ребенка.

Для детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости в зависимости от особенностей системно-индивидуальной организации их психики, необходимо ориентироваться на престиж положения в коллективе, авторитет, социальную значимость данного вида деятельности, так как у них есть ярко выраженная потребность в самореализации. Для них характерен акцент на высокую оценку и похвалу, интерес к эстетической стороне предметов. Поэтому для формирования мотивации к учебной деятельности левополушарных учащихся необходимо

ориентировать на когнитивные мотивы. Их привлекает сам процесс обучения, они имеют высокую потребность в постоянной умственной деятельности.

На мотивационном этапе урока необходимо учитывать особенности сенсорного восприятия обучающихся, когда для правополушарных обучающихся наиболее значимой является левая полусфера восприятия, а для левополушарных – правая полусфера. Именно в этом полушарии им легче концентрировать внимание и воспринимать информацию (аудиальную, визуальную). [27]

С психофизиологической точки зрения левополушарных детей нужно размещать в первых рядах, слева от доски и учителя - где наибольшая концентрация внимания на материале обеспечивается учителем, так как при шумовом фоне этой категории детей сложно усваивать информацию. Для левополушарных обучающихся является наиболее значимым сочетание цветов на доске: темный фон и светлый мел; классическая посадка за партами. [27]

Операционный этап (обеспечение деятельности).

Задача педагога на этом этапе – представить обучающемуся задание, которое учитывало бы его психофизиологические особенности и доставило бы ему удовольствие в процессе выполнения работы.

Дети с доминированием правого полушария не контролируют правильность своей речи, а также деятельность, требующую постоянного самоконтроля – поэтому могут возникать сложности в устной речи - в грамматике и подборе слов. Есть семантические упущения, особенно если правополушарный ученик также импульсивен. Для эффективного подхода к учебной деятельности необходимо учитывать особенности восприятия, обработки информации, интеллекта, деятельности, речи, эмоций, памяти и мышления.

Результативный этап (сравнение предполагаемой оценки с реальной оценкой). [27]

На этом этапе важно эмоционально связать деятельность на предыдущих этапах с результативной частью, чтобы дети могли осознать суть следующих заданий, осознать мотив. Нужно избегать установки на поиск ошибок, потому что это приводит к исполнительскому стилю ребенка, лишая деятельность продуктивности.

Выбирая методы проверки знаний обучающихся, необходимо учитывать межполушарную асимметрию головного мозга.

Для левополушарных обучающихся наиболее приемлемыми станут: решение задач, письменные опросы без ограничений по времени, вопросы «закрытого» типа.

Для правополушарных обучающихся подойдут методы устного опроса, задания с «открытыми» вопросами с фиксированным сроком выполнения.

Обучающиеся с разной латеральной асимметрией допускают различные количественные и качественные ошибки. Наиболее грамотными являются обучающиеся с правым полушарием. Левое полушарие специализировано на обработке зрительной и слуховой информации, двигательной активности, письме. [16]

Правополушарные обучающиеся, работая над ошибками, благодаря своей зрительной и мышечной памяти быстро и прочно запоминают неправильное написание слов на всю жизнь. Левополушарным это сложно осуществить – поэтому эффективнее всего для них постоянная работа над ошибками.

При любой асимметрии полушарий необходимым условием высокой интеллектуальной активности ребенка и его успешного обучения является развитие межполушарного взаимодействия. Для гармоничного развития ребенка необходимо научить его понимать учебный материал по-разному (логически, образно, интуитивно).

Поэтому для минимизации трудностей в обучении таких детей необходимо учитывать их психофизиологические особенности организации

психики (модальности восприятия, латерализацию), особенности организации ведущей деятельности, а также и самого учебного процесса.

Выводы по 1 главе

В ходе теоретического анализа проблемы особенностей преодоления специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с учетом их психофизиологических особенностей было выяснено следующее.

Трудности в обучении младших школьников легкой степенью умственной отсталости в нашем исследовании понимаются как комплекс школьных проблем, которые могут возникать в связи с началом систематического обучения в школе, которые приводят к выраженным функциональным напряжениям, нарушению социально-психологической адаптации, а также к снижению успеваемости.

Есть типичные трудности обучения в младшем школьном возрасте, характерные для большинства детей независимо от уровня психического развития: трудности организации собственной деятельности; проблемы поведения и особенности личности; трудности познавательного характера. Трудности также рассматриваются как неспецифические; специфические; комплексные (смешанные). Школьные трудности и успеваемость детей могут зависеть от двух факторов: нейропсихологического и психолого-педагогического. Трудности могут возникать при дисфункции отделов головного мозга, приобретая характер специфичности, связанный в том числе с созреванием мозговых структур и психологических функциональных систем, с тем, что представляет собой мозговое обеспечение психической деятельности, что существенно влияет на протекание психических процессов ребенка в условиях школьного обучения. Одной из таких причин может считаться латерализация функций головного мозга, а также такие особенности, как доминирование одного или нескольких каналов восприятия – порождая проблемы в переработке информации: слуховой, кинестетической (ощущения, поступающие от двигающихся органов), зрительной, зрительно-пространственной.

Значимое влияние на преодоление школьных трудностей могут иметь особенности системно-индивидуальной организации психики детей, которые

опираются на особенности высшей нервной деятельности, которые свойственны умственно отсталым детям: негармоничное сочетание процессов возбуждения и торможения ЦНС, слабость нервной системы, ее истощаемость, которые создают разные типы высшей нервной деятельности, на базе которых формируется определенный специфический тип ощущения и восприятия, на основе которых у детей формируются когнитивные процессы, предпочитаемый тип личности и т.п., так как это исходные для работы нервной системы и затем уже психики каналы получения информации об окружающем мире.

У лиц с умеренной степенью умственной отсталости сенсорная сфера, как правило, оказывается нарушенной, и часто именно это главная причина школьных трудностей, после самого нарушения. Таким детям свойственны снижение темпа и качества приёма и переработки информации, ограниченность и неполнота формирования образов и понятий, можно предположить, что многие из тех характерных черт, которые присущи зрительному восприятию умственно отсталого ребёнка, найдут своё отражение и в других видах этого психического процесса.

Дети младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью легко утомляются, их работоспособность низкая, внимание неустойчивое, недостаточно развиты мнемические процессы, уровень сформированности операций анализа, синтеза, обобщения недостаточный.

Поэтому для минимизации трудностей в обучении таких детей необходимо учитывать их психофизиологические особенности организации психики (модальности восприятия, латерализацию, свойства нервной системы), особенности организации ведущей деятельности, а также и самого учебного процесса.

Глава 2. Опытнo- экспериментальная работа по преодолению специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с учетом их психофизиологических особенностей

2.1. Ход и организация эмпирического исследования специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости

База проведения исследования. В исследовании участвовали дети младшего школьного возраста - в качестве базовой выборки в КГБОУ Красноярская школа №5– были выбраны учащиеся, 3 класса в количестве 12 человек, и учащиеся 4 класса в количестве 12 человек. Всего – 24 человека

В другой выборке - п. Таежный КГБОУ Таежинская школа – интернат были выбраны учащиеся 3 класса в количестве 12 человек, и учащиеся 4 класса в количестве 2 человека. Всего – 14 человек.

Затем, после проведения первичной диагностики по выявлению специфических трудностей в обучении младших школьников 10-11 лет с легкой степенью умственной отсталости, на основании анализа результатов, были выбраны 12 человек с наиболее низкими показателями из КГБОУ Красноярская школа №5, и 12 человек с наиболее низкими показателями из п. Таежный КГБОУ Таежинская школа – интернат.

В исследовании были использованы следующие методики.

1.Метод экспертной оценки – авторы А.Ф. Ануфриев, С.Н Костромина (приложение 2)

Метод представляет собой перечень критериев (трудностей обучения), на которые педагоги как эксперты должны дать ответ. Всего критериев – 24, данный метод был выбран в связи с тем, что педагоги, которые взаимодействуют непосредственно с одними и теми же детьми, знают их с точки зрения их учебной деятельности лучше, чем кто-либо другой.

Так как данный метод достаточно субъективен, были использованы также и другие методы оценки учебных и школьных трудностей младших школьников.

Для более детального изучения трудностей, уровня их развития, на каждую из них были подобраны методики, причем некоторые методики могли использоваться сразу для изучения нескольких трудностей обучения, поскольку их возникновение обуславливается некоторыми общими причинами.

2. Методика «Лабиринт» (представлена полностью в приложении 3)

Методика предназначена для диагностики сформированности наглядно-схематического мышления. Оценка результатов выполняется в «сырых» баллах без перевода в нормализованную шкалу.

При обработке результатов по каждой из задач 1-6 за каждый правильный поворот начисляется 1 балл. Поскольку в задачах 1-6 необходимо сделать четыре поворота, максимальное количество баллов за каждую из задач – 4. В задачах 7-10 за каждый правильный поворот начисляется 2 балла; в задачах 7-8 (два поворота) максимальное количество баллов равно 4; в задачах 9, 10 (три поворота) – баллов.

3. Диагностическая методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина. (представлена полностью в приложении 4)

Данная методика направлена на выявление умения внимательно слушать и точно выполнять задания взрослого, предлагаемые ему в устной форме, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линий, самостоятельно выполнять задания по зрительно воспринимаемому образцу. Методика проводится фронтально.

Результаты выполнения тренировочного узора не оцениваются. В каждом следующем узоре отдельно оценивается выполнение диктанта и самостоятельное выполнение узора. Оценка производится по шкале:

- точное воспроизведение узора (неровность линии, «дрожащая линия», «грязь» и т.п. не учитываются) – 4 балла;
- воспроизведение, содержащее ошибки в одной линии – 3 балла;
- воспроизведение с несколькими ошибками – 2 балла;
- воспроизведение, в котором имеется лишь сходство отдельных элементов с диктовавшимся узором – 1 балл;
- отсутствие сходства даже в отдельных элементах – 0 баллов.

За самостоятельное продолжение узора оценка выставляется по той же шкале. В итоге ребенок получает по две оценки за каждый узор - от 0 до 4 баллов. Итоговая оценка за выполнение диктанта выводится из суммирования минимальной и максимальной оценки за выполнение трех узоров. Полученная оценка может колебаться от 0 до 8 баллов. Аналогично из трех оценок за продолжение узора выводится итоговая. Затем итоговые оценки суммируются, давая суммарный балл (СБ), который может колебаться от 0 до 16 баллов.

В дальнейшем анализе используется только итоговый показатель.

4. Методика «Узор» Л.И. Цеханской (представлена полностью в приложении 5)

Методика предназначена для определения уровня овладения элементами учения, умения подчинять свои действия правилу, слушать и последовательно выполнять указания взрослого.

Каждое правильное соединение засчитывается как 2 балла. Правильными являются соединения, соответствующие диктанту.

Штрафные баллы (по одному) начисляются:

1. За лишние соединения, не предусмотренные диктантом (кроме находящихся в конце и в начале узора, т.е. предваряющих диктант и следующих за ним);

2. За «разрывы» - пропуски «зон» соединения - между правильными соединениями.

Все остальные возможные виды ошибок не учитываются. Окончательное количество набранных баллов вычисляется за счет разницы между количеством правильно набранных баллов и количеством штрафных баллов (из первых вычитают вторые).

Максимально возможное количество баллов в каждой серии - 24 (0 штрафных баллов).

Максимально возможное количество баллов за выполнение всего задания (три серии) - 72.

Интерпретация полученных результатов.

62-72 балла - достаточно высокий уровень умения действовать по правилу. Может одновременно учитывать несколько правил в работе.

48-61 баллов – средний уровень - умение действовать по правилу сформировано недостаточно. Может удерживать при работе ориентацию только на одно правило.

36-47 баллов - низкий уровень умения действовать по правилу. Постоянно сбивается и нарушает правило, хотя и старается на него ориентироваться.

Менее 36 баллов - очень низкий уровень умения действовать по правилу, не сформировано.

5. Методика «Запомни пару» (представлена полностью в приложении 6)

Методика используется для исследования логической и механической памяти методом запоминания двух рядов слов, определения ведущего типа памяти. Результаты записываются в таблицу и обрабатываются согласно правилам.

6. Методика «Рисование по точкам». (представлена полностью в приложении 7)

Методика предназначена для выявления уровня ориентировки на заданную систему требований, включает 6 задач, каждая из которых помещается на отдельном листе специальной книжечки, выдаваемой испытуемому. Образцами в задачах № 1 и 5 служат неправильные треугольники, в задаче № 2 - неправильная трапеция, в задаче № 3 - ромб, в задаче № 4 - квадрат и в задаче № 5 - четырехлучевая звезда:

Обследование можно проводить как фронтально, так и индивидуально. Основным показателем выполнения задания служит суммарный балл (СБ) - сумма баллов, полученных ребенком за все 6 задач. Балл за каждую из задач, может колебаться: в задачах № 1 и 5 - от 0 до 6, в задачах № 2, 3, 4 и 6 - от 0 до 7. Суммарный балл может колебаться от 0 до 40 (если все задачи решены безошибочно). Стертые линии при выведении оценки не учитываются.

7. Группа заданий для исследования латеральных предпочтений – автор А.В.Семенович

Состоит из 13 вопросов для ребенка, предполагающих определенные действия самого ребенка, которые он должен продемонстрировать, что позволяет установить его латеральные предпочтения.

Экспериментатор просит ребенка продемонстрировать каждый раз манеру исполнения в виде разных проб, предназначенных для выявления моторных, сенсорных асимметрий

Общий результат опроса и проведенных проб подсчитывается по ниже приведенной формуле для выявления разных видов асимметрии.

Каждая из проб выполняется с промежутками в течении нейропсихологического обследования 5 – 6 раз; в результате подсчитывается коэффициент латерального предпочтения по формуле:

$$\frac{(П - Л)}{(П + Л)} \times 100,$$

где П – правая (рука, глаз и т.д.), Л – левая.

- От (-10) до (+10) – результаты оцениваются как амбилатеральность;
- меньше (—10) как левостороннее почтение (соответственно доминантность в данной сфере правого полушария);
 - больше (+10) – как правостороннее (доминантность левого полушария).

8. Тест аудиал, визуал, кинестетик (диагностика доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева Адаптирован для диагностики младших школьников)

Тест состоит из 48 вопросов для самого ребенка, которые, в силу специфики участников исследования задает сам экспериментатор индивидуально каждому испытуемому, где отмечаются утвердительные или отрицательные ответы детей. Полученные результаты обрабатываются согласно специальному ключу.

Ключ к тесту:

- Визуальный канал восприятия: 1, 5, 8, 10, 12, 14, 19, 21, 23, 27, 31, 32, 39, 40, 42, 45.
- Аудиальный канал восприятия: 2, 6, 7, 13, 15, 17, 20, 24, 26, 33, 34, 36, 37, 43, 46, 48.
- Кинестетический канал восприятия: 3, 4, 9, 11, 16, 18, 22, 25, 28, 29, 30, 35, 38, 41, 44, 47.

Уровни перцептивной модальности (ведущего типа восприятия):

- 13 и более – высокий;
- 8-12 – средний;
- 7 и менее – низкий.

2.2. Результаты констатирующей диагностики особенностей преодоления специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости

Таблица 1. Результаты констатирующей диагностики по методу экспертной оценки – (А.Ф. Ануфриев, С.Н Костромина)

| Трудности в обучении | Экспериментальная (24 человека) | | Контрольная (14 человек) | |
|--|------------------------------------|-------|--------------------------|-------|
| | Кол-во | % | Кол-во | % |
| В письменных работах пропускает буквы | 14 | 58,3% | 8 | 57,1% |
| Неразвитость орфографической зоркости | 11 | 45,8% | 5 | 35,7% |
| Невнимателен и рассеян | 13 | 54,1% | 7 | 50% |
| Испытывает трудности при решении математических задач | 12 | 50% | 9 | 64,2% |
| Испытывает затруднения при пересказе текста | 16 | 66,6% | 8 | 57,1% |
| Неусидчив | 13 | 54,1% | 6 | 42,8% |
| Трудно понимает объяснение с первого раза | 11 | 45,8% | 9 | 64,2% |
| Постоянная грязь в тетради | 6 | 25% | 5 | 35,7% |
| Плохое знание таблицы сложения (умножения) | 8 | 33,3% | 4 | 28,5% |
| Не справляется с заданиями для самостоятельной работы | 11 | 45,8% | 8 | 57,1% |
| Постоянно забывает дома учебные предметы | 5 | 20,8% | 3 | 21,4% |
| Плохо списывает с доски | 8 | 33,3% | 4 | 28,5% |
| Домашнюю работу выполняет отменно, а в классе справляется плохо | 3 | 12,5% | 2 | 14,2% |
| Любое задание необходимо повторить несколько раз, прежде чем ученик начнет его выполнять | 9 | 37,5% | 7 | 50% |
| Постоянно переспрашивает учителя | 5 | 20,8% | 4 | 28,5% |
| Плохо ориентируется в тетради | 7 | 29,1% | 4 | 28,5% |
| Поднимает руку, а при ответе молчит | 6 | 25% | 3 | 21,4% |
| Опаздывает на уроки | 12 | 50% | 6 | 42,8% |
| Постоянно отвлекается на уроках, залезает под парту, играет, ест | 7 | 29,1% | 2 | 14,2% |
| Испытывает страх перед опросом учителя | 6 | 25% | 5 | 35,7% |
| При проверке тетради после проведенного урока оказывается, что письменная работа полностью отсутствует | 7 | 29,1% | 2 | 14,2% |
| Во время урока выходит и отсутствует продолжительное время | 2 | 8,3% | 1 | 7,1% |
| Долгое время не может найти свою парту | 2 | 8,3% | 0 | 0% |

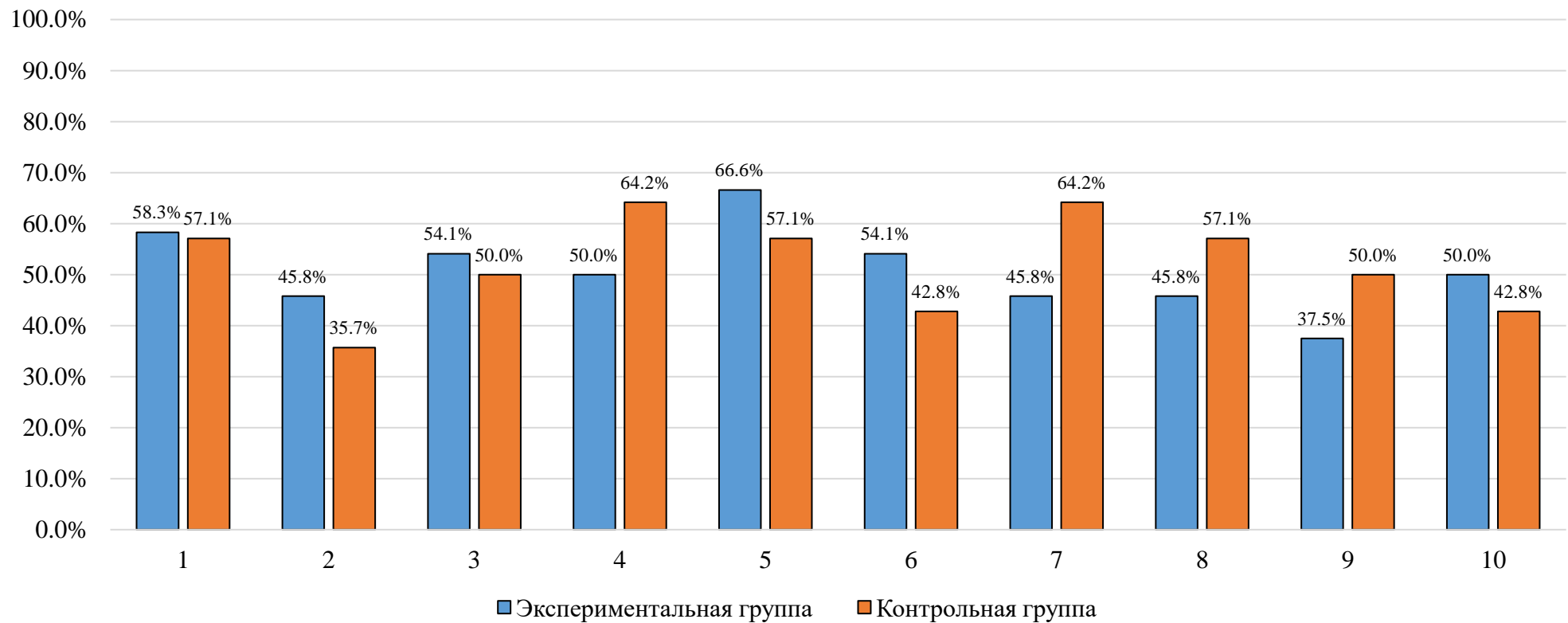
Как видно из приведенных в таблице данных, в двух группах

испытуемых был выявлен ряд схожих проблем обучения.

Например, у более чем половины испытуемых – в экспериментальной (58,3%) и в контрольной (57,1%), отмечается проблема пропуска букв в письменных работах, хотя у детей с нормативным развитием в 3-4 классе как правило эта проблема не носит массовый характер. Выявлена также проблема невнимательности и рассеянности у 54,1% участников в экспериментальной группе и у 50% участников контрольной группы. Имеются трудности при решении математических задач у испытуемых в экспериментальной (50%) и контрольной (64,2%) группах. Были установлены затруднения при пересказе текста у 66,6% в экспериментальной группе и 57,1% в контрольной группе. Были выявлены также учебные трудности, но уже не носящие схожий характер, хотя все также широко распространенные среди групп испытуемых.

Неразвитость орфографической зоркости имеется у 45,8% испытуемых в экспериментальной группе и у 35,7% испытуемых в контрольной группе. Также имеется проблема усидчивости у 54,1% детей в экспериментальной группе и у 42,8% детей в контрольной группе. Трудности понимания объяснений с первого раза были обнаружены у 45,8% в экспериментальной группе и у 64,2% в контрольной группе. Также довольно значимая часть испытуемых в обеих группах не справляется с заданиями для самостоятельной работы. Таких испытуемых было выявлено 45,8% в экспериментальной и 57,1% в контрольной группе. Было установлено, что приходится любое задание повторять несколько раз, прежде чем ученик начнет его выполнять – в экспериментальной группе у 37,5% и в контрольной группе у 50% испытуемых. Кроме того, опаздывают на уроки 50% детей в экспериментальной группе, и 42,8% детей в контрольной группе.

Именно по этим проблемам наиболее схожи две группы испытуемых, поэтому далее в каждой группе было отобрано по 12 испытуемых, имеющих наиболее выраженные трудности в обучении, которые и составили экспериментальную и контрольные группы.



Расшифровка условных обозначений: 1. в письменных работах пропускает буквы; 2. неразвитость орфографической зоркости; 3. невнимателен и рассеян; 4. испытывает трудности при решении математических задач; 5. испытывает затруднения при пересказе текста; 6. неусидчив; 7. трудно понимает объяснение с первого раза; 8. не справляется с заданиями для самостоятельной работы; 9. любое задание необходимо повторить несколько раз, прежде чем ученик начнет его выполнять; 10. опаздывает на уроки.

