

УДК 378.02.4

**Шуклова Людмила Анатольевна**

Учитель МОУ «Богашёвская СОШ», Томская область, Томский район, [schuklowa@yandex.ru](mailto:schuklowa@yandex.ru)

## **ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ЗПР: ПОДХОДЫ И ИХ РЕШЕНИЕ**

**Shuklova Ljudmila Anatoljevna**

Teacher of school Tomsy region Bogashovo secondary school, [schuklowa@yandex.ru](mailto:schuklowa@yandex.ru)

## **THE PROBLEM OF EDUCATION AND UPBRINGING OF CHILDREN WITH THE DELAY OF PSYCHIC DEVELOPMENT APPROACHES AND THEIR DECISION**

Анализ современного состояния проблемы обучения и воспитания детей, имеющих задержку психического развития (ЗПР) в условиях их интеграции в общеобразовательное учреждение, позволяет утверждать, что ответом на социальный заказ общества является попытка передовой педагогической общественности выявить оптимальное соотношение подходов, релевантных образовательно-воспитательному процессу развития детей указанной категории, и предложить практикам конкретные ориентиры в определении направлений и содержания коррекционно-развивающей работы, позволяющей повысить уровень обученности и социальной адаптации таких обучающихся.

Современные научные подходы к организации и содержанию учебно-образовательного процесса детей с ЗПР привлекают внимание многих специалистов в области психологии, педагогики, медицины и направлены на максимальное приспособление детей к самостоятельной жизни, на успешное интеллектуальное развитие, социальную адаптацию и интеграцию в общество (Б. Г. Ананьев, Л. О. Бадалян, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, М. Н. Ильина, В. В. Лебединский, Н. Н. Малофеев, Л. М. Шипицина и т. д.).

Индивидуальность ребёнка и единообразие школьного образования – противоречие, которое ежедневно приходится решать учителю доступными ему способами.

Анализ исследований по проблеме индивидуализации обучения показывает, что при всех её достоинствах пока ещё не существует общепринятого чёткого определения индивидуального подхода в обучении и не определены пути его реализации. В педагогической литературе встречаются различные трактовки понятия «индивидуализация», «индивидуальный подход».

В «Энциклопедии педагогических технологий» индивидуализация определяется как такая организация учебного процесса, при которой выбор способов, приёмов, темпа обучения учитывает индивидуальные особенности к учению [9].

И. Э. Унт даёт следующее определение «Индивидуализация – это учёт в процессе обучения индивидуальных особенностей во всех его формах и методах» [7].



Говоря об индивидуализации обучения необходимо различать понятия «индивидуализация обучения» и «индивидуальный подход в обучении». Последний представляет собой сначала раскрытие индивидуальности ученика, а затем выбор для него наиболее благоприятных условий развития через предлагаемые индивидуализированные формы, а не наоборот.

И. С. Якиманская обозначает эти две позиции как «внешнюю» и «внутреннюю» индивидуализацию, при этом под внешней индивидуализацией понимается создание относительно стабильных групп на основе отдельных принципов, интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов, в которых содержание образования и предъявляемые к школьникам учебные требования различаются. Сущность же внутренней индивидуализации состоит в применении таких форм и методов обучения, которые индивидуальными путями, с учётом психолого-педагогических особенностей вели бы учащихся к овладению программным материалом на различных планируемых уровнях, но не ниже уровня обязательных требований [10].

Таким образом, можно сделать вывод, что индивидуализация обучения предполагает:

А) организацию учебной деятельности в соответствии с особенностями возможностями и уровнем развития обучающихся с ЗПР (обучение должно создавать максимальные условия для расцвета индивидуальности ученика);

Б) разумное сочетание коллективных, фронтальных, групповых форм деятельности.

Предложенный нами механизм реализации *индивидуального подхода* в обучении и воспитании детей с ЗПР является одним из возможных вариантов разрешения указанного выше противоречия и предполагает следующие этапы:

1. Психолого-педагогическое изучение детей. Реализация индивидуального подхода в работе с детьми, имеющими ЗПР, детерминирована наличием у этой группы обучающихся существенных типологических и индивидуально-психологических различий. Опыт работы с младшими школьниками позволяет выделить группы детей, отличающихся по основным показателям познавательной деятельности и особенностям личностного развития:

Первая группа – это учащиеся с ЗПР, которые по показателям познавательной деятельности приближаются к нормально развивающимся школьникам. Для них характерно умение ориентироваться в учебных заданиях и выполнять их в соответствии с инструкцией. В начале выполнения заданий они проявляют интерес, любопытство, но удержать его долго они не могут. Интерес по мере выполнения задания исчезает, а положительные эмоции сменяются отрицательными, т. е. у этих детей на первый план выступают астенические проявления.