Рисунок 1. Результаты констатирующей диагностики по методу экспертной оценки – (А.Ф. Ануфриев, С.Н Костромина)

Таблица 2. Психодиагностическая таблица для определения трудностей в обучении

| Феноменология трудностей | Возможные психологические причины | Психодиагностические методики |
|--|---|--|
| В письменных работах пропускает буквы | Слабая концентрация внимания | Методика изучения концентрации и устойчивости внимания - модификация метода Пьерона-Рузера |
| Неразвитость орфографической зоркости | Низкий уровень развития произвольности, несформированность приемов учебной деятельности | Методика «Графический диктант» |
| Невнимателен и рассеянность | Низкий уровень концентрации и устойчивости внимания | Методика изучения концентрации и устойчивости внимания - модификация метода Пьерона-Рузера |
| Испытывает трудности при решении математических задач | Несформированность умения ориентироваться на систему признаков | Методика «Рисование по точкам» |
| Испытывает затруднения при пересказывании текста | Слабое развитие логического запоминания | Методика «Запомни пару» |
| Неусидчив | Низкий уровень развития произвольности | Методика «Графический диктант» |
| Трудно понимает объяснение с первого раза | Несформированность приемов учебной деятельности | Методика «Узор» |
| Не справляется с заданиями для самостоятельной работы | Несформированность приемов учебной деятельности | Методика «Узор» |
| Любое задание необходимо повторить несколько раз, прежде чем ученик начнет его выполнять | Низкий уровень концентрации и устойчивости внимания | Методика изучения концентрации и устойчивости внимания - модификация метода Пьерона-Рузера |
| Опаздывает на уроки | Несформированность приемов самоконтроля | Методика «Узор» |

Рассмотрим далее результаты изучения трудностей обучения по методикам. Результаты представлены далее в таблицах 3-5.

Таблица 3. Результаты констатирующей диагностики в экспериментальной группе

| Методики выявления трудностей | Высокий уровень | | Средний уровень | | Низкий уровень | | Очень низкий уровень | |
|---|-----------------|----|-----------------|-------|----------------|-------|----------------------|-------|
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| Методика изучения концентрации и устойчивости внимания – модификация теста Пьерона-Рузера | 0 | 0% | 3 | 25% | 5 | 41,6% | 4 | 33,3% |
| Методика «Узор»(Л. И. Цеханской) | 0 | 0% | 3 | 25% | 8 | 66,6% | 1 | 8,3% |
| Методика «Графический диктант»(Д.Б. Эльконин) | 0 | 0% | 7 | 58,3% | 5 | 41,6% | 0 | 0% |
| Методика «Лабиринт»(Венгер А.Л.) | 0 | 0% | 4 | 33,3% | 4 | 33,3% | 4 | 33,3% |
| Методика «Запомни пару» (Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.) | 0 | 0% | 4 | 33,3% | 8 | 66,6% | 0 | 0% |
| Методика «Рисование по точкам» (Венгер А.Л.) | 0 | 0% | 5 | 41,6% | 7 | 58,3% | 0 | 0% |

В экспериментальной группе у большей части испытуемых – 41,6%, преобладает низкий уровень концентрации и устойчивости внимания, низкий уровень овладения элементами учения, умения подчинять свои действия правилу установлен у 66,6%, низкий уровень умения слушать и последовательно выполнять указания взрослого, предлагаемые ему в устной форме, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линий, самостоятельно выполнять задания по зрительно воспринимаемому образцу, был выявлен у 41,6%.

Был также выявлен у 33,3% низкий и очень низкий уровень сформированности наглядно-схематического мышления (умения пользоваться схемами и условными изображениями при ориентировке в ситуации). Исследование логической и механической памяти показало ее низкий уровень у 66,6% испытуемых в данной группе. также был выявлен низкий уровень навыков ориентировки на заданную систему требований, низкий уровень сознательного контроля своих действий у 58,3% испытуемых

в экспериментальной группе.

Таблица 4. Результаты констатирующей диагностики в контрольной группе

| Методики выявления трудностей | Высокий уровень | | Средний уровень | | Низкий уровень | | Очень низкий уровень | |
|---|-----------------|----|-----------------|-------|----------------|-------|----------------------|------|
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| Методика изучения концентрации и устойчивости внимания – модификация теста Пьерона-Рузера | 0 | 0% | 3 | 25% | 3 | 25% | 6 | 50% |
| Методика «Узор»(Л. И. Цеханской) | 0 | 0% | 3 | 25% | 9 | 75% | 0 | 0% |
| Методика «Графический диктант»(Д.Б. Эльконин) | 0 | 0% | 5 | 41,6% | 6 | 50% | 1 | 8,3% |
| Методика «Лабиринт»(Венгер А.Л.) | 0 | 0% | 6 | 50% | 5 | 41,6% | 1 | 8,3% |
| Методика «Запомни пару» (Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.) | 0 | 0% | 5 | 41,6% | 7 | 58,3% | 0 | 0% |
| Методика «Рисование по точкам» (Венгер А.Л.) | 0 | 0% | 7 | 58,3% | 5 | 41,6% | 0 | 0% |

В контрольной группе у 50%, преобладает очень низкий уровень концентрации и устойчивости внимания, низкий уровень овладения элементами учения, умения подчинять свои действия правилу установлен у 75%, низкий уровень умения слушать и последовательно выполнять указания взрослого, предлагаемые ему в устной форме, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линий, самостоятельно выполнять задания по зрительно воспринимаемому образцу, был выявлен у 50%.

Был также выявлен у 41,6% низкий уровень сформированности наглядно-схематического мышления (умения пользоваться схемами и условными изображениями при ориентировке в ситуации). Исследование логической и механической памяти показало ее низкий уровень у 58,3% испытуемых. Также был выявлен низкий уровень навыков ориентировки на заданную систему требований, низкий уровень сознательного контроля своих действий у 41,6% испытуемых.

Таблица 5. Сравнение данных констатирующей диагностики экспериментальной и контрольной группы с помощью U – критерия Манна-Уитни

| Методики выявления трудностей | U – критерий манна-уитни U-эмпирическое |
|---|--|
| Методика изучения концентрации и устойчивости внимания – модификация теста Пьерона-Рузера | $U_{ЭМП} = 53$ |
| Методика «Узор»(Л. И. Цеханской) | $U_{ЭМП} = 49$ |
| Методика «Графический диктант»(Д.Б. Эльконин) | $U_{ЭМП} = 63,5$ |
| Методика «Лабиринт»(Венгер А.Л.) | $U_{ЭМП} = 55$ |
| Методика «Запомни пару» (Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.) | $U_{ЭМП} = 47,5$ |
| Методика «Рисование по точкам» (Венгер А.Л.) | $U_{ЭМП} = 51$ |
| U-критическое: $p \leq 0.01$ (31) $p \leq 0.05$ (42) | |

Как видно из представленных в таблице 5 данных, между двумя сравниваемыми группам значимых достоверных различий выявлено не было, что показывает их схожесть по изучаемым показателям. Так как различий нет, то две группы испытуемых находятся на схожем уровне развития, и все последующие изменения, если они будут значимыми, и приведут к различиям в результатах, могут быть следствием проводимой экспериментальной работы. Рассмотрим также результаты, полученные на основе данных диагностики трудностей в обучении. Эти данные опираются на предыдущие показатели, полученные с помощью изучения психических процессов и особенностей деятельности участников исследования, но с учетом рассматриваемой проблемой каждый выявленный уровень трудности с помощью методик инвертирован – то есть низкий уровень показателей психических процессов и особенностей деятельности равнозначен высокому уровню развития той или иной трудности в обучении. Результаты представлены далее в таблице 5 и таблице 6

Таблица 6. Результаты констатирующей диагностики трудностей обучения в экспериментальной группе

| Трудности обучения | Низкий уровень | | Средний уровень | | Высокий уровень | | Очень высокий уровень | |
|--|----------------|----|-----------------|-------|-----------------|-------|-----------------------|-------|
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| Изучаемые показатели трудностей в обучении | | | | | | | | |
| В письменных работах пропускает буквы | 0 | 0% | 3 | 25% | 5 | 41,6% | 4 | 33,3% |
| Неразвитость орфографической зоркости | 0 | 0% | 7 | 58,3% | 5 | 41,6% | 0 | 0% |
| Невнимателен и рассеян | 0 | 0% | 3 | 25% | 5 | 41,6% | 4 | 33,3% |
| Испытывает трудности при решении математических задач | 0 | 0% | 5 | 41,6% | 7 | 58,3% | 0 | 0% |
| Испытывает затруднения при пересказе текста | 0 | 0% | 4 | 33,3% | 8 | 66,6% | 0 | 0% |
| Неусидчив | 0 | 0% | 7 | 58,3% | 5 | 41,6% | 0 | 0% |
| Трудно понимает объяснение с первого раза | 0 | 0% | 3 | 25% | 8 | 66,6% | 1 | 8,3% |
| Не справляется с заданиями для самостоятельной работы | 0 | 0% | 3 | 25% | 8 | 66,6% | 1 | 8,3% |
| Любое задание необходимо повторить несколько раз, прежде чем ученик начнет его выполнять | 0 | 0% | 3 | 25% | 5 | 41,6% | 4 | 33,3% |
| Опаздывает на уроки | 0 | 0% | 3 | 25% | 8 | 66,6% | 1 | 8,3% |

Исходя из представленных в таблице 6 результатов, можно сделать вывод о том, что у большинства испытуемых преобладает высокий, и средний уровни трудностей, а также по некоторым показателям был выявлен очень высокий уровень трудностей. В частности, такая специфическая трудность, как пропуск букв в письменных работах, необходимость повторять любое задание несколько раз, прежде чем ученик начнет его выполнять, невнимательность и рассеянность, были выявлены на очень высоком уровне у 33,3%, на высоком уровне – у 41,6%, и только 25% испытуемых имели допустимый уровень испытываемой трудностей. Неразвитость орфографической зоркости на высоком уровне определена у 41,6%, на среднем- допустимом уровне, определена у 58,3%. Невнимательность и рассеянность выявлены у 33,3% испытуемых на очень

высоком уровне, а также у 41,6% - на высоком уровне. Только у 25% эта трудность находится на среднем уровне. Трудности при решении математических задач на высоком уровне выявлены у 58,3%, а также на среднем уровне у 41,6%. Затруднения при пересказе текста на высоком уровне выявлены у 66,6% испытуемых, а также на среднем уровне у 33,3%. Неусидчивость выявлена на высоком уровне у 41,6% испытуемых, на среднем уровне у 58,3%. Проблемы с пониманием объяснений с первого раза, не способность справляться с заданиями для самостоятельной работы, опоздания на уроки, были выявлены на очень высоком уровне у 8,3%, а также на высоком уровне – у 66,6% испытуемых, при этом средний – допустимый уровень трудности выявлен у 25%.

Таблица 7. Результаты констатирующей диагностики трудностей обучения в контрольной группе

| Трудности в обучении | Низкий уровень | | Средний уровень | | Высокий уровень | | Очень высокий уровень | |
|--|----------------|----|-----------------|-------|-----------------|-------|-----------------------|------|
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| В письменных работах пропускает буквы | 0 | 0% | 3 | 25% | 3 | 25% | 6 | 50% |
| Неразвитость орфографической зоркости | 0 | 0% | 5 | 41,6% | 6 | 50% | 1 | 8,3% |
| Невнимателен и рассеян | 0 | 0% | 3 | 25% | 3 | 25% | 6 | 50% |
| Испытывает трудности при решении математических задач | 0 | 0% | 7 | 58,3% | 5 | 41,6% | 0 | 0% |
| Испытывает затруднения при пересказе текста | 0 | 0% | 5 | 41,6% | 7 | 58,3% | 0 | 0% |
| Неусидчив | 0 | 0% | 5 | 41,6% | 6 | 50% | 1 | 8,3% |
| Трудно понимает объяснение с первого раза | 0 | 0% | 3 | 25% | 9 | 75% | 0 | 0% |
| Не справляется с заданиями для самостоятельной работы | 0 | 0% | 3 | 25% | 9 | 75% | 0 | 0% |
| Любое задание необходимо повторить несколько раз, прежде чем ученик начнет его выполнять | 0 | 0% | 3 | 25% | 3 | 25% | 6 | 50% |
| Опоздывает на уроки | 0 | 0% | 3 | 25% | 9 | 75% | 0 | 0% |

Как видно из представленных в таблице 7 результатов, у большинства испытуемых в контрольной группе преобладает высокий, и средний уровни трудностей, а также по некоторым показателям был выявлен очень высокий уровень трудностей. То есть картина показателей очень схожа с результатами в экспериментальной группе.

Таблица 8. Сравнение данных констатирующей диагностики трудностей в обучении экспериментальной и контрольной группы с помощью U – критерия Манна-Уитни

| Трудности в обучении | U – критерий манна-уитни U-эмпирическое |
|--|--|
| В письменных работах пропускает буквы | $U_{ЭМП} = 52,5$ |
| Неразвитость орфографической зоркости | $U_{ЭМП} = 49$ |
| Невнимателен и рассеян | $U_{ЭМП} = 58,5$ |
| Испытывает трудности при решении математических задач | $U_{ЭМП} = 64$ |
| Испытывает затруднения при пересказе текста | $U_{ЭМП} = 52$ |
| Неусидчив | $U_{ЭМП} = 47$ |
| Трудно понимает объяснение с первого раза | $U_{ЭМП} = 61$ |
| Не справляется с заданиями для самостоятельной работы | $U_{ЭМП} = 78$ |
| Любое задание необходимо повторить несколько раз, прежде чем ученик начнет его выполнять | $U_{ЭМП} = 44$ |
| Опаздывает на уроки | $U_{ЭМП} = 49$ |
| U-критическое: $p \leq 0.01$ (31) $p \leq 0.05$ (42) | |

Как видно из представленных в таблице 8 данных, между двумя сравниваемыми группам значимых достоверных различий выявлено не было, что показывает их схожесть по изучаемым показателям.

Выяснив, что обе группы испытуемых были схожи в период констатирующего эксперимента, было также проведено дополнительное изучение их индивидуально-психических особенностей восприятия, межполушарной асимметрии, а также свойств нервной системы, так как эти характеристики во многом влияют на возникновение трудностей обучения, и этот фактор нуждается в обязательном учете, поскольку изучаемые категории

детей обладают сниженным потенциалом психического развития, и к ним требуется более специализированный подход, чем к детям с нормативным развитием.

Таблица 9 – Результаты диагностики по группе заданий для исследования латеральных предпочтений младших школьников - экспериментальная группа

| Показатели латерализации испытуемых | | Предпочтения | | | | | |
|-------------------------------------|--|-------------------|-------|---|-------|--|-------|
| | | амбилатеральность | | левостороннее (доминантность правого полушария) | | правостороннее (доминантность левого полушария). | |
| | | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| Предпочтения движений | | 0 | 0% | 5 | 41,6% | 7 | 58,3% |
| Моторные асимметрии | Функциональная асимметрия рук | 3 | 25% | 3 | 25% | 6 | 50% |
| | Функциональная асимметрия ног и тела | 2 | 16,6% | 4 | 33,3% | 6 | 50% |
| Сенсорные асимметрии | Функциональная слухоречевая асимметрия | 3 | 25% | 5 | 41,6% | 4 | 33,3% |
| | Функциональная зрительная асимметрия | 1 | 8,3% | 4 | 33,3% | 7 | 58,3% |

Исходя из представленных в таблице 9 данных, можно отметить, что у большей части испытуемых в экспериментальной группе, предпочтения движений определяются как доминированием правого полушария, которое проявляется как левшество (41,6%), так и правосторонностью - доминантностью левого полушария (58,3%). Амбилатеральность в сфере движений не выявлена.

Выявленное распределение моторных асимметрий показало, что у 50%, выявлена правосторонняя латерализация движений рук, и у 25% имеется левосторонняя латерализация, и амбилатеральность. При этом функциональная асимметрия ног и тела подчиненна больше правосторонней латерализации (у 50%) – то есть левое полушарие более доминирующее.

Изучение сенсорных асимметрий показало, что слухоречевая асимметрия имеется у 45,4% испытуемых с правосторонней латерализацией, и у 41,6% испытуемых с правосторонней латерализацией. При этом довольно высока доля испытуемых с амбилатеральностью в отношении слуха – 5%.

У 33,3% испытуемых доминирует правое полушарие в отношении зрительного восприятия (левосторонняя зрительная асимметрия), и у 58,3% ведущим является левое полушарие. Только у 8,3% была выявлена амбилатеральность зрительного восприятия.

Такие показатели означают, что у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости довольно высока доля с доминированием правого полушария, что в связи с диагнозом может свидетельствовать о специфичной латерализации, присущей именно этой категории детей, так как обучение в младшем школьном возрасте в норме способствует приоритету развития левого полушария.

Таблица 10. – Результаты диагностики по группе заданий для исследования латеральных предпочтений младших школьников - контрольная группа (12 человек)

| Показатели латерализации испытуемых | | Предпочтения | | | | | |
|-------------------------------------|--|-------------------|-------|---|-------|--|-------|
| | | амбилатеральность | | левостороннее (доминантность правого полушария) | | правостороннее (доминантность левого полушария). | |
| | | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| Предпочтения движений | | 2 | 16,6% | 4 | 33,3% | 6 | 50% |
| Моторные асимметрии | Функциональная асимметрия рук | 1 | 8,3% | 3 | 25% | 8 | 66,6% |
| | Функциональная асимметрия ног и тела | 1 | 8,3% | 5 | 41,6% | 6 | 50% |
| Сенсорные асимметрии | Функциональная слухоречевая асимметрия | 2 | 16,6% | 2 | 16,6% | 8 | 66,6% |
| | Функциональная зрительная асимметрия | 1 | 8,3% | 3 | 25% | 8 | 66,6% |

Как видно из представленных в таблице 10 результатов, они в общем схожи по своему распределению с предыдущими показателями, хотя имеются некоторые отличия – количество испытуемых с доминированием правого полушария (левшей) меньше, чем количество детей с доминированием левого полушария. Например, изучение латеральных предпочтений движений показало, что у 50% испытуемых доминирует левое полушарие, при этом у 33,3% испытуемых доминирует правое полушарие, и только у 16,6% испытуемых имеется выраженная амбилатеральность .

Подобная локализация левого полушария была выявлена также в отношении моторной функциональной асимметрии рук – у 66,6%, тогда как доминирование правого полушария было установлено только у 25% испытуемых. Почти такое же соотношение было выявлено в отношении и функциональной асимметрии ног – правосторонняя латерализация была выявлена у 41,6%, и левосторонняя латерализация установлена у 50%.

Сенсорное восприятие имеет несколько другие зависимости от предпочтений в латерализации у испытуемых. Например, количество испытуемых со слухоречевым доминированием левого полушария составило 66,6%, тогда как с доминированием правого полушария – 16,6%. Амбилатеральные предпочтения были выявлены в отношении слухоречевого восприятия у 16,6% испытуемых. Нужно также отметить довольно низкую долю испытуемых с амбилатеральными зрительными предпочтениями – 8,3%, тогда как испытуемых с левополушарными предпочтениями в зрительной сфере - 66,6% испытуемых. При этом у 25% испытуемых, доминирует правое полушарие – то есть левшество в сфере зрительного восприятия.

Таблица 11. – Результаты диагностики по тесту аудиал, визуал, кинестетик (диагностика доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева Адаптирован для диагностики младших школьников)

| Характеристики сферы восприятия | Уровни перцептивной модальности (ведущего типа восприятия) | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|--|-------|---------|-------|--------|-------|---------------------------------|-------|---------|-------|--------|-------|
| | Экспериментальная группа -12 человек | | | | | | Контрольная группа – 12 человек | | | | | |
| | Высокий | | Средний | | Низкий | | Высокий | | Средний | | Низкий | |
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| Визуальный канал восприятия | 0 | 0% | 4 | 33,3% | 8 | 66,6% | 2 | 16,6% | 6 | 50% | 4 | 33,3% |
| Аудиальный канал восприятия | 3 | 25% | 5 | 41,6% | 4 | 33,3% | 1 | 8,3% | 5 | 41,6% | 6 | 50% |
| Кинестетический канал восприятия | 2 | 16,6% | 4 | 33,3% | 6 | 50% | 3 | 25% | 4 | 33,3% | 5 | 41,6% |

Опираясь на представленные в таблице 11 данные, можно отметить, что в экспериментальной группе визуальный канал восприятия находится на низком уровне развития у 66,6% детей, тогда как 33,3% имеют развитый на среднем уровне визуальный канал восприятия. При этом высокого уровня не было выявлено. В отношении аудиального канала восприятия, результаты отличаются - низкий уровень слухоречевого канала для детей в экспериментальной группе выявлен у 33,3%, и у 50% детей с низкими показателями развития аудиального канала в контрольной группе. Это означает проблему с восприятием речевой информации, что в отношении младшего школьного возраста представляет собой трудность с восприятием большей части новой понятийной информации, сопровождающей визуальный ряд. Нужно также отметить, что были выявлены незначительные отличия по кинестетическому каналу восприятия между испытуемыми. В экспериментальной группе низкий уровень развития кинестетического канала восприятия был выявлен у 50% испытуемых, и схожие показатели были выявлены у 41,6% испытуемых из контрольной группы. При этом имеется схожий результат в отношении среднего уровня кинестетического канала восприятия – он был установлен у 33,3% испытуемых как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Высокий уровень развития кинестетического канала восприятия был выявлен у 16,6% испытуемых из экспериментальной группы и у 25% испытуемых из контрольной группы.

2.3. Эксперимент по формированию способов преодоления специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с учетом их психофизиологических особенностей

Цель программы – способствовать формированию способов преодоления специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с учетом их психофизиологических особенностей.

Задачи программы:

- поддерживать учебную мотивацию детей;
- развивать психические процессы и свойства школьников, обеспечивающих их познавательную деятельность;
- развивать у детей способности к самоконтролю действий и результатов деятельности;
- учить детей умению организовывать свою деятельность;
- развивать умение регулировать свое поведение в группе сверстников.

Программа опирается на принципы:

- нельзя превышать психофизиологический и возрастной потенциал детей.
- работа с детьми опирается на единство системного строения и развития психики и развивающейся на ее основе личности.
- работа с детьми направлена на обучение детей внутреннему самоконтролю и произвольной регуляции поведения.
- работа построена на основе индивидуальных сильных сторон и возможностей ребенка, включая его потенциал.
- вся работа построена в рамках ведущей учебной деятельности.
- работа ориентирована на успешность детей в предлагаемой им деятельности для снижения негативных факторов: уровня напряжения

и тревоги, и поддержку позитивной мотивации на выполнение заданий разной сложности.

Организация работы, формы, методы

Программа предусматривает проведение занятий с младшими школьниками в течение учебного года, всего – 34 учебных часа, периодичность занятий – 1 раз в неделю, продолжительность каждого занятия – 40 минут.

Подготовительная работа по комплектованию группы выполняется вместе с классным руководителем. Обязательное условие реализации программы – взаимодействие с родителями детей с прогнозируемой школьной неуспешностью. В середине занятий и по их окончании проводятся встречи с родителями, для обсуждения результатов работы. Еще условием организации занятий является создание благоприятной социально-психологической обстановки в группе, с помощью создания «ситуации успеха».

На занятиях применяются приемы, способствующие решению задач:

- задания выполняются по заданному алгоритму;
- дети сами проверяют результат заданий с эталоном – делая это поэтапно, сравнивая с работами сверстников (работа в парах);
- эмоционально положительно поддерживаются даже малые успехи ребенка с помощью сверстников;
- при командной работе может вноситься элемент соревновательности по скорости, качеству и количеству в выполнении заданий;
- дети награждаются за успехи в командной деятельности – в символической форме (жетоны, наклейки и пр.);
- в командной работе роли распределяются.

В качестве основных методов используются: элементы двигательной координационной гимнастики, разнообразные игры и упражнения, развивающие способы деятельности детей, согласно особенностям их психики, познавательную сферу. Разнообразные игры и игровые ситуации

используются как одно из средств, особенно игры с правилами, для развития у детей самостоятельного регулирования своих действий, согласно требованиям, инструкциям, правилам. В ходе занятий дети должны переключаться на разные виды деятельности, учитывая ведущую роль разных сенсорных анализаторов (зрительного, слухового, тактильного, кинестетического).

Программа состоит из трех этапов работы с детьми: вводного — ориентировочного, основного – коррекционно-развивающего, завершающего – оценочно-рефлексивного (табл. 12).

Таблица 12. Этапы и задачи программы

| Этап | Задачи | Количество занятий |
|--------------------------|--|--------------------|
| Ориентировочный | — знакомство с детьми, установление контакта между участниками группы, сплочение группы; — создание у детей позитивной мотивации к активному участию в работе группы, положительного эмоционального настроения на занятия, атмосферы «принятия» и «безопасности»; — ознакомление детей с содержанием предстоящих занятий по программе | 3 |
| Коррекционно-развивающий | — проведение занятий, развивающих базовые составляющие психической деятельности, высшие психические функции, значимые для школьной деятельности; — организация взаимодействия детей в группе, способствующая развитию навыков сотрудничества со сверстниками и формированию позитивной самооценки; — организация занятий и применение специальных приемов, развивающих у детей способность к самоконтролю учебной деятельности, развития сферы восприятия, внимания, памяти и мышления | 27 |
| Оценочно-рефлексивный | — промежуточная и итоговая диагностика индивидуальных особенностей детей; — комплексная оценка результатов детских достижений по итогам занятий за полугодие | 4 |

Структура каждого занятия включает вводную, основную и заключительную части. Вводная часть (7—10 минут) состоит из ритуала приветствия и игры-разминки, для создания позитивного эмоционального настроения на занятие. В основной части (20—25 минут) проводятся

упражнения, подвижные, тематические игры, творческие задания, способствующие решению развивающих задач. Заключительная часть (7—10 минут) включает релаксационное упражнение, рефлекссию, для развития дифференцированной самооценки и рефлексивных возможностей детей, и ритуал прощания.

Целесообразно ориентироваться на интеллектуальную и эмоционально-волевою готовность детей к выполнению заданий и гибко реагировать на их актуальное состояние

Таблица 13. Перечень заданий и упражнений для детей в зависимости от их проблемной направленности в выявленных школьных трудностях

| | Направление развития | Развивающие задания |
|---|--|---|
| 1 | Развитие памяти | <ul style="list-style-type: none"> – Упражнения на развитие зрительной памяти - Разноцветная лесенка, «Инопланетяне, «Фигуры», – Упражнения на развитие слуховой памяти - «Эстафета слов», «Что какого цвета?, «Выбор», «Стоп», «Повторяй за мной», «Запрещенное движение» – Упражнения на развитие словесно-логической памяти - «Группировка слов», «Свяжи пару», «Ассоциации», «Рисуем схему, «Ключевые слова», «Путаница-1» |
| 2 | Развитие внимания и восприятия | <ul style="list-style-type: none"> – Упражнения для совершенствования зрительно-пространственного восприятия леворуких младших школьников. «Копирование точек», «Где что находится?», «Твой путь – Упражнения для развития визуального канала восприятия и наблюдательности - «Наложённые изображения, «Спрятанные изображения», «Перепутанные линии» – Развитие аудиального канала восприятия - «Кто летит, «Кто внимательный?», «Угадай, кто идет», «Запомни слова», «Сломанный телевизор», «Что мы слышим?», «Где стучали?», «Слушай и делай», «Определи на слух самое короткое слово», «Кто лучше слушает? – Развитие концентрации и устойчивости внимания - Гвалт, «Что нового», «Маленький учитель» |
| 3 | Развитие учебной саморегуляции | «Черепашка», «Кричалки-шепталки-молчалки, «Запрещенное движение, «Расставь посты», «ГОВОРИ!», «Оловянный солдатик», «Замри, «Сделай так» |
| 4 | Формирование учебных действий и произвольности | «Формирование умения принять учебную задачу», «Формирование умения планировать свои действия», «Говори наоборот, «Кто без кого не может быть?», «Ассоциации, «Гуляем по зоопарку», «Вкус и запах» |
| 5 | Развитие | «Колечко», «Лезгинка», Змейка, «Ухо-нос», Кулак – ребро – |

| | |
|-------------------------------|--|
| межполушарного взаимодействия | ладонь, Горизонтальная восьмерка, «Флажок-рыбка-лодочка», «Колечко», «Фонарики». |
|-------------------------------|--|

Этапы работы

Содержание занятий ориентировочно-диагностического этапа

Тактика работы в период адаптации детей к группе, обстановке наименее директивна, проводятся игры, облегчающие вступление в контакт, создающие благоприятную психологическую атмосферу для работы в коллективе, выполняются ритуалы приветствия и прощания, закрепив элементы начала и окончания занятия.

Со второго занятия после приветствия с детьми организуется «круг общения», который можно проводить за общим столом или расположившись в кругу на ковре. Называется тема разговора, по которой каждый участник по очереди высказывается и передает какой-либо предмет (желательно мячик) рядом сидящему ребенку, и говорит тот, у кого мяч, остальные слушают. «Круг общения» проводится на каждом занятии после ритуала приветствия и выступает средством формирования коммуникативной культуры и произвольной речевой саморегуляции.

Игры, упражнения на установление контакта, сплочение, «разогрев» группы:

- игры на знакомство: «Назови имя и расскажи о себе», «Узнай имя», «Снежный ком», «Передай хлопki по кругу», «Ветер дует на того, у кого...» и т. п.;
- игры на сплочение: «Войди в круг», «Выйди из круга», «Передай телеграмму», «Передай жестами предмет по кругу», «Дракон ловит свой хвост», «Молекулы», «Путаница», «Клеевой дождик» и т. п.;
- примерные темы для «круга общения»: «В школе мне нравится...», «В свободное время я люблю заниматься...», «Моя любимая игра...», «Мой самый лучший друг...», «Я мечтаю...», «Мое самое интересное путешествие...», «Мои хорошие поступки и дела...», «Чаще всего меня хвалят за...» и т. п.

Содержание занятий коррекционно-развивающего этапа

На втором этапе реализации программы тактика работы с детьми становится более активной - направленной на особую организацию развивающей и коррекционной деятельности, способствующей формированию познавательных функций школьников и развитию регуляционных компонентов личности.

Ритуал приветствия и «круг общения» дополняются речевой игрой-разминкой. Правила ее проведения те же, что и «круга общения» (ответы детей в кругу по очереди с передачей предмета).

Но в игре-разминке ответ ребенка состоит из одного слова или фразы, поэтому игра проходит в быстром темпе, ее продолжительность 2—3 минуты. В основной части занятий учащиеся выполняют тренировочные задания, направленные на формирование произвольной регуляции деятельности.

В этой же части занятия детям предлагаются свободные творческие задания, цель которых – помочь поверить в свои силы, почувствовать себя успешными.

Заключительная часть включает выполнение релаксационных упражнений, а также мини-обсуждения с детьми занятия (что больше всего понравилось на занятии, что лучше всего получилось, что нового узнали, чему научились и т. д.).

Речевые игры-разминки (пример):

- «Назови прилагательное-антоним» (добрый – злой, веселый – ...);
- «Назови слово во множественном числе» (ухо – уши, рот – ...);
- «Назови детенышей животных» (овца – ягненок, конь – ...);
- «Назови, кем (чем) раньше были?» (цыпленок – яйцом, подсолнух – ...)

Развивающие игры (пример):

- «Поводырь»;
- «Сиамские близнецы»;
- «Робот и оператор»;

- «Зеркало»;
- «Угадай, что в мешочке»;
- «Земля, вода, воздух»;
- Серия настольных дидактических игр («логические таблицы», «логические цепочки», «веселый пасьянс», «загадочные картинки», «подбери по смыслу» и т. п.).

Творческие задания (пример):

- «Кляксография»;
- «Групповая скульптура»;
- «Групповой рисунок»;
- «Маски».

Релаксационные упражнения (пример):

- «Кулачки»;
- «Олени»;
- «Волшебный сон» и др.

Содержание занятий оценочно-рефлексивного этапа

На заключительном этапе тактика работы меняется. Она становится менее активной (как на первом этапе) и направлена на понимание школьником, что у него получается лучше, а что хуже, к чему приложить больше старания, за что себя можно похвалить и т. п.

2.4. Результаты контрольной диагностики итогов проведения формирующего эксперимента

После проведенной формирующей работы была проведена повторная диагностика, направленная на выявление школьных трудностей детей, с использованием прежних методов, и полученные результаты сравнивались с ранее имевшимися. Результаты представлены и рассматриваются далее.

Таблица 14. Результаты контрольного этапа диагностики в экспериментальной группе

| Методики выявления трудностей | Высокий уровень | | Средний уровень | | Низкий уровень | | Очень низкий уровень | |
|---|---------------------|------------------|---------------------|------------------|---------------------|------------------|----------------------|------------------|
| | Констатирующий этап | Контрольный этап | Констатирующий этап | Контрольный этап | Констатирующий этап | Контрольный этап | Констатирующий этап | Контрольный этап |
| Методика изучения концентрации и устойчивости внимания – модификация теста Пьерона-Рузера | 0% | 0% | 25% | 83,3% | 41,6% | 16,6% | 33,3% | 0% |
| Методика «Узор»(Л. И. Цеханской) | 0% | 0% | 25% | 75% | 66,6% | 16,6% | 8,3% | 8,3% |
| Методика «Графический диктант»(Д.Б. Эльконин) | 0% | 0% | 58,3% | 66,6% | 41,6% | 33,3% | 0% | 0% |
| Методика «Лабиринт»(Венгер А.Л.) | 0% | 25% | 33,3% | 50% | 33,3% | 25% | 33,3% | 0% |
| Методика «Запомни пару» (Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.) | 0% | 50% | 33,3% | 33,3% | 66,6% | 16,6% | 0% | 0% |
| Методика «Рисование по точкам» (Венгер А.Л.) | 0% | 16,6% | 41,6% | 66,6% | 58,3% | 16,6% | 0% | 0% |

Опираясь на представленные в таблице 14, результаты, можно

отметить, что выявлена положительная динамика по некоторым показателям. В частности, концентрация и устойчивость внимания изменились – теперь преобладает у 83,3% испытуемых средний уровень, тогда как ранее был низкий и очень низкий уровень этих показателей.

Уровень ориентировки на заданную систему требований, сознательный контроль своих действий выявлен на высоком уровне у 25%, средний уровень выявлен у 50%, и только у 25% имеется низкий уровень проявления этих показателей. При этом произошло смещение результатов в область более высоких уровней, так как ранее высокого уровня по этому показателю не наблюдалось, но присутствовал очень низкий уровень проявления.

Средний уровень сформированности наглядно-схематического мышления (умения пользоваться схемами и условными изображениями при ориентировке в ситуации) был выявлен у 50% испытуемых, при этом выявлено также 25% испытуемых с высоким и низким уровнем результатов по этому показателю. Нужно отметить, что произошло смещение в сторону более высоких показателей после проведенного эксперимента, так как ранее было выявлено 33,3% детей с очень низким уровнем сформированности наглядно-схематического мышления, но после проведенного эксперимента этот уровень уже не был зафиксирован, хотя возник высокий уровень.

Высокий уровень развития словесно-логической памяти был выявлен у 50% испытуемых, тогда как ранее на этом уровне испытуемых выявлено не было. Кроме того, снизилось значительно количество испытуемых с низким уровнем развития словесно-логической памяти – их было выявлено только 16,6%, хотя ранее было выявлено 66,6%.

Высокий уровень ориентировки на заданную систему требований, сознательный контроль своих действий, был выявлен у 16,6% испытуемых, при этом ранее этого уровня у испытуемых не фиксировалась. При этом снизилось количество испытуемых с низким уровнем развития ориентировки на заданную систему требований, сознательным контролем своих действий – 58,3% до 16,6%, одновременно увеличилось количество испытуемых со

средним уровнем этого показателя – до 66,6%.

Таблица 15. Сравнение результатов диагностики констатирующего и контрольного эксперимента в экспериментальной группе с помощью U – критерия Манна-Уитни

| Методики выявления трудностей | U – критерий манна-уитни U-эмпирическое |
|---|--|
| Методика изучения концентрации и устойчивости внимания – модификация теста Пьерона-Рузера | $U_{ЭМП} = 27$ |
| Методика «Узор»(Л. И. Цеханской) | $U_{ЭМП} = 18$ |
| Методика «Графический диктант»(Д.Б. Эльконин) | $U_{ЭМП} = 36$ |
| Методика «Лабиринт»(Венгер А.Л.) | $U_{ЭМП} = 43$ |
| Методика «Запомни пару» (Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.) | $U_{ЭМП} = 48$ |
| Методика «Рисование по точкам» (Венгер А.Л.) | $U_{ЭМП} = 23$ |
| U-критическое: $p \leq 0.01$ (31) $p \leq 0.05$ (42) | |

Проведенное статистическое сравнение результатов констатирующей и контрольной диагностики в экспериментальной группе, показало, что имеются несколько достоверных различий, по нескольким методикам. В частности, было выявлено различие в показателях концентрации и устойчивости внимания, в уровне овладения элементами учения, умения подчинять свои действия правилу, слушать и последовательно выполнять указания взрослого, в умении внимательно слушать и точно выполнять задания взрослого, предлагаемые ему в устной форме, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линий, самостоятельно выполнять задания по зрительно воспринимаемому образцу. Было также выявлено различие в уровне ориентировки на заданную систему требований, может сознательно контролировать свои действия. Эти различия отражают положительную динамику, возникшую в результате проведенной экспериментальной работы.

Таблица 16. Результаты контрольного этапа диагностики в контрольной группе

| Методики выявления трудностей | Высокий уровень | | Средний уровень | | Низкий уровень | | Очень низкий уровень | |
|---|---------------------|------------------|---------------------|------------------|---------------------|------------------|----------------------|------------------|
| | Констатирующий этап | Контрольный этап | Констатирующий этап | Контрольный этап | Констатирующий этап | Контрольный этап | Констатирующий этап | Контрольный этап |
| Методика изучения концентрации и устойчивости внимания – модификация теста Пьерона-Рузера | 0% | 0% | 25% | 25% | 25% | 66,6% | 50% | 8,3% |
| Методика «Узор»(Л. И. Цеханской) | 0% | 0% | 25% | 33,3% | 75% | 66,6% | 0% | 0% |
| Методика «Графический диктант»(Д.Б. Эльконин) | 0% | 8,3% | 41,6% | 58,3% | 50% | 33,3% | 8,3% | 0% |
| Методика «Лабиринт»(Венгер А.Л.) | 0% | 8,3% | 50% | 33,3% | 41,6% | 58,3% | 8,3% | 0% |
| Методика «Запомни пару» (Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.) | 0% | 0% | 41,6% | 66,6% | 58,3% | 33,3% | 0% | 0% |
| Методика «Рисование по точкам» (Венгер А.Л.) | 0% | 0% | 58,3% | 66,6% | 41,6% | 33,3% | 0% | 0% |

Опираясь на представленные в таблице 16, результаты, можно отметить, что выявлена положительная динамика по некоторым показателям, которую можно объяснить естественным ходом возрастного развития психических и регуляторных процессов у испытуемых. Например, хотя снизилось количество испытуемых с очень низким уровнем концентрации и устойчивости внимания с 50% до 8,3% испытуемых, эти испытуемые перешли в категорию с низким уровнем развития, при этом по всем остальным уровням развития концентрации и устойчивости внимания

количество испытуемых осталось без изменений. То есть только часть испытуемых с самыми низкими показателями частично «подтянули» свои результаты во время обычного обучения, так как на самых отстающих учеников часто обращается больше всего внимания со стороны педагогов, что может стимулировать увеличение уровня развития их показателей, но не затрагивает других категорий учащихся.

По другим показателям значимых изменений выявлено не было, они все остались практически прежними, с незначительными отклонениями от ранее выявленных. Это также подтверждается результатами статистического анализа, проведенного с помощью U – критерия Манна-Уитни, результаты которого представлены в таблице 17.

Таблица 17. Контрольная группа – сравнение результатов диагностики констатирующего и контрольного эксперимента с помощью U – критерия Манна-Уитни

| Методики выявления трудностей | U – критерий манна-уитни $U_{эмпирическое}$ |
|---|--|
| Методика изучения концентрации и устойчивости внимания – модификация теста Пьерона-Рузера | $U_{эмпирическое} = 57$ |
| Методика «Узор»(Л. И. Цеханской) | $U_{эмпирическое} = 64$ |
| Методика «Графический диктант»(Д.Б. Эльконин) | $U_{эмпирическое} = 46$ |
| Методика «Лабиринт»(Венгер А.Л.) | $U_{эмпирическое} = 59$ |
| Методика «Запомни пару» (Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.) | $U_{эмпирическое} = 61$ |
| Методика «Рисование по точкам» (Венгер А.Л.) | $U_{эмпирическое} = 55$ |
| U -критическое: $p \leq 0.01$ (31) $p \leq 0.05$ (42) | |

Как видно из представленных в таблице 17 данных, между двумя сравниваемыми группам значимых достоверных различий выявлено не было, что показывает их схожесть по изучаемым показателям, а это, в свою очередь, показывает отсутствие положительной динамики в контрольной группе.

Таблица 18. Сравнение результатов диагностики экспериментальной и контрольной группы с помощью U – критерия Манна-Уитни

| Методики выявления трудностей | U – критерий манна-уитни U-эмпирическое |
|---|--|
| Методика изучения концентрации и устойчивости внимания – модификация теста Пьерона-Рузера | $U_{Эмп} = 15$ |
| Методика «Узор»(Л. И. Цеханской) | $U_{Эмп} = 21$ |
| Методика «Графический диктант»(Д.Б. Эльконин) | $U_{Эмп} = 39$ |
| Методика «Лабиринт»(Венгер А.Л.) | $U_{Эмп} = 28$ |
| Методика «Запомни пару» (Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.) | $U_{Эмп} = 35$ |
| Методика «Рисование по точкам» (Венгер А.Л.) | $U_{Эмп} = 27$ |
| U-критическое: $p \leq 0.01$ (31) $p \leq 0.05$ (42) | |

Проведенное статистическое сравнение результатов контрольной диагностики в экспериментальной и контрольной группе, показало, что имеются несколько достоверных различий, по нескольким методикам. В частности, было выявлено различие в показателях концентрации и устойчивости внимания, в уровне овладения элементами учения, умения подчинять свои действия правилу, слушать и последовательно выполнять указания взрослого, в умении внимательно слушать и точно выполнять задания взрослого, предлагаемые ему в устной форме, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линий, самостоятельно выполнять задания по зрительно воспринимаемому образцу. Было также выявлено различие в уровне ориентировки на заданную систему требований, может сознательно контролировать свои действия. Эти различия отражают положительную динамику, возникшую в результате проведенной экспериментальной работы, именно в экспериментальной группе, поскольку ранее сравнение контрольной и экспериментальной групп не выявляло значимых различий между испытуемыми по изучаемым показателям.

Таблица 19. Результаты контрольного этапа диагностики в экспериментальной группе

| Трудности в обучении | Низкий уровень | | Средний уровень | | Высокий уровень | | Очень высокий уровень | |
|--|---------------------|------------------|---------------------|------------------|---------------------|------------------|-----------------------|------------------|
| | Констатирующий этап | Контрольный этап | Констатирующий этап | Контрольный этап | Констатирующий этап | Контрольный этап | Констатирующий этап | Контрольный этап |
| В письменных работах пропускает буквы | 0% | 0% | 25% | 83,3% | 41,6% | 16,6% | 33,3% | 0% |
| Неразвитость орфографической зоркости | 0% | 0% | 58,3% | 66,6% | 41,6% | 33,3% | 0% | 0% |
| Невнимателен и рассеян | 0% | 0% | 25% | 83,3% | 41,6% | 16,6% | 33,3% | 0% |
| Испытывает трудности при решении математических задач | 0% | 0% | 41,6% | 66,6% | 58,3% | 33,3% | 0% | 0% |
| Испытывает затруднения при пересказе текста | 0% | 50% | 33,3% | 33,3% | 66,6% | 16,6% | 0% | 0% |
| Неусидчив | 0% | 0% | 58,3% | 66,6% | 41,6% | 33,3% | 0% | 0% |
| Трудно понимает объяснение с первого раза | 0% | 0% | 25% | 75% | 66,6% | 16,6% | 8,3% | 8,3% |
| Не справляется с заданиями для самостоятельной работы | 0% | 0% | 25% | 75% | 66,6% | 16,6% | 8,3% | 8,3% |
| Любое задание необходимо повторить несколько раз, прежде чем ученик начнет его выполнять | 0% | 0% | 25% | 83,3% | 41,6% | 16,6% | 33,3% | 0% |
| Опаздывает на уроки | 0% | 0% | 25% | 75% | 66,6% | 16,6% | 8,3% | 8,3% |

Сравнение результатов контрольного и констатирующего этапа диагностики в экспериментальной группе показало, что произошли значимые изменения по нескольким показателям.

Так, увеличилась доля испытуемых с 25% до 83,3%, со средним уровнем трудностей в обучении: пропуском букв в письменных работах, невнимательностью и рассеянностью, необходимостью любое задание повторять несколько раз, прежде чем ученик начнет его выполнять. При этом увеличение доли испытуемых со средним уровнем трудностей произошло благодаря их смещению из категории очень высокого, и высокого уровня развития данных проблем.

Такие специфические трудности в обучении, как неразвитость орфографической зоркости, неусидчивость, выявлены на среднем уровне у 66,6% испытуемых, при этом снизилась доля испытуемых с высоким уровнем развития данных проблем – с 41,6% до 33,3%. Кроме того, трудности при решении математических задач, - были выявлены у 66,6% испытуемых, при этом их доля увеличилась по сравнению с прежними результатами, но одновременно снизилась их доля с высоким уровнем развития данной трудности – с 58,3% до 33,3%.

Затруднения при пересказе текста были выявлены у 50% на низком уровне, хотя ранее такие затруднения преобладали у 66,6% на высоком уровне проявления.

Проблемы с объяснением с первого раза, неспособность справляться с заданиями для самостоятельной работы, опоздания на уроки, были выявлены на среднем уровне у 75%, хотя ранее преобладал высокий уровень данных проблем у 66,6% испытуемых.

Таким образом, данная положительная динамика показывает эффективность проведенной экспериментальной работы в экспериментальной группе испытуемых.

Выявленные количественные различия также подтверждаются

статистически – с помощью U – критерия Манна-Уитни. Результаты статистического сравнения представлены далее в таблице 20.

Таблица 20. Сравнение результатов констатирующей и контрольной диагностики экспериментальной группы с помощью U – критерия Манна-Уитни

| Трудности в обучении | U – критерий манна-уитни U-эмпирическое |
|--|--|
| В письменных работах пропускает буквы | $U_{ЭМП} = 37$ |
| Неразвитость орфографической зоркости | $U_{ЭМП} = 40$ |
| Невнимателен и рассеян | $U_{ЭМП} = 67$ |
| Испытывает трудности при решении математических задач | $U_{ЭМП} = 48$ |
| Испытывает затруднения при пересказе текста | $U_{ЭМП} = 18$ |
| Неусидчив | $U_{ЭМП} = 23$ |
| Трудно понимает объяснение с первого раза | $U_{ЭМП} = 36$ |
| Не справляется с заданиями для самостоятельной работы | $U_{ЭМП} = 24$ |
| Любое задание необходимо повторить несколько раз, прежде чем ученик начнет его выполнять | $U_{ЭМП} = 15$ |
| Опаздывает на уроки | $U_{ЭМП} = 26$ |
| U-критическое: $p \leq 0.01$ (31) $p \leq 0.05$ (42) | |

Кроме двух трудностей в обучении – таких как невнимательность и рассеянность, трудности при решении математических задач, по остальным показателям выявлены значимые статистические различия, показывающие положительную динамику, возникшую в результате проведенной экспериментальной работы. Таким образом, проведенное воздействие на испытуемых оказалось эффективным.

Рассмотрим также результаты контрольного этапа диагностики в контрольной группе, представленные далее в таблице 21.