Для следующей группы младших школьников с ЗПР характерны такие личностные особенности, как тревожность, неуверенность в себе. Учащиеся данной группы долго не приступают к выполнению заданий, боясь, что



они не поняли инструкцию и не смогут правильно его выполнить. Происходит эмоциональное пресыщение, разрыв связи «удивление – любопытство – любознательность – увлечение». Результатом чего является снижение познавательной активности. Эти дети по-разному ведут себя: одни из них вялые, безучастные; другие – наоборот, чрезмерно возбужденные, демонстративно беспокойные. Они обидчивы, раздражительны, вспыльчивы.

Учащиеся следующей группы имеют низкий уровень саморегуляции, продуктивность познавательной деятельности низкая из-за астенических проявлений, снижения работоспособности, замедленного темпа деятельности. В некоторых случаях дети данной группы бурно реагируют на ситуацию неуспеха, иногда приобретающей отчетливо истерический оттенок.

2. Построение индивидуального образовательного маршрута на основе учёта актуальной зоны развития и максимальной активизации зоны ближайшего развития учащихся на протяжении определённого промежутка времени. Основные виды деятельности учителя в контексте построения образовательного маршрута:

– Диагностический. Цель: выявить пробелы и недостатки в работе высших психических функций, необходимых для формирования общеучебных умений и навыков.

– Аналитико-исследовательский. Цель: выявление успешности обучающихся по конкретным тематическим блокам в результате качественного анализа работ учащихся. В итоге накапливается информация о наиболее массовых ошибках и возможных причинах их возникновения. На основе полученных данных составляется индивидуальный коррекционный план, в котором указываются феноменология трудностей, испытываемых ребёнком; возможные причины их возникновения, коррекционные мероприятия [1].

– Формирующий. Цель: поиск путей и способов коррекции.

3. Разработка рабочих коррекционных программ (на основе принципа единства диагностики и коррекции), содержание которых ориентировано на реальные потребности и возможности обучающихся с ЗПР. Учитывая особенности развития таких детей, целесообразно разработать программы, направленные на развитие познавательной, коммуникативной, когнитивной сфер. Желательно, чтобы программы были представлены следующими блоками: вводный, диагностический, содержательный.

4. Работа с родительской общественностью. Стиль воспитания, характерный для семей, имеющих детей с проблемами в развитии – деспотический, основанный на подавлении, или наоборот, свободный, основанный на равнодушии и безразличии к судьбам детей – обуславливает актуальность индивидуального подхода в разработке конкретных мер по оказанию этим семьям психолого-педагогической помощи.

Следующим, не менее значимым для обучения детей с ЗПР, является *мотивационно-игровой подход*. Он выступает в качестве средства побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности, что особенно актуально для детей с ЗПР.



Феномен детской игры и игрового подхода в образовательном процессе изучен исследователями довольно широко и разносторонне, как в отечественных разработках, так и за рубежом. Советские психологи (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.) и педагоги (Н. К. Крупская, Е. А. Аркин, М. Я. Басов, А. С. Макаренко и др.) всегда уделяли игре ребенка чрезвычайное внимание. Их исследования показали, что в игре «воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [5].

А. Н. Леонтьев определяет игровую деятельность следующим образом: в ходе деятельности ребенка возникает «противоречие между бурным развитием у него потребности в действии с предметами, с одной стороны, и развитием осуществляющих эти действия операций (то есть способов действия) – с другой. Это противоречие может разрешиться у ребенка только в одном единственном типе деятельности, а именно в игровой деятельности, в игре» [3].

Д. Б. Эльконин, проанализировав большое количество этнографического материала, пришел к выводу, что содержанием возникающих у ребенка игр является отражение окружающей его действительности – профессиональная деятельность взрослых, их взаимоотношения, отношения к детям [8].

Г. К. Селевко выделяет целый спектр целевых ориентаций игрового подхода. Отметим среди них наиболее приемлемые для обучения и воспитания детей с ЗПР целевые ориентации и задачи игрового подхода [6]:

- дидактические: расширение кругозора, формирование определенных общеучебных и трудовых умений и навыков;
- воспитывающие: воспитание самостоятельности, воли, нравственных, эстетических позиций, сотрудничества, коллективизма, общительности, коммуникативности;
- развивающие: развитие внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять, воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, развитие мотивации к учебной деятельности;
- социализирующие: приобщение к нормам и ценностям общества, адаптация к условиям среды, обучение общению, психотерапия.

Общие задачи игрового подхода, исходя из изученного материала, могут быть следующими:

- развитие коммуникативных качеств у детей в игре;
- развитие воображения как основы творческой деятельности;
- развитие у детей образной памяти, внимания, речи;
- развитие координации и мелкой моторики.

В зависимости от цели, задач, содержания занятия, от уровня готовности обучающихся включиться в игровую деятельность целесообразно использовать трёхуровневую структуру игры [5]:

- Первый игровой уровень: развитие эмоционально-волевой сферы личности. Предполагает развитие способности к эмоциональному самоконтролю, выработке навыков сотрудничества.