Таблица 21. Результаты контрольного этапа диагностики в контрольной группе

| Трудности в обучении | Низкий уровень | | Средний уровень | | Высокий уровень | | Очень высокий уровень | |
|--|---------------------|------------------|---------------------|------------------|---------------------|------------------|-----------------------|------------------|
| | Констатирующий этап | Контрольный этап | Констатирующий этап | Контрольный этап | Констатирующий этап | Контрольный этап | Констатирующий этап | Контрольный этап |
| В письменных работах пропускает буквы | 0% | 0% | 25% | 25% | 25% | 66,6% | 50% | 8,3% |
| Неразвитость орфографической зоркости | 0% | 8,3% | 41,6% | 58,3% | 50% | 33,3% | 8,3% | 0% |
| Невнимателен и рассеян | 0% | 0% | 25% | 25% | 25% | 66,6% | 50% | 8,3% |
| Испытывает трудности при решении математических задач | 0% | 0% | 58,3% | 66,6% | 41,6% | 33,3% | 0% | 0% |
| Испытывает затруднения при пересказе текста | 0% | 0% | 41,6% | 66,6% | 58,3% | 33,3% | 0% | 0% |
| Неусидчив | 0% | 8,3% | 41,6% | 58,3% | 50% | 33,3% | 8,3% | 0% |
| Трудно понимает объяснение с первого раза | 0% | 0% | 25% | 33,3% | 75% | 66,6% | 0% | 0% |
| Не справляется с заданиями для самостоятельной работы | 0% | 0% | 25% | 33,3% | 75% | 66,6% | 0% | 0% |
| Любое задание необходимо повторить несколько раз, прежде чем ученик начнет его выполнять | 0% | 0% | 25% | 25% | 25% | 66,6% | 50% | 8,3% |
| Опаздывает на уроки | 0% | 0% | 25% | 33,3% | 75% | 66,6% | 0% | 0% |

Исходя из представленных в таблице 21 результатов, имеется некоторая естественная положительная динамика у испытуемых, вызванная воздействием образовательного процесса, так как затрагивает только очень высокий уровень трудностей в обучении, таких как пропуск букв в письменных работах, невнимательность и рассеянность, необходимость повторять любое задание несколько раз, прежде чем ученик начнет его выполнять. Было выявлено, что на очень высоком уровне данных трудностей в обучении в период констатирующего этапа диагностики было выявлено 50% испытуемых, но на контрольном этапе исследования их было выявлено только 8,3%. При этом произошло перераспределение испытуемых в группу с высоким уровнем развития трудностей в обучении. По остальным показателям значимой положительной динамики выявлено не было, так как никакой специальной работы в контрольной группе не проводилась.

Таблица 22. Сравнение результатов констатирующей и контрольной диагностики в контрольной группе с помощью U – критерия Манна-Уитни

| Методики выявления трудностей | U – критерий манна-уитни U-эмпирическое |
|--|--|
| В письменных работах пропускает буквы | $U_{ЭМП} = 48$ |
| Неразвитость орфографической зоркости | $U_{ЭМП} = 55$ |
| Невнимателен и рассеян | $U_{ЭМП} = 63$ |
| Испытывает трудности при решении математических задач | $U_{ЭМП} = 48$ |
| Испытывает затруднения при пересказе текста | $U_{ЭМП} = 59$ |
| Неусидчив | $U_{ЭМП} = 48$ |
| Трудно понимает объяснение с первого раза | $U_{ЭМП} = 59$ |
| Не справляется с заданиями для самостоятельной работы | $U_{ЭМП} = 66$ |
| Любое задание необходимо повторить несколько раз, прежде чем ученик начнет его выполнять | $U_{ЭМП} = 72$ |
| Опаздывает на уроки | $U_{ЭМП} = 59$ |
| U-критическое: $p \leq 0.01$ (31) $p \leq 0.05$ (42) | |

Как видно из представленных в таблице 22 данных, значимых достоверных различий выявлено не было, что показывает схожесть

изучаемых показателей, а это, в свою очередь, показывает отсутствие положительной динамики в контрольной группе.

Таблица 23. Сравнение результатов диагностики экспериментальной и контрольной группы с помощью U – критерия Манна-Уитни

| Методики выявления трудностей | U – критерий манна-уитни U-эмпирическое |
|--|--|
| В письменных работах пропускает буквы | $U_{ЭМП} = 35$ |
| Неразвитость орфографической зоркости | $U_{ЭМП} = 39$ |
| Невнимателен и рассеян | $U_{ЭМП} = 40$ |
| Испытывает трудности при решении математических задач | $U_{ЭМП} = 15$ |
| Испытывает затруднения при пересказе текста | $U_{ЭМП} = 24$ |
| Неусидчив | $U_{ЭМП} = 20$ |
| Трудно понимает объяснение с первого раза | $U_{ЭМП} = 12$ |
| Не справляется с заданиями для самостоятельной работы | $U_{ЭМП} = 28$ |
| Любое задание необходимо повторить несколько раз, прежде чем ученик начнет его выполнять | $U_{ЭМП} = 32$ |
| Опаздывает на уроки | $U_{ЭМП} = 37$ |
| U-критическое: $p \leq 0.01$ (31) $p \leq 0.05$ (42) | |

По всем сравниваемым показателям выявлены значимые статистические различия, показывающие положительную динамику, возникшую в результате проведенной экспериментальной работы. Таким образом, проведенное воздействие на испытуемых оказалось эффективным.

Выводы по 2 главе

В двух группах испытуемых, на основании констатирующей диагностики с помощью экспертного метода был выявлен ряд схожих проблем обучения. Это такие проблемы, как пропуск букв в письменных работах, неразвитость орфографической зоркости, невнимательность и рассеянность, трудности при решении математических задач, при пересказе текста, неусидчивость, сложность понимания объяснений с первого раза, неспособность справляться с заданиями для самостоятельной работы, необходимость повторять любое задание несколько раз, прежде чем ученик его выполнит, опоздания на урок.

У большей части испытуемых в экспериментальной группе, предпочтения движений определяются как доминированием правого полушария, которое проявляется как левшество (41,6%), так и правосторонностью - доминантностью левого полушария (58,3%). Амбилатеральность в сфере движений не выявлена. Выявленное распределение моторных асимметрий показало, что у 50%, выявлена правосторонняя латерализация движений рук, и у 25% имеется левосторонняя латерализация, и амбилатеральность. При этом функциональная асимметрия ног и тела подчиненна больше правосторонней латерализации (у 50%) – то есть левое полушарие более доминирующее. Изучение сенсорных асимметрий показало, что слухоречевая асимметрия имеется у 45,4% испытуемых с правосторонней латерализацией, и у 41,6% испытуемых с правосторонней латерализацией. При этом довольно высока доля испытуемых с амбилатеральностью в отношении слуха – 5%.

У 33,3% испытуемых доминирует правое полушарие в отношении зрительного восприятия (левосторонняя зрительная асимметрия), и у 58,3% ведущим является левое полушарие. Только у 8,3% была выявлена амбилатеральность зрительного восприятия.

Такие показатели означают, что у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости довольно высока доля с доминированием правого полушария, что в связи с диагнозом может свидетельствовать о специфичной латерализации, присущей именно этой категории детей, так как обучение в младшем школьном возрасте в норме способствует приоритету развития левого полушария.

В экспериментальной группе визуальный канал восприятия находится на низком уровне развития у 66,6% детей, низкий уровень слухоречевого канала для детей в экспериментальной группе выявлен у 33,3%. Это означает проблему с восприятием речевой информации, что в отношении младшего школьного возраста представляет собой трудность с восприятием большей части новой понятийной информации, сопровождающей визуальный ряд. В экспериментальной группе низкий уровень развития кинестетического канала восприятия был выявлен у 50% испытуемых.

В контрольной группе количество испытуемых с доминированием правого полушария (левшей) меньше, чем количество детей с доминированием левого полушария. Например, изучение латеральных предпочтений движений показало, что у 50% испытуемых доминирует левое полушарие, при этом у 33,3% испытуемых доминирует правое полушарие, и только у 16,6% испытуемых имеется выраженная амбилатеральность. Подобная локализация левого полушария была выявлена также в отношении моторной функциональной асимметрии рук – у 66,6%, тогда как доминирование правого полушария было установлено только у 25% испытуемых. Почти такое же соотношение было выявлено в отношении и функциональной асимметрии ног – правосторонняя латерализация была выявлена у 41,6%, и левосторонняя латерализация установлена у 50%. Сенсорное восприятие имеет несколько другие зависимости от предпочтений в латерализации у испытуемых. Например, количество испытуемых со слухоречевым доминированием левого полушария составило 66,6%, тогда как с доминированием правого полушария – 16,6%. Амбилатеральные

предпочтения были выявлены в отношении слухоречевого восприятия у 16,6% испытуемых. Нужно также отметить довольно низкую долю испытуемых с амбилатеральными зрительными предпочтениями – 8,3%, тогда как испытуемых с левополушарными предпочтениями в зрительной сфере - 66,6% испытуемых. При этом у 25% испытуемых, доминирует правое полушарие – то есть левшество в сфере зрительного восприятия.

В контрольной группе визуальный канал восприятия находится на низком уровне развития, низкий уровень слухоречевого канала выявлен у 50% детей. Низкий уровень развития кинестетического канала восприятия был выявлен у 41,6% испытуемых.

Все выявленные особенности организации латеральных предпочтений, ведущих каналов восприятия, в разной степени могут отражаться на наличии тех или иных школьных трудностей детей, и способах, эффективности их преодоления.

Для формирования способов преодоления специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с учетом их психофизиологических особенностей, был проведен формирующий эксперимент, в виде специальной программы. Программа предусматривала проведение занятий с младшими школьниками в течение учебного года, всего – 34 учебных часа, периодичность занятий – 1 раз в неделю, продолжительность каждого занятия – 40 минут.

После проведенной формирующей работы была проведена повторная диагностика, в ходе которой было установлено, что в экспериментальной группе в результате проведенного формирующего эксперимента произошли некоторые изменения в успешности преодоления школьных трудностей – они в экспериментальной группе закрепились преимущественно на среднем уровне, тогда как ранее были в основном на низком и очень низком уровне.

В контрольной группе значимой динамики в отношении преодоления школьных трудностей выявлено не было.

Заключение

В ходе изучения проблемы особенностей преодоления специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости в зависимости от системно-индивидуальной организации их психики было выяснено, что трудности в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости понимаются как комплекс школьных проблем, которые могут возникать в связи с началом систематического обучения в школе, которые приводят к выраженным функциональным напряжениям, нарушению социально-психологической адаптации, а также к снижению успеваемости.

Есть типичные трудности обучения в младшем школьном возрасте, характерные для большинства детей независимо от уровня психического развития: трудности организации собственной деятельности; проблемы поведения и особенности личности; трудности познавательного характера. Школьные трудности и успеваемость детей могут зависеть от двух факторов: нейропсихологического и психолого-педагогического. Трудности могут возникать при дисфункции отделов головного мозга, из-за специализации зон мозга на восприятии и переработке сенсорной информации: слуховой, кинестетической (ощущения, поступающие от двигающихся органов), зрительной, зрительно-пространственной.

Значимое влияние на преодоление школьных трудностей могут иметь психофизиологические особенности детей, которые опираются на особенности высшей нервной деятельности, которые свойственны умственно отсталым детям: негармоничное сочетание процессов возбуждения и торможения ЦНС, слабость нервной системы, ее истощаемость, которые создают разные типы высшей нервной деятельности, на базе которых формируется определенный специфический тип ощущения и восприятия, так как это исходные для работы нервной системы и затем уже психики каналы получения информации об окружающем мире.

У лиц с умеренной степенью умственной отсталости сенсорная сфера, как правило, оказывается нарушенной, и часто именно это главная причина школьных трудностей, после самого нарушения. В итоге могут возникать снижение темпа и качества приёма и переработки информации, ограниченность и неполнота формирования образов и понятий, можно предположить, что многие из тех характерных черт, которые присущи зрительному восприятию умственно отсталого ребёнка, найдут своё отражение и в других видах этого психического процесса.

Дети младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью легко утомляются, их работоспособность низкая, внимание неустойчивое, недостаточно развиты мнемические процессы, уровень сформированности операций анализа, синтеза, обобщения недостаточный.

Поэтому для минимизации трудностей в обучении таких детей необходимо учитывать их психофизиологические особенности (модальности восприятия, латерализацию) особенности организации ведущей деятельности, а также и самого учебного процесса.

Результаты исследования психофизиологических особенностей младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, показали, что эти дети характеризуются как обладающие лево и правосторонней латерализацией, затрагивающей предпочтение движений рук и ног, слухового и визуального восприятия через доминирование правого и левого полушария (левшество). Амбилатеральность представлена слабо. Перцептивные ведущие модальности – это визуальный и кинестетический канал. Аудиальный канал был снижен по своему уровню.

Экспертная оценка школьных трудностей выявила такие проблемы, как пропуск букв в письменных работах, неразвитость орфографической зоркости, невнимательность и рассеянность, трудности при решении математических задач, при пересказе текста, неусидчивость, сложность понимания объяснений с первого раза, неспособность справляться с заданиями для самостоятельной работы, необходимость повторять любое

задание несколько раз, прежде чем ученик его выполнит, опоздания на урок.

Для формирования способов преодоления специфических трудностей в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости в зависимости от системно-индивидуальной организации их психики, был проведен формирующий эксперимент, в виде специальной программы. Программа предусматривала проведение занятий с младшими школьниками в течение учебного года, всего – 34 учебных часа, периодичность занятий – 1 раз в неделю, продолжительность каждого занятия – 40 минут.

После проведенной формирующей работы была проведена повторная диагностика, в ходе которой было установлено, что в экспериментальной группе в результате проведенного формирующего эксперимента произошли некоторые изменения в успешности преодоления школьных трудностей – они в экспериментальной группе закрепились преимущественно на среднем уровне, тогда как ранее были в основном на низком и очень низком уровне.

В контрольной группе значимой динамики в отношении преодоления школьных трудностей выявлено не было.

Список литературы

1. Ахутина, Т. В. О зрительно – пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы ее коррекции/ Т. В. Ахутина, Э. В. Золотарева. // Школа здоровья, 2015. – № 3. – С. 38–42.
2. Ахутина, Т. В. и др. Путешествие Бима и Бома в страну Математику: Пособие по подготовке детей к школе// Т. В. Ахутина. – М.: Линка-Пресс, 2016. – 75 с.
3. Ахутина, Т.В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе / Т. В. Ахутина // Международная конференция А.Р. Лурия. – М.: РПО, 2016. – С. 201 – 207.
4. Ануфриев, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения/ А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – М.: Осъ – 89, 2015. – 224 с.
5. Агеева, С.Р. Учет профиля моторной асимметрии – психофизиологическая основа дифференцированного обучения и воспитания/ С.Р. Агеева // Возрастные особенности физиологических систем детей и подростков. – М.: Педагогика, 2017 – 188 с.
6. Брагина, Н.Н. Функциональная асимметрия человека/ Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 240 с.
7. Безруких, М. М. Леворукий ребенок в школе и дома / М. М. Безруких. – 2 – е изд., перераб. – Екатеринбург : У – Фактория, 2015. – 300 с.
8. Безруких, М.М. Проблемные дети/ М. М. Безруких. – М.: УРАО, 2015. – 312 с.
9. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики/Под ред. А. М. Матюшкина – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

10. Глезерман, Т.Б. Психофизиологические основы нарушения мышления при афазии (Афазия и интеллект)/ Т.Б. Глезерман. – М.: Наука, 1986. – 228 с.
11. Глозман, Ж.М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте/ Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева. – СПб.: Питер, 2015 – 80 с.
12. Гальперин, П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий/ П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. – Т. 1. – М.: МГУ 1959. – С. 441–469.
13. Гладкая, В.В. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особенностями психофизического развития в учреждении общего среднего образования: учеб.-метод. пособие/ В.В. Гладкая. – Минск: Зорны Верасок, 2018. – 100 с.
14. Доброхотова, Т. А. Левши / Т. А. Доброхотова, Н. Н. Брагина. – М.: Книга ЛТД, 2015. – 323 с.
15. Дубровинская, Н.В. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Н.В. Дубровинская, Д.А.Фарбер, М.М. Безруких. – М.: ВЛАДОС, 2015. – 144 с.
16. Егорова, М. С. Развитие как предмет психогенетики/ М. С.Егорова, Т. М. Марютина // Вопросы психологии, 1992. – № 5–6. – С. 3–14.
17. Еремеева, В.Д. Типы латеральности у детей и их связь с успешностью и обучением/ В.Д. Еремеева // Возрастные особенности физиологических систем детей и подростков. – М.: ВЛАДОС, 2017. – С. 99 – 100.
18. Иншакова, О.Б. Нарушение письма и чтения у учащихся правой и левой руки. Дисс. канд. пед. Наук/ О.Б. Иншакова. – М.: МПГУ им. Ленина, 1995. – 240 с.
19. Ильин, Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2015. – 701 с.

20. Жаворонкова, Л.А. Правши – левши: межполушарная асимметрия электрической активности мозга человека/ Л.А. Жаворонкова. – М.: Наука, 2015. – 221 с.
21. Капустина, Г. М. Характеристика элементарных математических знаний и умений детей с ЗПР шестилетнего возраста // Детская патопсихология : хрестоматия : учебное пособие / Сост. Н.Л. Белопольская. – 3-е издание, стереотипное/ Г. М. Капустина. – М.: Когито-Центр, 2015 – 215 с.
22. Калмыкова, З.И. Проблемы преодоления неуспеваемости глазами психолога/ З. И. Калмыкова. – М.: Просвещение, 2015. – 120 с.
23. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей/ А. Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 2015. – 286 с.
24. Коркунов, В. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Уральском регионе : учеб. пособие / В. В. Коркунов. – Екатеринбург : Урал, 2015. – 235 с.
25. Локалова, Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников (Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I – IV классов) / Н.П. Локалова. – М.: «Ось – 89», 2015. – 164 с.
26. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии./Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ А. Р. Лурия. – М.: «Академия», 2015. – 384 с.
27. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга/ Лурия А. Р. – М.: Академический Проект, 2015. – 432 с.
28. Макарьев, И.С. Если ваш ребенок – левша/ И.С. Макарьев. – СПб.: «Лань», 2015. – 128 с.
29. Микадзе, Ю.В. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие/ Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2016. – 288 с.
30. Москвин, В.А. Межполушарные отношения и проблема индивидуальных различий/ В.А. Москвин. – М.: МГУ, 2015. – 230 с.

31. Москвин, В.А. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека/ В.А. Москвин, Н.В. Москвина. – М.: СМЫСЛ, 2015. – 368 с.
32. Николаева, Е. И. Психофизиология / Е. И. Николаева. – М.: ПЕРСЭ, 2016. – 626 с.
33. Нейропсихология индивидуальных различий: учебное пособие / Е.Д. Хомская, Н.В. Ефимова, Е.В. Будыка [и др.]. – М.: «Академия», 2015. – 160 с.
34. Полонская, Н.Н. Применение нейропсихологического метода исследования в диагностике детей с нарушениями речи/ Н.Н. Полонская // Школа здоровья, 2016. – № 2. – С. 72–79.
35. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учебное пособие.- 2-е изд. / С.Я. Рубинштейн. – М.: ИОИ, 2016. – 262 с.
36. Резанцева, И.Е. Коррекция и развитие зрительного восприятия умственно отсталых младших школьников/ И.Е. Резанцева // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 3. Ч. 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/03/51013> (дата обращения: 25.03.2019).
37. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников/ И. Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 210 с.
38. Сиротюк, А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии : практическое руководство для учителей и родителей / А. Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 128 с.
39. Семенович, А.В. Межполушарная организация психических процессов у левшей/ А.В. Семенович. – М.: МГУ, 2016. – 95 с.
40. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте/ А.В. Семенович. – М.: «Академия», 2015. – 232 с.

41. Семенович, А.В. Нейропсихологический подход к типологии онтогенеза/ А.В. Семенович, А.А. Цыганок // Нейропсихология сегодня. – М.: МГУ, 1996. – С. 170–183.
42. Симерницкая, Э.Г. Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьной неуспеваемости/ Э.Г. Симерницкая // Нейропсихология сегодня. – М.: МГУ, 1996. – С. 154–160.
43. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.И.Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: «Академия», 2015. — 464 с.
44. Фишман, М. Н. Особенности функционального состояния мозга детей с задержкой психического развития / М. Н. Фишман, И. П. Лукашевич, Р. И. Мачинская // Дефектология. – 2016. – № 1. – С. 24—29.
45. Фомина, Е.В. Сенсомоторные асимметрии спортсменов / Е.В. Фомина. – Омск, 2015. – 152 с.
46. Хомская, Е. Д. Нейропсихология индивидуальных различий: учеб. пособие / Е. Д. Хомская, И. В. Ефимова, Е. В. Будыка, Е. В. Ениколопова. – СПб.: Питер, 2016. — 496 с
47. Хомская, Е.Д. Латеральная организация мозга как нейропсихологическая основа типологии нормы // I Международная конференция памяти А.Р. Лурия: сборник докладов / под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. – М.: «Российское педагогическое общество», 2016. – С. 138–145.
48. Хомская, Е.Д. К проблеме типологии индивидуальных профилей межполушарной асимметрии мозга/ Е. Д. Хомская, И. В. Ефимова // Вестн. Моск. ун – та. Сер. 14. Психология. – 2016. – № 4. – С. 42–47.
49. Цветкова, Л.С. Методика диагностического нейропсихологического обследования детей/ Л.С. Цветкова . – М.: МГУ, 2015. – 154 с.
50. Чуприков, А. П. Мир Леворуких / А. П. Чуприков, Е. А. Волков. – Киев: Ин – т нейропсихиатрии А. Чуприкова, 2016. – 88 с.

51. Яшкова. Н.В. Психология глухих детей / Н.В. Яшкова, Т.В. Розанова, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф. – М.: Советский спорт, 2015 – 501 с.
52. Diamond A., Barnett W. S., Thomas J., Munro S. Supportive Online Material www.sciencemag.org/cgi/content/full/318/1387/DC1 for Preschool program improves cognitive control // Science, 2007. – Vol. 318. – 30 November. – P. 1387–1388.

Приложения

Приложение 1

Таблица 1. Результаты констатирующей диагностики по методике изучения концентрации и устойчивости внимания – модификация теста Пьерона-Рузера

| Испытуемые | Экспериментальная группа | | | Контрольная группа | | |
|------------|--------------------------|------------------------------------|--------------|--------------------|------------------------------------|--------------|
| | Количество ошибок | Время выполнения, мин (в секундах) | Уровень | Количество ошибок | Время выполнения, мин (в секундах) | Уровень |
| 1 | 5 | 85 | Средний | 2 | 83 | Очень низкий |
| 2 | 4 | 101 | Средний | 4 | 109 | низкий |
| 3 | 2 | 109 | Низкий | 2 | 99 | Средний |
| 4 | 3 | 135 | Очень низкий | 5 | 126 | Очень низкий |
| 5 | 6 | 145 | Очень низкий | 2 | 100 | Средний |
| 6 | 3 | 106 | Низкий | 3 | 115 | Низкий |
| 7 | 2 | 89 | Очень низкий | 6 | 103 | Низкий |
| 8 | 5 | 131 | Очень низкий | 5 | 133 | Очень низкий |
| 9 | 4 | 125 | Очень низкий | 5 | 142 | Очень низкий |
| 10 | 5 | 102 | Очень низкий | 3 | 85 | Средний |
| 11 | 7 | 81 | Средний | 4 | 101 | Средний |
| 12 | 5 | 95 | Низкий | 3 | 92 | Средний |

Таблица 2. Результаты контрольной диагностики по методике изучения концентрации и устойчивости внимания – модификация теста Пьерона-Рузера

| Испытуемые | Экспериментальная группа | | | Контрольная группа | | |
|------------|--------------------------|------------------------------------|---------|--------------------|------------------------------------|---------|
| | Количество ошибок | Время выполнения, мин (в секундах) | Уровень | Количество ошибок | Время выполнения, мин (в секундах) | Уровень |
| 1 | 3 | 98 | Средний | 1 | 94 | Средний |
| 2 | 2 | 75 | Средний | 2 | 86 | Средний |
| 3 | 1 | 68 | Высокий | 2 | 75 | Средний |
| 4 | 1 | 83 | Высокий | 2 | 92 | Средний |
| 5 | 3 | 101 | Средний | 2 | 84 | Средний |
| 6 | 2 | 88 | Средний | 1 | 91 | Средний |
| 7 | 1 | 87 | Высокий | 2 | 112 | Низкий |
| 8 | 1 | 102 | Средний | 4 | 105 | Низкий |
| 9 | 2 | 112 | Низкий | 2 | 87 | Средний |
| 10 | 2 | 78 | Средний | 4 | 91 | Средний |
| 11 | 2 | 83 | Средний | 5 | 96 | Средний |
| 12 | 1 | 80 | Высокий | 2 | 102 | Средний |

Таблица 3. Результаты констатирующей диагностики по методике «Узор» (Л. И. Цеханской)

| Испытуемые | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|------------|---------------------------------|--------------|---------------------------------|--------------|
| | Количество правильно соединений | Уровень | Количество правильно соединений | Уровень |
| 1 | 21 | Низкий | 13 | Очень низкий |
| 2 | 24 | Низкий | 9 | Очень низкий |
| 3 | 42 | Средний | 14 | Очень низкий |
| 4 | 29 | Низкий | 16 | Очень низкий |
| 5 | 33 | Низкий | 44 | Средний |
| 6 | 19 | Низкий | 21 | Низкий |
| 7 | 18 | Низкий | 36 | Средний |
| 8 | 23 | Низкий | 47 | Средний |
| 9 | 37 | Средний | 23 | Низкий |
| 10 | 41 | Средний | 40 | Средний |
| 11 | 11 | Очень низкий | 24 | Низкий |
| 12 | 18 | Низкий | 18 | Низкий |

Таблица 4. Результаты контрольной диагностики по методике «Узор» (Л. И. Цеханской)

| Испытуемые | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|------------|---------------------------------|--------------|---------------------------------|--------------|
| | Количество правильно соединений | Уровень | Количество правильно соединений | Уровень |
| 1 | 45 | Средний | 57 | Низкий |
| 2 | 37 | Средний | 69 | Очень низкий |
| 3 | 55 | Средний | 68 | Очень низкий |
| 4 | 48 | Средний | 65 | Очень низкий |
| 5 | 50 | Средний | 66 | Низкий |
| 6 | 33 | Низкий | 68 | Низкий |
| 7 | 46 | Средний | 75 | Низкий |
| 8 | 28 | Очень низкий | 52 | Низкий |
| 9 | 41 | Средний | 48 | Низкий |
| 10 | 40 | Средний | 56 | Низкий |
| 11 | 35 | Низкий | 43 | Низкий |
| 12 | 38 | Средний | 33 | Низкий |

Таблица 5. Результаты констатирующей диагностики по методике
«Графический диктант»(Д.Б. Эльконин)

| Испытуемые | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|------------|---------------------------------|---------|---------------------------------|---------|
| | Количество правильно соединений | Уровень | Количество правильно соединений | Уровень |
| 1 | 5 | Низкий | 12 | Средний |
| 2 | 6 | Средний | 5 | Низкий |
| 3 | 5 | Низкий | 3 | Низкий |
| 4 | 3 | Низкий | 5 | Низкий |
| 5 | 3 | Низкий | 7 | Средний |
| 6 | 6 | Средний | 6 | Средний |
| 7 | 7 | Средний | 9 | Средний |
| 8 | 3 | Низкий | 5 | Низкий |
| 9 | 3 | Низкий | 5 | Низкий |
| 10 | 7 | Средний | 3 | Низкий |
| 11 | 9 | Средний | 5 | Низкий |
| 12 | 3 | Низкий | 7 | Средний |

Таблица 6. Результаты контрольной диагностики по методике «Графический диктант»(Д.Б. Эльконин)

| Испытуемые | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|------------|---------------------------------|---------|---------------------------------|--------------|
| | Количество правильно соединений | Уровень | Количество правильно соединений | Уровень |
| 1 | 9 | Средний | 6 | Средний |
| 2 | 11 | Высокий | 2 | Очень низкий |
| 3 | 7 | Средний | 8 | Средний |
| 4 | 8 | Средний | 4 | Низкий |
| 5 | 6 | Средний | 7 | Средний |
| 6 | 7 | Средний | 9 | Средний |
| 7 | 9 | Средний | 5 | Низкий |
| 8 | 11 | Высокий | 7 | Средний |
| 9 | 10 | Высокий | 6 | Средний |
| 10 | 6 | Средний | 2 | Очень низкий |
| 11 | 9 | Средний | 8 | Средний |
| 12 | 6 | Средний | 5 | Низкий |

Таблица 7. Результаты констатирующей диагностики по методике «Лабиринт»(Венгер А.Л.)

| Испытуемые | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|------------|--------------------------|--------------|--------------------|--------------|
| | Балл | Уровень | Балл | Уровень |
| 1 | 12 | Очень низкий | 20 | Низкий |
| 2 | 26 | Средний | 14 | Очень низкий |
| 3 | 18 | Низкий | 18 | Низкий |
| 4 | 12 | Очень низкий | 22 | Низкий |
| 5 | 25 | Средний | 14 | Очень низкий |
| 6 | 19 | Низкий | 33 | Высокий |
| 7 | 25 | Средний | 11 | Очень низкий |
| 8 | 21 | Низкий | 23 | Низкий |
| 9 | 22 | Низкий | 17 | Очень низкий |
| 10 | 16 | Очень низкий | 16 | Очень низкий |
| 11 | 25 | Средний | 28 | Средний |
| 12 | 11 | Очень низкий | 19 | Низкий |

Таблица 8. Результаты контрольной диагностики по методике «Лабиринт»(Венгер А.Л.)

| Испытуемые | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|------------|--------------------------|---------|--------------------|--------------|
| | Балл | Уровень | Балл | Уровень |
| 1 | 25 | Средний | 25 | Средний |
| 2 | 35 | Высокий | 37 | Высокий |
| 3 | 25 | Средний | 19 | Низкий |
| 4 | 23 | Низкий | 23 | Низкий |
| 5 | 23 | Низкий | 21 | Низкий |
| 6 | 28 | Средний | 15 | Очень низкий |
| 7 | 32 | Высокий | 24 | Низкий |
| 8 | 25 | Средний | 18 | Низкий |
| 9 | 21 | Низкий | 20 | Низкий |
| 10 | 29 | Средний | 25 | Средний |
| 11 | 37 | Высокий | 11 | Очень низкий |
| 12 | 26 | Средний | 19 | Низкий |

Таблица 9. Результаты констатирующей диагностики по методике «Запомни пару» (Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.)

| Испытуемые | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|------------|--------------------------|---------|--------------------|---------|
| | Балл | Уровень | Балл | Уровень |
| 1 | 2 | Низкий | 2 | Низкий |
| 2 | 6 | Средний | 6 | Средний |
| 3 | 3 | Низкий | 3 | Низкий |
| 4 | 3 | Низкий | 3 | Низкий |
| 5 | 2 | Низкий | 2 | Низкий |
| 6 | 2 | Низкий | 2 | Низкий |
| 7 | 6 | Средний | 6 | Средний |
| 8 | 2 | Низкий | 2 | Низкий |
| 9 | 6 | Средний | 6 | Средний |
| 10 | 3 | Низкий | 3 | Низкий |
| 11 | 2 | Низкий | 2 | Низкий |
| 12 | 4 | Средний | 3 | Низкий |

Таблица 10. Результаты контрольной диагностики по методике «Запомни пару» (Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.)

| Испытуемые | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|------------|--------------------------|---------|--------------------|---------|
| | Балл | Уровень | Балл | Уровень |
| 1 | 9 | Высокий | 4 | Средний |
| 2 | 4 | Средний | 5 | Средний |
| 3 | 8 | Высокий | 6 | Средний |
| 4 | 9 | Высокий | 2 | Низкий |
| 5 | 6 | Средний | 6 | Средний |
| 6 | 9 | Высокий | 3 | Низкий |
| 7 | 7 | Высокий | 3 | Низкий |
| 8 | 8 | Высокий | 2 | Низкий |
| 9 | 5 | Средний | 2 | Низкий |
| 10 | 8 | Высокий | 5 | Средний |
| 11 | 5 | Средний | 6 | Средний |
| 12 | 9 | Высокий | 2 | Низкий |

Таблица 11. Результаты констатирующей диагностики по методике «Рисование по точкам» (Венгер А.Л.)

| Испытуемые | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|------------|--------------------------|---------|--------------------|---------|
| | Балл | Уровень | Балл | Уровень |
| 1 | 17 | Низкий | 24 | Средний |
| 2 | 15 | Низкий | 14 | Низкий |
| 3 | 27 | Средний | 16 | Низкий |
| 4 | 16 | Низкий | 22 | Средний |
| 5 | 16 | Низкий | 24 | Средний |
| 6 | 21 | Средний | 22 | Средний |
| 7 | 14 | Низкий | 20 | Средний |
| 8 | 18 | Низкий | 17 | Низкий |
| 9 | 15 | Низкий | 15 | Низкий |
| 10 | 29 | Средний | 27 | Средний |
| 11 | 21 | Средний | 16 | Низкий |
| 12 | 24 | Средний | 15 | Низкий |

Таблица 12. Результаты контрольной диагностики по методике «Рисование по точкам» (Венгер А.Л.)

| Испытуемые | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
|------------|--------------------------|---------|--------------------|---------|
| | Балл | Уровень | Балл | Уровень |
| 1 | 9 | Высокий | 4 | Средний |
| 2 | 4 | Средний | 5 | Средний |
| 3 | 8 | Высокий | 6 | Средний |
| 4 | 9 | Высокий | 2 | Низкий |
| 5 | 6 | Средний | 6 | Средний |
| 6 | 9 | Высокий | 3 | Низкий |
| 7 | 7 | Высокий | 3 | Низкий |
| 8 | 8 | Высокий | 2 | Низкий |
| 9 | 5 | Средний | 2 | Низкий |
| 10 | 8 | Высокий | 5 | Средний |
| 11 | 5 | Средний | 6 | Средний |
| 12 | 9 | Высокий | 2 | Низкий |

Таблица 13. Результаты констатирующей диагностики по группе заданий для исследования латеральных предпочтений – автор А.В.Семенович (экспериментальная группа)

| испытуемые | Предпочтения движений | Моторные асимметрии | | Сенсорные асимметрии | |
|------------|-----------------------|-------------------------------|--------------------------------------|--|--------------------------------------|
| | | Функциональная асимметрия рук | Функциональная асимметрия ног и тела | Функциональная слухоречевая асимметрия | Функциональная зрительная асимметрия |
| 1 | -3 | -2 | 10 | 3 | 3 |
| 2 | -2 | 6 | 4 | -6 | 4 |
| 3 | 5 | 3 | -6 | -3 | -6 |
| 4 | 6 | 5 | 8 | 6 | -2 |
| 5 | -3 | -2 | 7 | -3 | 8 |
| 6 | 3 | 5 | -3 | 5 | -3 |
| 7 | 5 | 9 | 7 | -1 | 10 |
| 8 | 4 | -5 | -3 | 5 | 7 |
| 9 | -6 | -7 | 6 | -2 | 8 |
| 10 | -3 | 3 | 10 | 5 | 9 |
| 11 | 8 | 8 | 2 | -6 | -6 |
| 12 | -3 | -6 | -2 | 8 | 3 |

Таблица 14. Результаты констатирующей диагностики по группе заданий для исследования латеральных предпочтений – автор А.В. Семенович (контрольная группа)

| испытуемые | Предпочтения движений | Моторные асимметрии | | Сенсорные асимметрии | |
|------------|-----------------------|-------------------------------|--------------------------------------|--|--------------------------------------|
| | | Функциональная асимметрия рук | Функциональная асимметрия ног и тела | Функциональная слухоречевая асимметрия | Функциональная зрительная асимметрия |
| 1 | -3 | -1 | 8 | 8 | 6 |
| 2 | 6 | 10 | 7 | 9 | 9 |
| 3 | -2 | -2 | 8 | 10 | -6 |
| 4 | 7 | 5 | 9 | 8 | -3 |
| 5 | 4 | 9 | 8 | 4 | 5 |
| 6 | -6 | 3 | 6 | -3 | -2 |
| 7 | 5 | 2 | 8 | 6 | -5 |
| 8 | -6 | 3 | 6 | 6 | -7 |
| 9 | -3 | -6 | -2 | 8 | 3 |
| 10 | 8 | -2 | 8 | 5 | 9 |
| 11 | -3 | 8 | -3 | -2 | -5 |
| 12 | -2 | -5 | 4 | -3 | -3 |

Таблица 15. Результаты контрольной диагностики по группе заданий для исследования латеральных предпочтений – автор А.В.Семенович (экспериментальная группа)

| испытуемые | Предпочтения движений | Моторные асимметрии | | Сенсорные асимметрии | |
|------------|-----------------------|-------------------------------|--------------------------------------|--|--------------------------------------|
| | | Функциональная асимметрия рук | Функциональная асимметрия ног и тела | Функциональная слухоречевая асимметрия | Функциональная зрительная асимметрия |
| 1 | 8 | 8 | 2 | 5 | 5 |
| 2 | 4 | 3 | 4 | 2 | 2 |
| 3 | 2 | 3 | 8 | 8 | 6 |
| 4 | 6 | -1 | 7 | -1 | -1 |
| 5 | 4 | 4 | 8 | 10 | 5 |
| 6 | 7 | 5 | 9 | 8 | 2 |
| 7 | 4 | 9 | 8 | 4 | 5 |
| 8 | 5 | 3 | 6 | 2 | 4 |
| 9 | 5 | 2 | 8 | 6 | 3 |
| 10 | 5 | 3 | 6 | 6 | 9 |
| 11 | 2 | 5 | 4 | 8 | 3 |
| 12 | 8 | 4 | 8 | 5 | 9 |

Таблица 16. Результаты контрольной диагностики по группе заданий для исследования латеральных предпочтений – автор А.В. Семенович (контрольная группа)

| испытуемые | Предпочтения движений | Моторные асимметрии | | Сенсорные асимметрии | |
|------------|-----------------------|-------------------------------|--------------------------------------|--|--------------------------------------|
| | | Функциональная асимметрия рук | Функциональная асимметрия ног и тела | Функциональная слухоречевая асимметрия | Функциональная зрительная асимметрия |
| 1 | 8 | 7 | 9 | -6 | -2 |
| 2 | 3 | 4 | 5 | -6 | -5 |
| 3 | 8 | 3 | 7 | 9 | 4 |
| 4 | 9 | 4 | -4 | 5 | 7 |
| 5 | 5 | 8 | 3 | 7 | 5 |
| 6 | -6 | 9 | 4 | -4 | -4 |
| 7 | 9 | 3 | 3 | 5 | 7 |
| 8 | -4 | 7 | 7 | -5 | -1 |
| 9 | -6 | 5 | 4 | -4 | -3 |
| 10 | -2 | 3 | -4 | -2 | -6 |
| 11 | -1 | 5 | 3 | 5 | -4 |
| 12 | 9 | 3 | 5 | 7 | 5 |

Таблица 17. Результаты диагностики доминирующей перцептивной модальности для детей (Тест аудиал, визуал, кинестетик С. Ефремцева адаптирован для диагностики младших школьников).

| испытуемые | Экспериментальная группа | | | Контрольная группа | | |
|------------|--------------------------|------------------|-----------------------|--------------------|------------------|-----------------------|
| | Визуальный канал | Аудиальный канал | Кинестетический канал | Визуальный канал | Аудиальный канал | Кинестетический канал |
| 1 | 9 | 5 | 12 | 9 | 3 | 15 |
| 2 | 2 | 4 | 13 | 6 | 13 | 6 |
| 3 | 10 | 4 | 14 | 3 | 5 | 8 |
| 4 | 3 | 13 | 4 | 7 | 9 | 10 |
| 5 | 1 | 4 | 13 | 9 | 9 | 14 |
| 6 | 2 | 6 | 15 | 14 | 9 | 5 |
| 7 | 5 | 4 | 10 | 8 | 11 | 5 |
| 8 | 15 | 6 | 7 | 7 | 9 | 14 |
| 9 | 13 | 4 | 8 | 3 | 5 | 8 |
| 10 | 1 | 4 | 12 | 7 | 9 | 10 |
| 11 | 9 | 8 | 14 | 9 | 9 | 14 |
| 12 | 12 | 8 | 1 | 9 | 9 | 13 |

Метод экспертной оценки – авторы А.Ф. Ануфриев, С.Н Костромина

Уважаемые педагоги!

Вам предлагается оценить учащихся младшего школьного возраста, с точки зрения проявления у них школьных трудностей, мешающих обучению. Для этого ниже представлен список критериев, среди которых вам предлагается оценить наиболее выраженные и устойчивые.

Феноменология трудностей

1. В письменных работах пропускает буквы
2. Незрелость орфографической зоркости
3. Невнимателен и рассеян
4. Испытывает трудности при решении математических задач
5. Испытывает затруднения при пересказывании текста
6. Неусидчив
7. Трудно понимает объяснение с первого раза
8. Постоянная грязь в тетради
9. Плохое знание таблицы сложения (умножения)
10. Не справляется с заданиями для самостоятельной работы
11. Постоянно забывает дома учебные предметы
12. Плохо списывает с доски
13. Домашнюю работу выполняет отменно, а в классе справляется плохо
14. Любое задание необходимо повторить несколько раз, прежде чем ученик начнет его выполнять
15. Постоянно переспрашивает учителя
16. Плохо ориентируется в тетради
17. Поднимает руку, а при ответе молчит
18. Опаздывает на уроки
19. Постоянно отвлекается на уроках, залезает под парту, играет, ест
20. Испытывает страх перед опросом учителя
21. При проверке тетради после проведенного урока оказывается, что письменная работа полностью отсутствует
22. Во время урока выходит и отсутствует продолжительное время
23. Комментирует оценки и поведение учителя своими замечаниями
24. Долгое время не может найти свою парту

Методика «Лабиринт»

Методика направлена на выявление уровня сформированности наглядно-схематического мышления (умения пользоваться схемами и условными изображениями при ориентировке в ситуации). Оценка производится в «сырых» баллах без перевода в нормализованную шкалу.

Материал представляет собой комплект листов, на которых изображены полянки с разветвленными дорожками и домиками на их концах, а также «письма», условно указывающие путь к одному из домиков.

Первые два листа (А и Б) соответствуют вводным задачам.

Детям вначале даются две вводные задачи, затем по порядку задачи 1-10 (листы 1-10).

Инструкция дается после того, как дети открыли первый листок тетради с вводной задачей. «Перед вами полянка, на ней нарисованы дорожки и домики в конце каждой из них. Нужно правильно найти один домик и зачеркнуть его. Чтобы найти этот домик, надо смотреть на письмо. (Проверяющий указывает на нижнюю часть страницы, где оно помещено.) В письме нарисовано, что надо идти от травки мимо елочки, а потом мимо грибка, тогда найдете правильный домик. Все найдите этот домик, а я посмотрю, не ошиблись ли вы».

Проверяющий смотрит, как решил задачу каждый ребенок, и, если нужно, объясняет и исправляет ошибки.

Переходя ко второй вводной задаче, проверяющий предлагает детям перевернуть листок и говорит: «Здесь тоже два домика, и опять надо найти нужный домик. Но письмо тут другое: в нем нарисовано, как идти и куда поворачивать. Нужно опять идти от травки прямо, потом повернуть в сторону». Проверяющий при этих словах проводит по чертежу в «письме». Решение задачи снова проверяется, ошибки исправляются.

Затем идет решение основных задач. К каждой из них дается краткая дополнительная инструкция.

К задачам 1—2: «В письме нарисовано, как надо идти, в какую сторону поворачивать, начинать двигаться от травки. Найдите нужный домик и зачеркните».

К задаче 3: «Смотрите на письмо. Надо идти от травки, мимо цветочка, потом мимо грибка, потом мимо дерева (дуба), потом елочки. Найдите нужный домик и зачеркните его».

К задаче 4: «Смотрите на письмо. Надо пройти от травки сначала мимо грибка, потом – мимо ягодок (вишинок), дерева (дуба), потом цветочка. Отметьте домик».

К задачам 5-6: «Будьте очень внимательны. Смотрите на письмо, отыскивайте нужный домик и зачеркните его».

К задачам 7-10: «Смотрите на письмо, в нем нарисовано, как нужно идти, около какого предмета поворачивать и в какую сторону. Будьте внимательны, отыщите нужный домик и зачеркните его».

Оценка результатов

При обработке результатов по каждой из задач 1-6 за каждый правильный поворот начисляется 1 очко. Поскольку в задачах 1-6 необходимо сделать четыре поворота, максимальное количество очков за каждую из задач – 4. В задачах 7-10 за каждый правильный поворот начисляется 2 очка; в задачах 7-8 (два поворота) максимальное количество очков равно 4; в задачах 9, 10 (три поворота) – 6 очков

Диагностическая методика «Графический диктант»
Д.Б.Эльконина.

Методика направлена на выявление умения внимательно слушать и точно выполнять задания взрослого, предлагаемые ему в устной форме, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линий, самостоятельно выполнять задания по зрительно воспринимаемому образцу.

После того как педагог начал диктовать графический диктант, никаких других слов произносить он уже не должен, тем более, повторять задание дважды. В противном случае некоторые из детей, выполняющие работу правильно, могут запутаться и допустить ошибки. Необходимо обратить особое внимание на детей-левшей.

Перед проведением методики доска расчерчивается на клетки, чтобы на ней можно было иллюстрировать указания, дающиеся детям. Перед собой нужно иметь текст инструкции, чтобы она была воспроизведена дословно.

Методика проводится фронтально. Каждому ребенку выдается тетрадный лист в клеточку с нанесенными на нем четырьмя точками. В правом верхнем углу записываются фамилия и имя ребенка, дата проведения обследования (четвертая неделя сентября). После того как всем детям розданы листы, учитель дает предварительные объяснения.

- Сейчас мы с вами будем рисовать разные узоры. Надо постараться, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого нужно внимательно слушать меня. А я буду говорить, на сколько клеточек и в какую сторону нужно проводить линию. Когда проведете – ждите пока я не скажу, как проводить следующую. Следующую надо начинать там, где кончилась предыдущая, не отрывая карандаша от бумаги. Все помнят, где правая рука? Вытяните правую руку в сторону. Видите, она указывает на дверь. Когда я скажу, что нужно провести линию направо, вы ее проводите вот так – к двери. Это я провела линию на одну клетку направо. А теперь я, не отрывая руки, провожу линию на две клетки вверх (на доске рисуется соответствующая линия). Теперь вытяните левую руку. Видите, она указывает на окно. Вот я, не отрывая руки, провожу линию на три клеточки налево – к окну (на доске проводится соответствующая линия). Все поняли, как надо рисовать?

После того как даны все объяснения, переходят к рисованию тренировочного узора.

- Начинаем рисовать первый узор. Поставьте карандаш на самую верхнюю точку. Внимание! Рисуйте линию: одна клеточка вниз. Не отрывайте карандаша от бумаги. Теперь одна клеточка направо. Одна клеточка вверх. Одна клеточка направо. Одна клеточка вниз. Одна клеточка направо. Одна клеточка вверх. Одна клеточка направо. Одна клеточка вниз. Дальше продолжайте рисовать такой же узор сами.

При диктовке нужно делать достаточно длительные паузы, чтобы дети успевали закончить предыдущую линию. На самостоятельное продолжение узора дается полторы-две минуты. Детям нужно объяснить, что узор не

обязательно должен идти по всей ширине страницы. Во время рисования тренировочного узора педагог-психолог ходит по рядам и исправляет допущенные детьми ошибки, помогая им точно выполнить инструкцию. При рисовании следующих узоров такой контроль снимается и педагог-психолог следит только за тем, чтобы дети не переворачивали свои листочки и начинали узор с нужной точки. В случае необходимости он одобряет робких детей, однако никаких конкретных указаний не дает.

- Теперь поставь карандаш на следующую точку. Приготовились! Внимание! Одна клеточка вверх. Одна клеточка направо. Одна клеточка вверх. Одна клеточка направо. Одна клеточка вниз. Одна клеточка направо. Одна клеточка вверх. Одна клеточка направо. А теперь сами продолжайте рисовать узор.