– Игры второго уровня имеют когнитивную природу. К ним мы относим сюжетно-ролевые, творческие игры.

– Третий уровень игры предполагает формирование поведенческого компонента. Эти качества развиваются преимущественно в коллективно-творческих игровых ситуациях.

Справедливо будет отметить, что вопросы воспитания, обучения, личностного становления детей с проблемами в развитии рассматриваются в тесной связи с их социальной реабилитацией, подготовкой к жизни в обществе полноценных сверстников. Использование игры позволяет восполнить в известной мере у детей социальную потребность в общении. Анализ современных психолого-педагогических исследований, посвящённых проблеме обучения и воспитания детей с ЗПР, позволил сделать вывод о наличии прямого соответствия между уровнем сформированности фразовой речи в контексте игры и уровнем развития игровой деятельности. Данное положение убедительно доказывает возможность использования игры в качестве средства развития речи. В этом случае предметом нашего интереса становится практика организации и осуществления в процессе обучения и воспитания детей с ЗПР коммуникативного подхода.

**Коммуникативный подход** в обучении детей с проблемами в развитии является актуальным, поскольку формирование полноценной речевой деятельности является целью обучения, гарантией успешной социализации и средством получения общеобразовательных навыков и знаний.

Попытки приблизить процесс обучения по его характеру к процессу коммуникации предпринимались давно. Разработкой коммуникативного направления в той или иной мере занимались многие отечественные исследователи и научные коллективы: В. Г. Ананьев, И. Л. Бим, М. Н. Вятютнев, П. Б. Гурвич, Н. И. Жинкин, В. Г. Костомаров, А. А. Леонтьев, О. Д. Митрофанова, М. Ф. Фомичева, А. Н. Щукин и др.

По мнению Л.С.Выготского, общение является важнейшим фактором развития ребёнка, как в онтогенезе, так и при дизонтогенезе. Особенности психофизиологического состояния детей в классах коррекционно-развивающего обучения являются определяющими при построении процессов коммуникативного взаимодействия со сверстниками. В силу данных особенностей ребёнок мало общается с окружающими, круг представлений, в связи с этим, значительно ограничивается. «Дефективный ребёнок есть, прежде всего, особый ребёнок, к нему складывается исключительное, не такое, как к другим людям отношение. Его несчастье раньше всего изменяет его социальную позицию, социальную установку в среде. Все связи с людьми, все моменты, определяющие место человека в социальной среде, все функции общественного бытия перестраиваются», — пишет Л. С. Выготский [2]. При отсутствии соответствующих коррекционных мероприятий может замедлиться и темп интеллектуального развития обучающихся. Вышесказанное обуславливает постановку первоочередной задачи в работе с детьми, имеющими проблемы в развитии — задача социальной



компенсации дефекта, нормализации общения: аномального ребёнка с окружающими. В качестве языковой базы для отработки навыка общения в образовательно-воспитательном процессе могут выступать факультативные, индивидуально-коррекционные занятия, уроки внеклассного чтения и внеклассные мероприятия.

Для формирования коммуникативной компетентности детей с ЗПР считаем целесообразным проводить подготовительные предкоммуникативные упражнения, направленные на формирование навыков довербальной коммуникации, а затем (или параллельно) операционального плана использования языкового материала — отработки умений, связанных с восприятием чужих реплик, формированием собственных в соответствии с потребностями общения, коммуникативной установкой и ситуацией общения [4].

Итак, проведённое исследование проблемы обучения и воспитания детей с ЗПР позволяет констатировать, что основной вектор перестройки современной общеобразовательной школы связан с ориентацией на развитие индивидуальных психологических ресурсов ученика и в соответствии с объективными требованиями общества, и в соответствии с логикой эволюции школы как социального института. Эта цель может быть реализована комплексом предложенных подходов, специфика которого заключается в интеграции всех рассмотренных подходов в обучении и воспитании детей с ЗПР.

#### Библиографический список

1. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. [Текст] / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. — М.: Ось-89, 2000. — 273 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. [Текст] / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1991. — 397 с.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность. [Текст] / А. Н. Леонтьев. — М., 1985. — 193 с.
4. Лисина, М. И. Генезис форм общения у детей [Текст] / М. И. Лисина. — М., 1978. — 192 с.
5. Пидкасистый, П. И. Технология игры в обучении и развитии. [Текст] / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. — М.: Роспедагентство, 2000. — 351 с.
6. Селевко, Г. К. Традиционная педагогическая технология и её гуманистическая модернизация. [Текст] / Г. К. Селевко. — М., 2005. — 142 с.
7. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. [Текст] / И. Э. Унт. — М., 1990. — 195 с.
8. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте. [Текст] / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. — М., 2005. — № 4. — С. 20–25.
9. Энциклопедия педагогических технологий. [Текст]. — Санкт – Петербург, 2002. — 386 с.
10. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. [Текст] / И. С. Якиманская. — М., 1996. — 198 с.