Предоставляет детям полторы-две минуты на самостоятельное продолжение узора.

- Все, этот узор дальше рисовать не надо. Мы будем рисовать следующий узор. Поднимите карандаш. Поставьте его на следующую точку. Начинаю диктовать. Внимание! Три клеточки вверх. Одна клеточка вправо. Три клеточки вниз. Одна клеточка вправо. Две клеточки вверх. Одна клеточка вправо. Две клеточки вниз. Одна клеточка вправо. Три клеточки вверх. Теперь сами продолжайте рисовать этот узор.

Через полторы-две минуты начинается диктовка последнего узора.

- Поставьте карандаш на самую нижнюю точку. Внимание! Три клеточки направо. Одна клеточка вверх. Одна клеточка налево (слово «налево» выделяется голосом). Две клеточки вверх. Три клеточки направо. Две клеточки вниз. Одна клеточка налево (опять выделяется голосом). Одна клеточка вниз. Три клеточки направо. Одна клеточка вверх. Одна клеточка налево. Две клеточки вверх. Теперь сами продолжайте рисовать этот узор.

Оценка результатов.

Результаты выполнения тренировочного узора не оцениваются. В каждом последующем узоре отдельно оценивается выполнение диктанта и самостоятельное выполнение узора. Оценка производится по следующей шкале:

- точное воспроизведение узора (неровность линии, «дрожащая линия», «грязь» и т.п. не учитываются) – 4 балла;
- воспроизведение, содержащее ошибки в одной линии – 3 балла;
- воспроизведение с несколькими ошибками – 2 балла;
- воспроизведение, в котором имеется лишь сходство отдельных элементов с диктовавшимся узором – 1 балл;
- отсутствие сходства даже в отдельных элементах – 0 баллов.

За самостоятельное продолжение узора оценка выставляется по той же шкале. Таким образом ребенок получает по две оценки за каждый узор, колеблющиеся от 0 до 4 баллов. Итоговая оценка за выполнение диктанта выводится из суммирования минимальной и максимальной оценки за выполнение трех узоров (средняя не учитывается). Полученная оценка может

колебаться от 0 до 8 баллов. Аналогично из трех оценок за продолжение узора выводится итоговая. Затем итоговые оценки суммируются, давая суммарный балл (СБ), который может колебаться от 0 до 16 баллов.

В дальнейшем анализе используется только итоговый показатель, который интерпретируется следующим образом:

0-3 балла – низкий;

3-6 баллов – ниже среднего;

7-10 баллов – средний;

11-13 баллов – выше среднего;

14-16 баллов – высокий.

Методика «Узор» Л.И.Цеханской

Инструкция

Мы будем учиться рисовать узор. У вас на листочке нарисованы ряды треугольников, квадратов и кружков. Мы будем соединять треугольники и квадраты, чтобы получился узор. Надо внимательно слушать и делать то, что я буду говорить. У нас будут такие три правила:

1. два треугольника, два квадрата или квадрат с треугольником можно соединять только через кружок;
2. линия нашего узора должна идти только вперед (вправо);
3. каждое новое соединение надо начинать с той фигурки, на которой остановились, тогда линия будет непрерывной и в узоре не получится промежутков.

Посмотрите на «полоску» А, как можно соединять треугольники и квадраты (внимание детей обращается на образец, дается его анализ).

Теперь учитеесь соединять сами. Соедините два квадрата, квадрат с треугольником, два треугольника, треугольник с квадратом.

Основное задание состоит из трех серий, отличающихся друг от друга конфигурацией узора.

Далее следует первая серия диктанта.

Взрослый говорит: «Теперь мы будем рисовать на «полоске» Б. Вы должны внимательно слушать и соединять те фигуры, которые я буду называть, но не забывайте, что их можно соединять только через кружок, что линия узора должна идти все время вперед и быть непрерывной, то есть начинать каждое новое соединение надо с той фигурки, на которой кончилась линия. Если ошибетесь, то не исправляйте ошибку, а начинайте со следующей фигурки».

Диктант для первой серии («полоска» Б). «Соедините треугольник с квадратом, квадрат с треугольником, два треугольника, треугольник с квадратом, два квадрата, квадрат с треугольником, треугольник с квадратом, два квадрата, квадрат с треугольником, два треугольника, два треугольника, треугольник с квадратом».

Диктант для второй серии («полоска» В). «Соедините квадрат с треугольником, два треугольника, треугольник с квадратом, два квадрата, еще раз два квадрата, квадрат с треугольником, два треугольника, треугольник с квадратом, квадрат с треугольником, треугольник с квадратом, два квадрата, квадрат с треугольником».

Диктант для третьей серии («полоска» Г). Соедините два квадрата, квадрат с треугольником, два треугольника, треугольник с квадратом, два квадрата, квадрат с треугольником, треугольник с квадратом, квадрат с треугольником, два треугольника, треугольник с квадратом, квадрат с треугольником, два треугольника».

Диктовать следует медленно, так, чтобы все дети успевали прочертить очередное соединение. Повторять одно и то же дважды нельзя, поскольку

некоторых ребят это может натолкнуть на прочерчивание лишних соединений. Никакой помощи испытуемым во время выполнения задания экспериментатор не оказывает. После того, как все дети окончат работу, листочки собирают. На выполнение каждого узора дается полторы-две минуты. Общее время проведения методики обычно составляет около 15 минут. Данная методика может проводиться как индивидуально, так и в группе детей (лучше, если учащиеся будут сидеть по одному человеку за партой).

Оценка результатов. Каждое правильное соединение засчитывается за два очка. Правильными являются соединения, соответствующие диктанту.

Штрафные очки (по одному) начисляются:

1. За лишние соединения, не предусмотренные диктантом (кроме находящихся в конце и в начале узора, т.е. предваряющих диктант и следующих за ним);

2. За «разрывы» - пропуски «зон» соединения - между правильными соединениями.

Все остальные возможные виды ошибок не учитываются вовсе, т.к. их наличие автоматически снижает количество начисляемых очков. Окончательное количество набранных баллов вычисляется за счет разницы между количеством правильно набранных очков и количеством штрафных очков (из первых вычитают вторые).

Максимально возможное количество очков в каждой серии - 24 (0 штрафных очков).

Максимально возможное количество очков за выполнение всего задания (три серии) - 72.

Интерпретация полученных результатов.

62-72 очка - достаточно высокий уровень умения действовать по правилу. Может одновременно учитывать несколько правил в работе.

48-61 очков - умение действовать по правилу сформировано недостаточно.

Может удерживать при работе ориентацию только на одно правило. Средний уровень.

36-47 очков - низкий уровень умения действовать по правилу. Постоянно сбивается и нарушает правило, хотя и старается на него ориентироваться. Низкий уровень.

Менее 36 очков - умение действовать по правилу не сформировано. Очень низкий уровень.

Методика « Запомни пару».

Оборудование: два ряда слов. В первом ряду между словами существуют смысловые связи, во втором ряду они отсутствуют.

| Первый ряд | Второй ряд |
|------------------|----------------------|
| Кукла – играть | жук – кресло |
| Курица – яйцо | компас – клей |
| Ножницы – резать | колокольчик – стрела |
| Лошадь – сани | синица – сестра |
| Книга – учитель | лейка – трамвай |
| Бабочка – муха | ботинки – самовар |
| Щётка – зубы | спичка – графин |
| Барабан – пионер | шляпа – пчела |
| Снег – зима | рыба – пожар |
| Корова – молоко | пила – яичница |

Ход выполнения задания: Экспериментатор читает испытуемому(ым) 10 пар слов исследуемого ряда (интервал между парой – 5 секунд). После 10-секундного перерыва читаются левые слова ряда (с интервалом 10 секунд), а испытуемый записывает (называет) запомнившиеся слова правой половины ряда. Аналогичная работа проводится со словами второго ряда.

Обработка результатов: Результаты записываются в таблицу.

Методика «Рисование по точкам».

Методика включает 6 задач, каждая из которых помещается на отдельном листе специальной книжечки, выдаваемой испытуемому. Образцами в задачах № 1 и 5 служат неправильные треугольники, в задаче № 2 - неправильная трапеция, в задаче № 3 - ромб, в задаче № 4 - квадрат и в задаче № 5 - четырехлучевая звезда:

Обследование можно проводить как фронтально, так и индивидуально. Детей рассаживают за столы по одному. Перед каждым ребенком кладут книжечку с заданием. Экспериментатор, стоя так, чтобы его было хорошо видно всем детям, раскрывает такую же книжечку и показывает лист с заданием № 1. Затем он говорит: «Откройте свои книжечки на первой странице. Посмотрите: у вас нарисовано так же, как и у меня». (Если кто-либо из детей открыл не ту страницу, экспериментатор поправляет его.)

Указывая на вершины треугольника-образца, экспериментатор продолжает: «Видите, здесь были точки, которые соединили так, что получился этот рисунок (следует указание на стороны треугольника; слова вершина, стороны, «треугольник» экспериментатором не произносятся). Рядом нарисованы другие точки (следует указание на точки, изображенные справа от образца). Вы сами соедините эти точки линиями так, чтобы получился точно такой рисунок. Здесь есть лишние точки. Вы их оставите, не будете соединять. Теперь посмотрите в своих книжечках: эти точки одинаковые или нет?» Получив ответ «нет», экспериментатор говорит: «Правильно, они разные. Тут есть красные, синие и зеленые. Вы должны запомнить правило: одинаковые точки соединять нельзя. Нельзя проводить линию от красной точки к красной, от синей к синей или от зеленой к зеленой. Линию можно проводить только между разными точками. Все запомнили, что надо делать? Надо соединить точки, чтобы получился точно такой же рисунок, как тут (следует указание на образец-треугольник). Одинаковые точки соединять нельзя. Если вы проведете линию неправильно, скажите, я сотру ее резинкой, она не будет считаться. Когда сделаете этот рисунок, переверните страницу. Там будут другие точки и другой рисунок, вы будете рисовать его». По окончании инструктирования детям раздаются простые карандаши. Экспериментатор по ходу выполнения задания стирает по просьбе детей неверно проведенные линии, следит за тем, чтобы не была пропущена какая-либо задача, ободряет детей, если это требуется.

Оценка выполнения задания.

Основным показателем выполнения задания служит суммарный балл (СБ). Он выводится следующим образом. В каждой задаче прежде всего устанавливается точность воспроизведения образца. В задачах № 1 и 5 воспроизводящим образец (хотя бы приблизительно) считается любой треугольник, в задачах № 2, 3 и 4 - любой четырехугольник, в задаче № 6 - любая звезда. Незавершенные фигуры, которые могут быть дополнены до вышеперечисленных, также считаются воспроизводящими образец.

Если ребенок воспроизвел образец хотя бы приблизительно, он получает по одному баллу за каждый правильно воспроизведенный элемент фигуры (в задачах № 1-5 в качестве элемента выступает отдельная линия, в задаче № 6 - луч). Правильно воспроизведенным считается элемент, не включающий нарушений правила (т.е. не содержащий соединения одинаковых точек). Кроме того, начисляется по одному баллу за:

1. соблюдение правила, т.е. если оно не было нарушено в данной задаче ни разу;

2. полностью правильное воспроизведение образца (в отличие от приблизительного);

3. одновременное соблюдение обоих требований (что возможно только в случае полностью правильного решения).

Суммарный балл представляет собой сумму баллов, полученных ребенком за все 6 задач. Балл, получаемый за каждую из задач, может колебаться: в задачах № 1 и 5 - от 0 до 6, в задачах № 2, 3, 4 и 6 - от 0 до 7.

Таким образом, суммарный балл может колебаться от 0 (если нет ни одного верно воспроизведенного элемента и ни в одной из задач не выдержано правило) до 40 (если все задачи решены безошибочно). Стертые, т.е. оцененные самим ребенком как неправильные, линии при выведении оценки не учитываются. В ряде случаев достаточной оказывается более грубая и простая оценка - число правильно решенных задач (ЧРЗ). ЧРЗ может колебаться от 0 (не решена ни одна задача) до 6 (решены все 6 задач).

Интерпретация результатов:

33-40 баллов (5-6 задач) - высокий уровень ориентировки на заданную систему требований, может сознательно контролировать свои действия.

19-32 балла (3-4 задачи) - ориентировка на систему требований развита недостаточно, что обусловлено невысоким уровнем развития произвольности. Менее 19 баллов (2 и менее задачи) - чрезвычайно низкий уровень регуляции действий, постоянно нарушает заданную систему требований, предложенную взрослым

Упражнения для развития памяти младших школьников

Упражнения на развитие зрительной памяти «Разноцветная лесенка»

Вариант 1

Для занятия потребуется 5 разноцветных карточек.

Ребенок должен в течение 10 секунд внимательно посмотреть и запомнить последовательность цветов. После этого карточки закрываются листом бумаги. Нужно попросить ребенка закрыть глаза и представить себе, как были расположены карточки. Затем ребенок должен перечислить, как располагались цвета друг за другом. Ответ сверяется с исходным образцом.

| | | |
|---------|---------|---------|
| зеленый | зеленый | желтый |
| черный | красный | черный |
| красный | черный | зеленый |
| синий | синий | красный |
| желтый | желтый | синий |

Далее таким же образом для запоминания предлагаются 2, а затем и 3 комбинации цветных карточек.

На последующих занятиях комбинации цветов меняются.

Вариант 2

Для занятия потребуется 5 разноцветных карточек, цветные карандаши или фломастеры тех же цветов, лист бумаги.

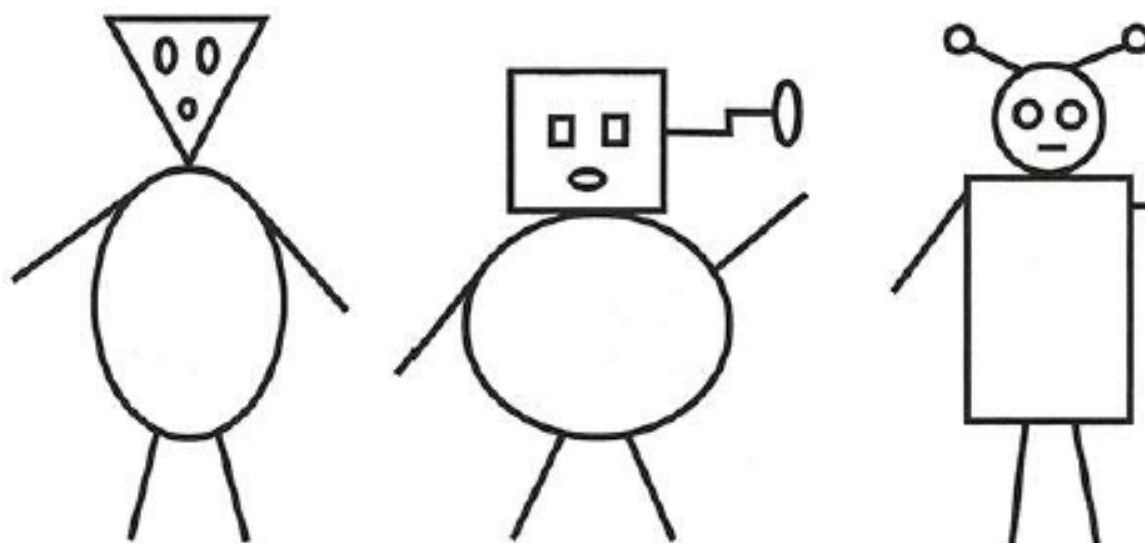
Карточки демонстрируются по одной с интервалом в 3 секунды и складываются последовательно, чтобы потом можно было бы проверить правильность ответа. После демонстрации всех карточек ребенок на несколько секунд закрывает глаза и мысленно представляет себе последовательность цветов. Затем он на листе бумаги должен восстановить ее при помощи карандашей или фломастеров. Проверка правильности производится путем повторной демонстрации карточек. Затем демонстрируется другая комбинация.

«Инопланетяне»

Для занятия потребуется рисунок, на котором изображены 3 инопланетянина, цветные карандаши, лист бумаги.

Ребенку говорится, что в город прилетели 3 инопланетянина и необходимо внимательно изучить их портреты, запомнив все детали внешнего вида гостей. После этого демонстрируется рисунок с изображением инопланетян. На запоминание дается 30 секунд и рисунок убирается. Ребенку дается задание: «К тебе в гости спешит второй

инопланетянин. Закрой глаза, представь его внешний вид и точно нарисуй портрет второго по счету инопланетянина».



Портреты инопланетян составляются из геометрических фигур. После выполнения задания рисунок, сделанный ребенком, сравнивается с образцом. Если ребенок легко и безошибочно справляется с заданием, то можно предложить ему нарисовать в следующий раз двоих или всех троих инопланетян. Также можно варьировать время, отведенное на запоминание рисунка, в зависимости от количества допускаемых ошибок.

«Фигуры»

Для занятия потребуется 6 карточек, на каждой из которых изображено сочетание геометрических фигур.

Все 6 сочетаний имеют между собой визуальное сходство, но, тем не менее, отличаются друг от друга. Ребенку дают для запоминания одну из карточек на 10 секунд. После внимательного изучения он возвращает ее и с закрытыми глазами мысленно восстанавливает рисунок. В это время раскладываются перед ним все 6 карточек в произвольном порядке и предлагается найти среди похожих ту, которую он запоминал. Нужно следить за тем, чтобы карточки с фигурами не были перевернуты при повторном предъявлении, иначе вид фигуры может измениться.



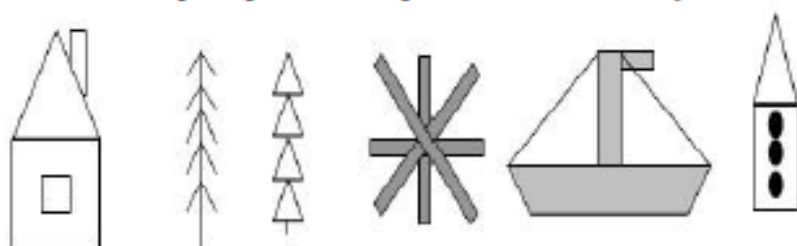
Упражнения для совершенствования зрительно-пространственного восприятия леворуких младших школьников.

Воспроизведение геометрических фигур в определенной последовательности

Упражнения в воспроизведении геометрических фигур в определенной последовательности: в расположении их по горизонтали, по вертикали; в различении

комбинаций из этих фигур; в разложении предмета на составные части и восстановлении целого из отдельных частей.

В качестве примеров можно рекомендовать следующее:



«Копирование точек»

Цель: Формирование умения различать правое и левое направления в пространстве, развитие мелкой ручной моторики, развитие пространственного воображения и мышления.

Материалы Индивидуальная карточка с образцом.

Ученику предлагается скопировать образец - несколько групп точек, расположенных в строчках. Образец располагается слева, рисовать предполагается справа, на месте листа. Задание выполняется на листе из школьной тетради. Затем ребенок должен (после выполнения задания) рассказать о пространственном расположении точек.

Пример индивидуальной карточки.

Образец для копирования Бланк для заполнения



«Где что находится?»

Цель: - развитие восприятия зрительно - пространственного расположения предметов;

Упражнение выполняется в двух вариантах.

А) Каждый участник группы получает рисунок. Общая инструкция ведущего: Рассмотрите внимательно свои картинку, сейчас каждый из вас должен будет рассказать как можно подробнее, что изображено на его рисунке». После некоторой паузы, необходимой для того, чтобы дети сориентировались в предложенном материале, ведущий предлагает начать первому из участников. Задача ведущего так строить уточняющие вопросы, чтобы учащийся в своем описании использовал понятия, дающие представление о пространственном положении предметов и соотносил между собой расположение как можно большего числа изображенных на рисунке предметов.

Б) Инструкция ведущего: «А сейчас, пожалуйста, постарайтесь как можно точнее вспомнить свою комнату (дом, класс) и расскажите нам, как она выглядит, что и где в ней расположено. Для того чтобы нам было понятнее, поместите себя в определенное место в комнате и назовите его нам. Например, вы будете сидеть на стуле у письменного стола или стоять у окна». В ходе описания участником комнаты ведущий должен задавать уточняющие вопросы относительно расположения предметов в комнате, вынуждая детей использовать пространственные категории. Ведущий может задавать провоцирующие вопросы типа: «Хорошо, кресло стоит справа от тебя. А по отношению к дивану, который находится, как ты сказал, напротив тебя, как расположено кресло?» Еще один вариант, усложняющий это задание. — изменить условное местоположение субъекта в комнате:

«Хорошо, все очень интересно рассказали. Теперь я прошу каждого перейти (пересест) в другое место комнаты и посмотреть на свою комнату с другой позиции и рассказать нам.

«Твой путь»

Цель: развитие зрительно - пространственных представлений.

Учащимся предлагается вспомнить и описать свой путь из дома в школу: что находится справа, слева, впереди — или остается позади на его пути. Уточняющие вопросы взрослого позволят использовать и другие предлоги и наречия (над, под, перед, выше, ниже и т.п.).

Один из учащихся, вспоминая, рассказывает, другой на доске (или каждый ученик у себя в тетради) рисует эту схему движения, используя условные обозначения для тех или иных предметов (если учащимся легче будет просто записывать словами, например: «дом», «парк», «переход»,—можно использовать такой вариант). При большой упрощенности описания ведущий задает уточняющие вопросы. Таким образом уточняются все неточности и ошибки, которые допускаются в ходе рассказа.

Упражнения на развитие слуховой памяти

«Эстафета слов»

Называется одно слово, ребенок называет то слово, которое ему сказали, и добавляет свое слово. Педагог повторяет свое слово, слово, которое сказал ребенок, и добавляет третье. Потом эстафета переходит опять к ребенку, он должен повторить 3 названных слова и добавить еще одно и т.д. Для «Эстафеты слов» лучше выбрать тему, например: «Природа», «Погода», «На улице», «Спорт», «Фрукты». Можно договориться называть слова на какую-нибудь одну букву или только одушевленные существительные и т. д. Вот пример такой эстафеты на тему «Природа». Первый играющий говорит: «Деревья». Второй говорит: «Деревья, трава». Первый добавляет: «Деревья, трава, река». Второй: «Деревья, трава, река, лес». Проигрывает тот, кто ошибется в повторе или не сможет добавить еще одно слово. На первых порах можно играть в медленном темпе, постепенно доводя его до быстрого. Игру можно проводить и в группе, по кругу.

«Что какого цвета?»

Для занятия потребуются картинки-раскраски, цветные карандаши и заранее составленные тексты, в которых описано, как именно необходимо раскрасить предложенную картинку.

Ребенку выдается раскраска и предлагается внимательно прослушать текст, запомнить, что какого цвета, и раскрасить картинку в соответствии с описанием.

Вариант 1

Прослушай текст и запомни, какого цвета игрушки на елке (цвета в тексте выделены курсивом). Раскрась елочные украшения в соответствии с описанием.

Как мы наряжали елочку

Перед Новым годом папа принес домой большую *зеленую* елку. Мы с сестренкой очень обрадовались, ведь еще неделю назад были приготовлены красивые елочные игрушки. Скорее, скорее будем наряжать нашу елочку! Сначала мы повесили яркую гирлянду из *красных* конфет. Два веселых грибка-рыжика тоже украсили елку, их яркие *оранжевые* шляпки так и светились на ее зеленых лапах. Потом мы достали большие шары. На верхних ветках мы развесили *желтые* шары. Они загорелись, как маленькие солнышки. А *красными* шарами мы украсили нижние лапы елки. Посередине сестренка повесила целую гирлянду *синих* звездочек. А большую *синюю* звезду папа надел на макушку елки. Мы все любовались красавицей елкой.

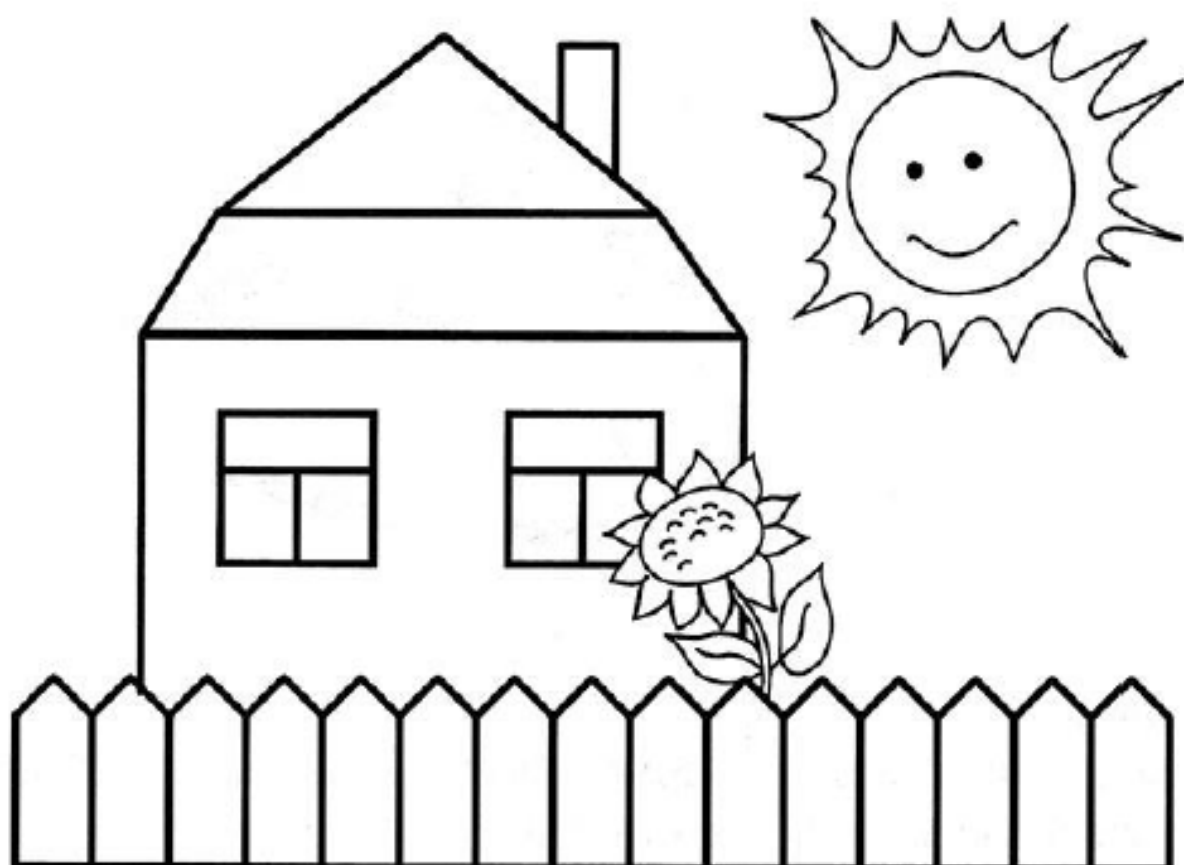


Вариант 2

Прослушай текст и запомни, что какого цвета. Раскрась предметы в соответствии с описанием.

Лето на даче

Летние каникулы мы с сестренкой проводим на даче. У нас есть небольшой, но уютный домик за городом. Когда утром поднимается яркое *оранжевое* солнце, наш домик выглядит очень жизнерадостно. Папа покрасил стены *синей* краской, как вода в речке, в которой мы купаемся. На *коричневой* крыше находится *черная* труба, из которой идет дым, если в доме в прохладные дни топится печка. Но это бывает редко, летом солнышко нагревает дом так, что окна почти всегда открыты. Как отражение солнышка, около дома растет большущий подсолнух с *желтыми* лепестками и *коричневой* серединкой, усыпанной семечками. Он машет нам большими *зелеными* листьями, когда на улице разыгрывается ветерок. Недавно мы помогали папе по хозяйству, он поручил нам покрасить новый забор в такой же цвет, как крыша нашего дома. Это у нас замечательно получилось, правда, и сами себя мы немного покрасили. Раскрась картинку в соответствии с описанием, и ты увидишь, как выглядит наша дача.



«Выбор»

Для занятия потребуется составить текст из 8—10 предложений.

Прослушав текст, ребенок должен будет выборочно запомнить слова, о которых его предупредят перед чтением. Количество таких слов для запоминания варьируется от 3 до 5 в зависимости от возраста ребенка и длительности занятий.

Ребенку говорят: «Я буду читать тебе текст. Слушай его очень внимательно, тебе нужно будет запомнить все названия конфет, которые прозвучат».

Воскресное чаепитие

По воскресеньям у нас дома устраивается большое чаепитие. Поэтому мы с мамой утром ходим в кондитерский магазин и выбираем каждому члену семьи его любимое лакомство. Для папы мама просит продавщицу взвесить конфеты «Мишка на Севере» и «Маска». Сестренке мы покупаем карамель «Гусиные лапки». А мы с мамой больше всего любим конфеты «Белочка».

Сегодня к нам в гости приедет бабушка. Она для внуков всегда привозит угощение. В прошлый раз это были конфеты «Ласточка». Сама же она любит пить чай с вареньем.

А главным украшением стола станет, конечно же, пирог, который мы с мамой испечем к вечернему чаепитию.

«Стоп»

Взрослый говорит ребенку: «Я прочитаю одно предложение. Тебе нужно его запомнить». После этого читает одно предложение из середины выбранного отрывка. Ребенка переспрашивают, запомнил ли он услышанное предложение. Если не запомнил, то просят его сконцентрироваться и читают еще раз. Затем объясняют, что будут читать текст,

в котором есть это предложение. Как только прочитают озвученное предложение, ребенок должен прервать вас командой «Стоп!»

Для примера фрагмент из сказки Г. Х. Андерсена «Дикие лебеди».

Предложение для запоминания: *«На голове у каждого лебедя сверкала маленькая золотая корона».*

«Вот надвигается на небо большая черная туча, ветер крепчает, и море тоже чернеет, волнуется и бурлит. Но туча проходит, по небу плывут розовые облака, ветер стихает, и море уже спокойно, теперь оно похоже на лепесток розы. Иногда становится оно зеленым, иногда белым. Но как бы тихо ни было в воздухе и как бы спокойно ни было море, у берега всегда шумит прибой, всегда заметно легкое волнение — вода тихо вздымается, словно грудь спящего ребенка.

Когда солнце близилось к закату, Элиза увидела диких лебедей. Как длинная белая лента, летели они один за другим. Их было одиннадцать. *На голове у каждого лебедя сверкала маленькая золотая корона.* Элиза отошла к обрыву и спряталась в кусты. Лебеди спустились неподалеку от нее и захлопали своими большими белыми крыльями».

Для того чтобы справиться с заданием, нужна высокая концентрация и устойчивость внимания.

«Повторяй за мной»

Для занятия можно использовать подручный спортивный инвентарь (мяч, скакалку).

Упражнение заключается в том, что ведущий показывает одиночные движения или серии движений, а дети смотрят, запоминают и правильно их повторяют. От классической утренней гимнастики это занятие отличается тем, что выполнение движений не сопровождается комментариями, то есть ребенок зрительно воспринимает последовательность движений и запоминает их путем повторения.

«Запрещенное движение»

Для занятия можно использовать подручный спортивный инвентарь.

Ведущий сообщает игрокам, что он будет показывать различные движения, которые все должны точно повторять за ним. Но одно движение повторять запрещено! В этот момент играющие договариваются, какое движение нельзя повторять за ведущим. Например, сегодня запрещенное движение — поставить руки на пояс. Ведущий старается запутать игроков, показывает движения в быстром темпе, отвлекает внимание смешными движениями. Задача играющих — не ошибиться и не повторить за ведущим запрещенное движение. Играть можно и в паре.

Упражнения на развитие словесно-логической памяти

«Группировка слов»

Для занятия потребуются карточки с цепочками из 12 слов.

Сначала дайте ребенку задание на карточке № 1: «Перед тобой карточка, на которой написано 12 слов. Сконцентрируй внимание, прочитай их и запомни». Когда ребенок прочитает слова и вернет вам карточку, попросите его повторить цепочку слов. Обсудите, сколько слов он запомнил. После этого проведите физкультминутку или подвижную игру (например, «Повторяй за мной»). Через 5—7 минут дайте ребенку карточку № 2, на которой слова написаны в 3 строчки, но их тоже 12, и запомнить надо все слова.

Сравните результаты, спросите ребенка, слова с какой карточки было легче запомнить. Безусловно, группировка слов по смыслу или по общему признаку облегчает запоминание. И это умение надо тренировать. Предложите ребенку перегруппировать слова карточки № 1 так, как это сделано в карточке № 2.

№ 1. Шкаф, листья, стол, лужа, диван, капля, дерево, кресло, почки, гроза, лес, дождь.

№ 2. Малина, клубника, смородина, черника; ручка, тетрадь, карандаш, линейка; лето, жара, солнце, июль.

Предлагаем еще варианты цепочек слов, на которых можно отрабатывать умение группировать слова.

Метель, пирог, февраль, рубашка, конфеты, сутроб, юбка, торт, платье, мармелад, брюки, мороз.

Река, магазин, футбол, океан, вратарь, ручей, покупки, гол, море, деньги, стадион, продавец.

Кастрюля, месяц, тарелка, веселье, год, смех, чашка, сутки, радость, сковорода, улыбка, час.

«Свяжи пару»

Для занятия вам нужно придумать пары слов, которые напрямую не связаны друг с другом по смыслу.

Для запоминания не смежных понятий полезно научиться объединять их. В результате выполнения задания ребенок должен составить предложение, в котором пары слов будут соединены общей мыслью. Например, дана пара слов *конфета — дерево*. Нужно связать эти понятия между собой. «Хорошо было бы, если бы конфеты росли на дереве, как яблоки». Такое предложение вызывает яркий зрительный образ, и пару слов становится легко запомнить. Также выполнение этого упражнения развивает ассоциативное мышление, это поможет впоследствии выполнять задания из упражнения «Ассоциации».

Предлагаем связать такие пары слов: река — тетрадь, сумка — облако, машина — лес, бабочка — телефон, море — тарелка.

«Ассоциации»

Ассоциации — это один из способов запоминания материала. Ведь часто бывает так, что, увидев один предмет, мы вспоминаем и о другом. Тогда мы говорим, что второй предмет ассоциируется у нас в сознании с первым. Ребенку легче объяснить это на наглядном примере. Возьмите 4 картинки (например, сердце, часы, снежинка, молния) и разложите их перед ребенком.

Задание сформулируйте так: «Я буду читать тебе слово, а ты выбери и покажи мне одну из картинок, изображение на которой связано, то есть ассоциируется, с названным словом».

Слова: зима, любовь, время, гроза.



После выполнения задания спросите ребенка о том, по какому принципу он выбирал картинки, и объясните ему, что он сделал этот выбор благодаря ассоциациям. Далее можно переходить к самостоятельному выполнению упражнений.

Вариант 1

Задание заключается в том, чтобы выстроить к предмету ряд ассоциаций. Упражнение может выполняться как индивидуально, так и в группе, как в устной, так и в

письменной форме. Сначала предложите придумать ряд ассоциаций к тем словам, на примере которых вы объясняли это понятие, чтобы показать, что зима ассоциируется не только со снежинкой. А затем предложите и другие слова.

чайник — вода, чашка, кухня, мама, завтрак, тепло

кошка —

аптека —

лес —

парта —

волосы —

ложка —

газета —

Вариант 2

Для ребенка сложнее воспринимать и запоминать абстрактные понятия. Поэтому в этом варианте упражнения мы предлагаем подбирать к абстрактным понятиям ассоциации с конкретными предметами и примерами. Составьте ассоциативные ряды к следующим словам:

спорт — стадион, телевизор, футбол, мяч, скакалка, урок физкультуры дружба — успех — юмор — радость — ложь — погода

«Рисуем схему»

Для занятия подготовьте предложения, небольшие тексты, лист бумаги, карандаш.

Рисование схем — один из способов логического запоминания, которому обязательно нужно научить ребенка. Объясните, что схематический рисунок — это простейший набросок, который может быть понятен только автору. Сначала нужно показать ребенку, как делается схематический рисунок к одному предложению. Приведем примеры, используя которые можно научить ребенка схематически отражать содержание предложения (все схемы примерные, могут быть и другие).

У дороги растет большое дерево.



Мальчик катается на лыжах.



Сначала выполняйте упражнение вместе с ребенком. Когда он поймет суть задания, попросите его сделать схему к предложению самостоятельно. Затем предложите составить схему для двух предложений.

Небо затянуло черными тучами. Вскоре начался сильный



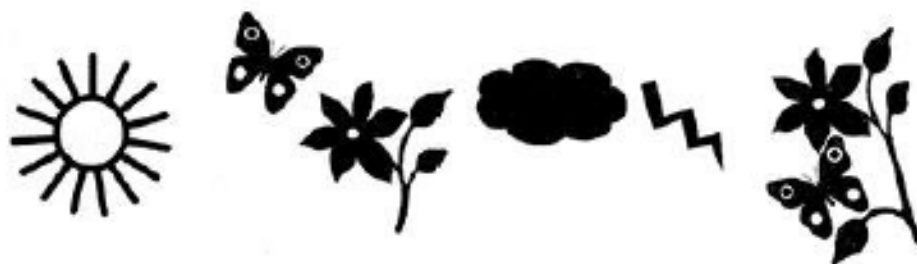
Когда навык рисовать схемы будет отработан на одном-двух предложениях, можно переходить к небольшим текстам. Цель упражнения — прослушав текст, схематически зарисовать его основное содержание. Затем, воспользовавшись схемой, пересказать текст. Лучше, если пересказывать текст ребенок будет спустя некоторое время, через 30—40 минут. Тогда будет понятно, что схема помогает и сохранить информацию в памяти, и воспроизвести ее.

Вариант 1

Бабочка-красавица

Был летний денек, солнце припекало все сильнее. Бабочка-красавица расправила свои яркие крылышки и подставила их солнечным лучам. Она весело порхала с цветка на цветок и радостно напевала: «Ах, как чудесно! Ах, как прекрасно!»

Вдруг поднялся ветер, что-то громыхнуло вдаль, и небо стало затягиваться тучами. Бабочка залепетала: «Ой, сейчас начнется дождь! Он намочит мои красивые крылья!» Цветочки хором ответили ей: «Не бойся, мы спрячем тебя под нашими лепестками».



Вариант 2

Превращения снежинок Зимой во время снегопада снежинки летят дружно, пританцовывая и кружась, особенно, если дует ветер. Падая на землю, они превращаются в сугробы и так лежат всю зиму, укутывая все вокруг белым покрывалом. И только весной, когда начинает сильно пригревать солнце, снежинки тают, превращаясь в водные потоки.



«Ключевые слова»

Для занятия подготовьте отрывки из литературных произведений, лист бумаги, ручку.

Цель упражнения — научиться выделять в тексте ключевые слова, которые помогут запомнить содержание и впоследствии воспроизвести его. Объясните ребенку, что ключами

к запоминанию текста являются слова или словосочетания, которые передают факты (имена героев, географические названия, даты), события, их сущность и смысл.

Возможны два варианта работы над заданием: ребенок слушает текст, записывая в паузах ключевые слова или словосочетания, или читает текст самостоятельно, подчеркивая в нем ключевые слова и выписывая их на лист бумаги. Текст читается дважды. Затем ребенок должен постараться пересказать текст, держа перед собой записанные слова. Правильно сделанные выписки помогут запомнить факты и имена собственные, последовательность и сущность описываемых в тексте событий. В качестве примера предлагаем отрывок из сказки «Гуси-лебеди» о том, как девушка кинулась выручать братца, которого унесли гуси-лебеди.

Гуси-лебеди (отрывок)

...Прибежала — стоит избушка на куриных ножках, стоит-поворачивается. В избушке сидит Баба-яга — нога глиняная; сидит и братец на лавочке, играет золотыми яблочками. Увидела его сестра, подкралась, схватила и бежать, а гуси-лебеди за нею в погоню летят; нагонят злоден, куда деваться? Прибежала к молочной речке с кисельными берегами: «Речка-матушка, спрячь меня!» — «Съешь моего киселя!» Нечего делать, съела. Речка ее посадила под бережок, гуси-лебеди пролетели. Вышла она, сказала: «Спасибо!» — и опять бежит с братцем; а гуси-лебеди воротились, летят навстречу. Что делать? Беда! Стоит яблоня. «Яблоня, яблоня-матушка, спрячь меня!» — «Съешь мое лесное яблочко!» Поскорей съела. Яблоня ее заслонила веточками, прикрыла листиками — гуси-лебеди пролетели. Вышла и опять бежит с братцем, а гуси-лебеди увидели — да за ней; совсем налетают, уж крыльями бьют, того и гляди из рук вырвут! К счастью, на дороге печка: «Сударыня-печка, спрячь меня!» — «Съешь моего ржаного пирожка!» Девушка поскорей пирожок в рот, а сама в печь. Гуси-лебеди полетали-полетали, покричали и ни с чем улетели.

Возможные ключевые слова: избушка на куриных ножках; схватила и бежать; гуси-лебеди в погоню; молочная речка; яблоня; сударыня-печка; ни с чем улетели. Наиболее распространенная ошибка при пересказе текста — непоследовательность изложения событий. В приведенном отрывке тоже легко можно допустить такую ошибку из-за большого количества описанных действий. Этого помогут избежать ключевые слова, если ребенок научится их выделять.

«Путаница-1»

Для занятия потребуется любой текст, напечатанный на листе бумаги.

Подразумевается, что этот текст ребенок уже запомнил. Вы разрезаете напечатанный текст на отдельные отрывки или предложения, перемешиваете и отдаете ребенку, который получает задание восстановить последовательность отрывков или предложений, так чтобы получился исходный текст. Цель упражнения — проконтролировать запоминание и закрепить текст в памяти. Если необходимо хорошо запомнить материал, перевести его из кратковременной памяти в долговременную, то это задание с одним и тем же текстом можно выполнять несколько раз с промежутком во времени. Например, через 2—3 дня.

Упражнения на самоконтроль и саморегуляцию в учебной ситуации

Упражнение «Черепаша»

Направлено на обучение навыку самоконтроля своего тела в условиях вербальных ограничений и правил.

Дети располагаются вдоль стены помещения. Взрослый, стоя у противоположной стены, говорит: «Представьте себе, что все мы – черепахи. Я – большая черепаха, а вы – маленькие черепашки. Я пригласила вас в гости на день рождения. Я жду вас в гости. Но вот беда: праздничный торт еще не готов. По моей команде вы пойдете ко мне, нигде не останавливаясь. Помните: вы – черепахи и должны идти как можно медленнее, чтобы дойти только в тот момент, когда торт будет уже готов». Взрослый следит, чтобы никто не останавливался и не спешил. Через 2–3 минуты он дает новый сигнал, по которому все «замирают». Побеждает тот, кто оказался дальше всех от черепахи-именинницы.

Упражнение можно повторить несколько раз. Затем взрослый обсуждает с группой в кругу, трудно ли им было двигаться медленно и что им помогло выполнить инструкцию.

Игра «Кричалки-шепталки-молчалки»

Эта игра помогает развивать наблюдательность, волевую регуляцию и умения действовать по заданному правилу. Вырежьте 3 силуэта ладони из разноцветного картона (красный, жёлтый, зелёный или другие). Красная ладонь — кричалка. Когда она поднимается дети могут шуметь, бегать, кричать. Жёлтая — шепталка — можно тихонько шептаться и медленно двигаться. Зелёная — молчалка — все дети замирают на месте и молчат.

Игра "Запрещенное движение"

Цель: игра с четкими правилами организует, дисциплинирует детей, сплачивает играющих, развивает быстроту реакции и вызывает здоровый эмоциональный подъем.

Дети стоят лицом к ведущему. Под музыку с началом каждого такта они повторяют движения, которые показывает ведущий. Затем выбирается одно движение, которое нельзя будет выполнить. Тот, кто повторит запрещенное движение, выходит из игры.

Вместо показа движения можно называть вслух цифры. Участники игры повторяют хорошо все цифры, кроме одной, запрещенной, например, цифры "пять". Когда дети ее услышат, они должны будут хлопать в ладоши (или покружиться на месте).

Игра «Расставь посты».

Цель игры: развитие способности концентрировать внимание на определённом сигнале, навыков волевой регуляции. Включите ритмическую музыку. Под эту музыку дети должны маршировать один за другим. Впереди идёт командир, который даёт команды. По команде (слово, хлопок в ладоши) ребёнок, который идёт последним останавливается. Остальные дети продолжают движение до тех пор, пока вся группа не будет расставлена «на постах». Посты могут располагаться как в хаотичном порядке, так и в задуманном (по углам, по кругу, в линейку). Для того, чтобы слышать команды, все дети должны двигаться тихо.

Игра «ГОВОРИ!»

Взрослый предлагает детям сыграть в игру в вопросы и ответы, но предупреждает, что отвечать на вопросы можно только после слова «Говори!». После вопроса бросить мяч, обязательно сделать паузу и лишь потом сказать «Говори!». Вопросы могут быть любыми, например:

«Какие времена года вы знаете?»... «Говори!»

«Какой сегодня день недели?»... «Говори!»

«Какого цвета платье у Маши?»... «Говори!»

«Какого цвета столы в группе?»... «Говори!»

Включение в игру мячика усложняет ее, но и делает более интересной.

Игра «Оловянный солдатик»

Игра направлена на развитие саморегуляции.

Ведущий объясняет детям: «Когда вы сильно возбуждены и не можете остановиться, взять себя в руки, встаньте на одну ногу, а другую подогните в колене, руки опустите по швам. Вы — стойкие солдатики на посту, честно несете свою службу. Оглянитесь по сторонам, заметьте, что вокруг вас делается, кто чем занят, кому надо помочь. А теперь поменяйте ногу и посмотрите еще пристальней. Молодцы!»

Игра «Сделай так же»

Варианты заданий в этой игре могут быть различными. Например, учитель ставит на стол пирамидку, кольца которой надеты в порядке возрастания их размеров (сверху вниз). Детям предлагается собрать такую же пирамидку.

Можно предложить сложить из имеющихся у детей геометрических фигур несложные узоры или рисунки, например:

- а) квадрат из треугольников по заданному образцу
- д) разложить геометрические фигуры в заданном порядке



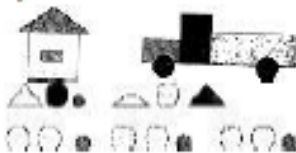
б) елочку из треугольников



в) узор из геометрических фигур



г) композицию



Задания легко видоизменяются. Например, задание с пирамидкой: учитель ставит пирамидку с пятью кольцами различного цвета, набранными в определенном порядке. Игрушка уже хорошо знакома детям, только в основу сбора теперь кладется последовательность цветов (независимо от размеров колец).

Каждый ребенок должен собрать пирамидку в соответствии с образцом. Затем задание усложняется. Например, ученику дается карточка с нарисованными цветными кольцами и с учетом их размеров:



Ребенок должен надеть кольца в соответствии с образцом и написать на карточке, каким по счету было кольцо каждого цвета, считая сверху и снизу. Это же задание усложняется. Каждому ученику дается карточка с нарисованными незакрашенными кружочками. Ученики должны их закрасить, ориентируясь на образец:

- 5 — красный
- 4 — синий
- 3 — желтый
- 2 — коричневый
- 1 — черный

Выполнив работу, ученики самостоятельно проверяют ее по образцу.

Игра «Замри»

Игра поможет в развитии внимания и памяти ребёнка. Включите музыку. В такт музыке дети должны прыгать — ноги в стороны, затем вместе. Прыжки также сопровождаются хлопками над головой и по бёдрам. Внезапно музыка замолкает, а дети должны застыть в той позе, на которой затихла музыка. Ребёнок, которому это не удалось, выбывает из игры. Игра продолжается до тех пор, пока не останется один игрок.

Игра «Сделай так»

Направлено на развитие мышечного контроля, умения владеть собой.

На столе у взрослого разложены карточки с изображением человечков, выполняющих различные движения. Взрослый показывает детям карточки и объясняет, какие действия изображены на каждой из них. Затем взрослый говорит: «По моему сигналу все подойдут к столу и возьмут по одной карточке. Я буду считать до десяти, а вы в это время будете выполнять то, что изображает человечек на выбранной вами картинке. Тот, кто возьмет карточку с сидящей на стуле фигуркой, должен сесть на стул, кому достанется карточка с танцующей фигуркой, должен танцевать, и т. д.». На счет «10» все замирают на несколько секунд до сигнала взрослого, после чего меняются карточками и повторяют упражнение.

Упражнения для формирования учебных действий и произвольности «Формирование умения принять учебную задачу»

Формирование данного умения происходит путем выполнения действий на основе данного учебного материала:

1. Преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта.
2. Моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме.

В качестве материала можно использовать 3 пересекающихся класса геометрических фигур, составленные по 3 признакам: цвету, форме и размеру (методика поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина). Действие организуется последовательно в предметном, графическом и вербальном планах.

Первый этап. Формирование условно-динамической позиции

Перед ребенком выкладываются все геометрические фигуры. В экспериментальную ситуацию вводятся условные лица (куклы).

Задание следующее: распределить между куклами фигурки так, чтобы каждой из них принадлежал какой-нибудь признак. В данной ситуации ребенок последовательно занимает позицию каждого условного лица, и, уже исходя из новой позиции, определяет, кому принадлежат выбранные фигуры. Дальше игра продолжается: куклы должны построить дом, а для того, чтобы взять нужный кирпич, необходимо найти его хозяина и спросить разрешение. Ребенка спрашивают: «Если ты сейчас Миша, какие тебе нужны кирпичи?»

Чьи они?» И обратный вопрос: «Ты — Миша, какие кирпичи общие у Андрюши с Петей? У тебя с Петей? У тебя с Андрюшей?» Определение общих классов опосредуется их принадлежностью условным лицам.

Второй этап. Графическое действие

Вводятся условные обозначения: «хозяева» изображаются разноцветными кружками, классы принадлежащих им предметов обозначаются символическими рисунками. В этой серии дети обучаются определять целый класс фигур по его пересечениям с другими классами, по подклассу и дополнительным классам. В отличие от первой серии в данной ребенок не знает, кому принадлежит класс фигур. Требуется определить, какой класс принадлежит лицу, чью роль он принимал, если известно, к кому относятся два подкласса этого класса или пересечение двух классов. Ребенок производит операции над классами, устанавливая их принадлежность условным лицам, чьи позиции он последовательно занимал.

Затем действия производятся **на вербальном уровне** — ребенку называют свойства фигур, а он указывает их «хозяев», и наоборот, упоминались «хозяева», а учащийся описывал принадлежащие им фигуры, т.е. в данной серии у ребенка формируется умение ориентироваться при классификации не на отдельные признаки предметов, а на их соотношение и на этом основании причислять предметы к тому или иному классу. Для формирования данных умений можно использовать и другое упражнение, в котором действия производятся на материальном уровне: ребенку даются коробочки разных цветов, в каждой из которых лежит кубик. По цвету кубик либо совпадает, либо не совпадает с коробочкой. По признаку цвета — совпадению или несовпадению окраски коробочки и кубика — можно составить 2 класса коробок. В ситуацию вводятся куклы, каждая из которых выступает «хозяином» какого-либо одного класса. Сначала ребенок последовательно занимает условные позиции и определяет, кому принадлежат подклассы и классы фигур. После этого учитель, а затем ученик перемещают кубики в коробочки так, чтобы соотношение цветов стало иным. Новое соотношение признаков в предмете изменяет его принадлежность тому или иному классу (лицу), что и определяет ребенок.

На графическом этапе вводятся условные обозначения для коробок и лежащих в них кубиков. Кроме того, детям предлагается система стрелок, которыми обозначается переход предмета в другой класс при изменении соотношения признаков. Система стрелок и условные обозначения представляют собой знаки, которые вырабатываются по ходу обучения совместно ребенком и учителем. Знаки выступают средством как оперирования классами, так и общения ученика с учителем (точнее, их совместной работой). Это обеспечивает возможность перехода к вербальному этапу обучения.

Критерием сформированности действия является умение ребенка занять позицию учителя и самостоятельно вести игру между собой. Подобный обмен ролями возможен лишь при осознании ребенком структуры задачи и средств ее решения. Переходя на позицию учителя, ребенок принимает на себя все его функции — постановку задачи и контроль за его выполнением.

Формирование умения принять учебную задачу тесно связано с такой мыслительной операцией, как анализ и переход к теоретическому обобщению, следствием которого является простейшее умозаключение. В связи с этим можно использовать следующее упражнение.

Учебный материал составляют геометрические тела, различные по форме (цилиндры и граненые фигуры), по высоте (10 и 15 см), и по цвету — о цветов.





1 группа: низкие граненые (8 фигур). Их название бик.

2 группа: высокие граненые (7 фигур). Их название гур.

3 группа: низкие цилиндры (3 фигуры). Их название цев.

4 группа: высокие цилиндры (3 фигуры). Их название лаг.

Учитель ставит перед ребенком учебную задачу: *«Перед тобой расположены фигуры. У каждой есть свое название. Причем одно и то же название имеют несколько фигур. Вот, например, эта фигурка (низкая белая шестигранная призма) называется бик. Повтори, пожалуйста, как она называется. Ты должен отобрать сюда другие фигурки, которые, по-твоему, могут называться бик».*

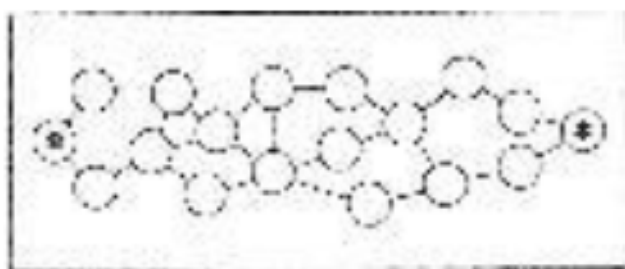
На следующих этапах аналогично дети учатся отбирать фигуры гур, цев и затем лаг. На первых этапах необходимо научить детей отбирать фигуры хотя бы по одному признаку, выделяя его совместно с ребенком. При этом необходимо добиваться, чтобы, выполняя задание, дети давали словесный отчет, почему он отнес фигурку к данной группе. Следующим этапом, при полном усвоении первого, может служить выделение одновременно двух признаков, которые учитель также пытается выявить совместно с ребенком. Теперь, отбирая образцы выделенного класса, дети должны обосновать свой выбор двумя признаками. Учебная задача может считаться принятой, если ребенок в состоянии один разделить предъявленные фигуры на группы, называет их и дает общее определение принципа объединения фигур в каждой группе, а именно — сходство по высоте и форме. Данное задание может быть модифицировано использованием другого дидактического материала.

«Формирование умения планировать свои действия»

Для формирования данного умения необходимо использовать упражнения, побуждающие обучаемого ребенка изменять свою позицию. Изменяя позицию (т.е. рассматривая ситуацию как бы с точки зрения другого участника деятельности), ребенок учится выделять те связи и отношения между элементами ситуации, которые обычно воспринимаются нерасчлененно. Благодаря соотнесению разных точек зрения должна сняться свойственная детям этого возраста «центрация» на отдельных сторонах решаемой задачи. Для того чтобы вызвать изменение позиции, обучение делится на два этапа. На первом (предварительном) этапе дети реально действуют вдвоем. Различие их позиций (точек зрения) проявляется в практических действиях и не осознается детьми. На втором (основном) этапе ребенку предлагают продолжать в одиночку решение задачи, которую раньше он делил с партнером. При этом теперь от ребенка требуется выполнять как те операции, которые числились за ним прежде, так и те, которыми занимался партнер. Само по себе выполнение операций за другого еще не обеспечивает принятие позиции другого. Однако в данном обучении принятие позиции достигается благодаря организации специальной игры, по ходу которой ребенка побуждают брать на себя роль партнера. Учитель предлагает: *«Давай теперь Леше (называется имя партнера по первому этапу), а ты сам будешь действовать и за себя, и за него».* Далее, уже в процессе выполнения учитель спрашивает: *«Кто ты сейчас? Сережа? А теперь Леша, да?»* и т.д. Такая организация обучения обеспечивает ребенку «двойную позицию» (одну из разновидностей условно-динамической). Обучение происходит на следующем дидактическом материале.

Игровое поле представляет собой лист бумаги с нанесенными на него кружками. Два крайних кружка (один из которых обращен к одному из играющих, другой — к другому) отмечены звездочками. Кружки соединяются линиями (дорожками). На исходный кружок перед началом игры ставится фишка. Играющие по очереди передвигают ее. За один ход фишка может «шагнуть» на любой кружок, соединенный дорожкой с тем, на котором она

стояла до этого. Выигрывает тот, на чьей звездочке в итоге оказывается фишка. Чтобы выиграть, нужно заранее проделать в уме возможные ходы и определить, какая из дорожек позволит провести *фишку* к «своей» звездочке, не упуская из виду при этом, что противник будет оказывать противодействие. Сначала дети просто тренируются в игре на разных полях. Затем в качестве противника выступает учитель, и, наконец, в последней серии ребенок действует «один за двоих». В таком условии игры «за двоих» сами практические действия ребенка вскрывают структуру игры (определяемую наличием у партнеров противоречащих друг другу целей). Это и позволяет детям успешно переходить к предварительной ориентировке в задании во внутреннем плане, планировать свои действия в уме. Действие, первоначально выступающее для ребенка как некое нерасчлененное целое, теперь четко разделяется на отдельные последовательные операции (ходы).



Игра «Говори наоборот»

Игра способствует развитию умения выделять противоположности. Ребёнку предлагается поиграть: «Я буду говорить слово, а ты тоже говори, но только наоборот». Например, я говорю «большой», а ты говоришь наоборот... да, «маленький».

Можно предложить следующие пары слов: большой-маленький, толстый-тонкий, черный-белый, старый-новый, горячий-холодный, пустой-полный, легкий-тяжелый, чистый-грязный, ученик-учитель, больной-доктор, ребёнок-взрослый, лед-вода, силач-слабак, артист-зритель, ходить-стоять, смеяться-плакать и т.д.

Игра «Кто без кого не может быть?»

Игра направлена на понимание противоположностей. Для нее готовятся картинки: доктор, учитель, пожарник, водитель, продавец, строитель, художник, телемастер, плохая погода, зима, больной, ученик, пожар, пассажир, покупатель, стройка, картина, телевизор, хорошая погода, лето.

Ребёнку показывается сначала только одна картинка, например, доктор. Просят подобрать такую картинку, на которой нарисовано то, без чего доктор не может работать. В данном случае должен быть больной. Если ребёнок затрудняется, с ним можно это обсудить, задать ему некоторые вопросы:

1. Что делает доктор? (Лечит больных).
2. Кто такой больной? (Человек, который плохо себя чувствует, у которого что-нибудь болит).
3. Что делает доктор на работе? (Осматривает больных и назначает им лечение).
4. Если больных нет, что делает доктор в этот день? (Доктор может готовиться к следующему дню).

5. А если больных никогда не будет? (Доктора не будут нужны?) На основании беседы можно сделать вывод, что доктор не может работать без больных. Значит, всегда в процессе лечения есть две стороны: доктор и больной. Аналогичный вывод делается для каждой пары картинок.

Игра «Ассоциации»

Цель игры – побудить детей к ассоциативному мышлению. Предложите им несколько слов и общими усилиями постарайтесь зафиксировать все ассоциации, которые придут им на ум при чтении этих слов, например: ВЕРБЛЮД – горб, гора, пустыня, кактус, песок и т.д. Когда ребенок освоится с этим заданием, можно попросить его самостоятельно придумать ассоциации.

Игра «Гуляем по зоопарку»

Попросите ребёнка закрыть глаза и представить, что вы находитесь в зоопарке. Скажите ему: «Я буду называть тебе зверей, а ты должен вспомнить тех, кого я не назвал». Итак, тюлень, лось, баран, тигр, крокодил... Теперь ребёнок пусть перечислит всех животных, которых знает. Можно подобрать картинки с изображениями различных животных и попросить ребёнка показать тех животных, которых назвали вы. Затем ребёнок показывает животных, которых назвал он сам. В заключение ребёнок вспоминает животных в том порядке, в каком они назывались в начале игры.

Игра «Вкус и запах»

Попросите ребёнка представить себе лимон. Пусть он вспомнит, какой лимон на вкус? Как он пахнет? На что это похоже? Какой он на ощупь? Теперь малыш пусть нарисует лимон. Задайте ребёнку такие же вопросы об апельсине, пусть он нарисует этот фрукт. Последнее задание – малыш сравнивает лимон и апельсин, рассказывает, чем они похожи и чем отличаются.

Развитие концентрации и устойчивости внимания

Игра *Гвалт*

Игра помогает развивать концентрацию внимания. Один из участников выходит за дверь. Остальные дети выбирают строку из известной песни, которую распределяют между детьми: каждому участнику игры достаётся одно слово. Когда водящий входит, остальные участники начинают громко кричать каждый своё слово. Задача водящего ребёнка — угадать, что из какой песни взята строчка. Перед тем, как водящий войдёт в комнату, дети должны повторить каждый своё слово, чтобы не путаться и правильно его произнести.

Игра «Что нового»

Направлено на развитие умения концентрировать внимание на деталях.

Взрослый рисует мелом на доске любую геометрическую фигуру. К доске по очереди подходят дети и пририсовывают какие-либо детали, создавая картинку. Пока один ребенок находится у доски, остальные закрывают глаза и, открывая их по команде взрослого, говорят, что изменилось. По мере усложнения рисунка искать новые детали становится труднее и интереснее.

Игра «Маленький учитель»

Эта игра особенно нравится тем, кто учится в младших классах. В этом возрасте дети легко отождествляют себя с учителем и с удовольствием играют «в школу», где в качестве педагога выступает сам малыш, а в роли нерадивого ученика – папа, мама или, к примеру, любимый плюшевый мишка.

Делая домашнее задание, вам (или школьнику – медведю в вашем лице), предстоит списать несколько предложений из книги. При этом вы должны намеренно допустить в своем тексте несколько ошибок. Лучше не делать орфографических или пунктуационных ошибок, ведь ребенок может не знать некоторых правил. Зато можно допускать пропуски букв, изменения окончаний, описки, несогласованность слов в лице и падеже.

Пусть маленький учитель проверит вашу работу. Когда все ошибки будут найдены, предложите ему поставить оценку за такое списывание. Будьте морально готовы, что ваши сын или дочь с явным удовольствием «влепят» двойку в ваш воображаемый дневник.

Примеры текстов с ошибками:

Задание №1

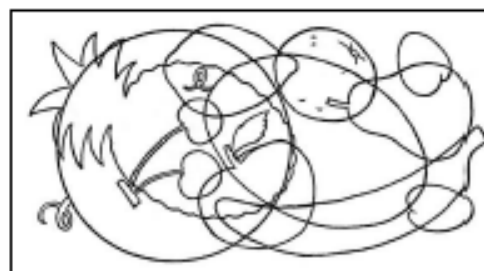
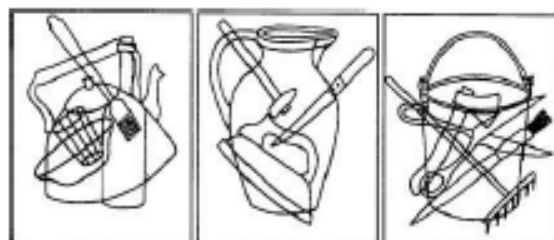
- 1) Дети поют хором песня.
 - 2) На дубе растут яблоки.
 - 3) Бабушка вяжет носк.
 - 4) Игорь пьет ск.
 - 5) Воробьи сидят на ветках старой берез.
 - 6) Завтра я ходил в библиотеку.
 - 7) Книги, тетради, блоноты лежали на столе.
- Мальчик рисует краками.
- 9) Оля моет руки с млом.
 - 10) У павлина краивый хвос.

Задание №2

- 1) Вчера мама сварит малиновое варенье.
 - 2) Заяц лакомится сладкой морковками.
 - 3) В чемодане лежит пара роликовых конько.
 - 4) На столе лежит красная помидор.
 - 5) Витя будет спать на потолке.
 - 6) Маша съела много мороженного, и у нее заболело горло.
 - 7) Петя запускает воздушных змея.
- Девочки плетут веночки из-за одуванчиков.
- 9) Иринка скачет черз скалку.
 - 10) На дереве стучит дятла.

Упражнения для развития визуального канала восприятия и наблюдательности «Наложённые изображения»

Ученику предъявляют 3—5 контурных изображений предметов, наложенных друг на друга. Необходимо назвать все изображения.



- Ученику нужно назвать, какие буквы спрятаны на картинке



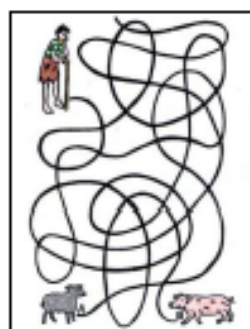
«Спрятанные изображения»

Ученику предлагается на картинке отыскать всех животных, которые спрятались



"Перепутанные линии"

Ученику предлагается определить дорогу, путь, линию от одного объекта к другому.



Развитие межполушарного взаимодействия

«Колечко»

Поочередно и как можно быстрее перебирать пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем плавно и поочередно последовательно указательный, средний и т.д. и в обратном порядке (сначала на левой руке, затем на правой и на двух вместе). Усложнение: то же самое, но с закрытыми глазами.

«Лезгинка»

Левая рука сложена в кулак, большой палец отставлен в сторону, кулак развернут пальцами к себе. Правая рука прямой ладонью прикасается к мизинцу левой. После этого одновременно и меняется положение правой и левой рук. Повторить 6-8 раз, добиваясь точности и высокой скорости.

Змейка.

Скрестите руки ладонями друг к другу, сцепив пальцы в замок, выверните руки к себе. Двигайте пальцем, который укажет ведущий. Палец должен двигаться точно и четко, не допуская синкинезий. Прикасаться к пальцу нельзя. Последовательно в упражнении должны участвовать все пальцы обеих рук.

«Ухо-нос»

Левой рукой возьмитесь за кончик носа, а правой рукой - за противоположное ухо. Одновременно отпустите ухо и нос, хлопните в ладоши, поменяйте положение рук «с точностью до наоборот».

Кулак – ребро – ладонь.

Три положения руки на плоскости стола, последовательно сменяя друг друга. Ладонь на плоскости, сжатая в кулак ладонь, распрямленная ладонь на плоскости стола. Выполняется сначала правой рукой, потом – левой, затем двумя руками вместе. Количество повторений – по 8-10 раз. При усвоении программы или при затруднениях в выполнении помогайте себе командами («кулак – ребро – ладонь»), произнося их вслух или про себя.

Горизонтальная восьмерка.

Возьмите в руку карандаш и начертите на бумаге восьмерку (знак бесконечности), теперь – левой. А теперь правой и левой одновременно.

«Флажок-рыбка-лодочка».

Поочередно меняется положение рук: «Флажок» - ладонь ребром, большой палец вверх, «Рыбка» - Пальцы вытянуты и прижаты друг к другу. Указательный палец упирается на большой палец, «Лодочка» - обе ладони поставлены на ребро и соединены «ковшиком», большие пальцы прижаты к ладони.

«Колечко».

Поочередно и как можно быстрее перебирать пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем плавно и поочередно последовательно указательный, средний и т.д. Проба выполняется в прямом (от указательного пальца к мизинцу) и в обратном (от мизинца к указательному пальцу) порядке. Вначале методика выполняется каждой рукой отдельно, затем вместе.

Упражнение помогает развивать у детей функцию самоконтроля, концентрацию внимания. У детей развиваются межполушарные связи. Проводить можно при организации непосредственно образовательной деятельности по художественному творчеству (рисовании, лепке, конструировании).

«Фонарики».

Вытянутые пальцы рук лежат на столе. Сначала сгибается одна рука в кулак, другая при этом вытянута. Потом положение рук интенсивно меняется.

Развитие аудиального канала восприятия “Кто летит”

Цель: развитие слухового внимания и восприятия на речевом материале.

Педагог сообщает детям, что он будет говорить слово, летит в сочетании с другими слова (птица летит, самолет летит). Но иногда он будет ошибаться (например: собака летит). Дети должны хлопать только тогда, когда два слова употребляются правильно. В начале игры педагог медленно произносит фразы, делает паузы между ними. В дальнейшем темп речи ускоряется, паузы становятся короче.

“Кто внимательный?”

Цель: развитие слухового внимания и восприятия на речевом материале.

Педагог садится на расстоянии 2-3 м от детей. Рядом с детьми разложены игрушки. Педагог предупреждает детей, что сейчас он будет давать задания очень тихо, шепотом, поэтому надо быть очень внимательным. Затем дает инструкции: “Возьми мишку и посади в машину”, “Вынь мишку из машины”, “Посади в машину куклу” и так далее. Дети должны услышать, понять и выполнить эти команды. Задания нужно давать краткие и очень понятные, а произносить их тихо и четко.

“Угадай, кто идет”.

Цель: развитие слухового внимания и восприятия.

Педагог показывает детям картинки и объясняет, что цапля ходит важно и медленно, а воробей прыгает быстро. Затем он медленно стучит в бубен, а дети ходят, как цапли. Когда же Педагог быстро стучит в бубен, дети скачут, как воробьи. Затем Педагог стучит в бубен, все время меняя темп, а дети то прыгают, то медленно ходят. Менять темп звучания надо не более пяти раз.

“Запомни слова”.

Цель: развитие слухового внимания и восприятия на речевом материале.

Педагог называет 3-5 слов, дети должны повторить их в том же порядке. Игра может быть проведена в двух вариантах. В первом варианте при назывании слов даются картинки. Во втором варианте слова предъявляются без зрительного подкрепления.

“Сломанный телевизор”

Цель: развитие речевого внимания, слухового внимания и восприятие, фонематического слуха на речевом материале.

На столе символы звуков, перед педагогом плоский картонный экран телевизора с вырезанным окошком. Педагог объясняет детям, что телевизор сломался, у него пропал звук, осталось только изображение. Затем Педагог беззвучно артикулирует гласные звуки

в окошечке телевизора, а дети поднимают соответствующий символ. Затем дети могут сами “поработать в качестве диктора” в сломанном телевизоре.

«Что мы слышим?»

Цель: развить слуховое внимание.

Задание: отгадать загадку, назвать звук, который позволил найти отгадку.

Как взялась кума за дело,

Завизжала и запела.

Ела – ела дуб, дуб.

Поломала зуб, зуб.

Ответ: это пила. Повторяется звук з.

Ежедневно,

В шесть утра,

Я грещу:

«Вставать поррра!»

Ответ: это будильник. Повторяется звук р.

«Где стучали?»

Цель: развитие слухового внимания.

Задание: дети сидят с закрытыми глазами, а педагог или ведущий стучит чем – нибудь в любом месте. Дети должны показать место, откуда слышался звук.

«Слушай и делай».

Цель: развитие слухового внимания.

Задание: педагог дает ребенку следующие, к примеру, команды: «Подойди к окну и подними руку», «Возьми в правую руку линейку, а в левую тетрадь» и т. д.

«Определи на слух самое короткое слово».

Стронтель, каменщик, дом, стекольщик.

(Слова подбираются в соответствии с темой урока, также можно дать задание на определение самого длинного слова).

«Кто лучше слушает?»

Цель: развитие слухового внимания.

Задание: педагог называет слова, а дети поднимают руку лишь тогда, когда услышат в слове заданный звук, например, Ш: шапка, дом, жук, лиса, ежик, кошка, тарелка, вешалка, лыжи, карандаш, бочка, ножницы, замок, лужа, крыша.