**Подготовка к школе детей с задержкой психического развития (ЗПР)**

Реферат выполнила: студентка III курса группы 2 Акимова А. С.

Московский городской психолого-педогогический университет

Москва

2003

**Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР.**

В отечественной коррекционной педагогике понятие «задержка психического развития» является психолого-педагогическим и характеризует прежде всего отставание в развитии психической деятельности ребёнка.

Причиной такого отставания могут быть слабовыраженные органические поражения головного мозга, которые могут быть врождёнными или возникать во внутриутробном, природовом, а так же раннем периоде жизни ребёнка. Может наблюдаться и генетически обусловленная недостаточность центральной нервной системы. Интоксикации, инфекции, обменно-трофические расстройства и т. п. ведут к негрубым нарушениям темпа развития мозговых механизмов или вызывают лёгкие церебральные органические повреждения. Вследствие этих нарушений у детей в продолжение довольно длительного периода наблюдается функциональная незрелость центральной нервной системы, что, в свою очередь, проявляется в слабости процессов торможения и возбуждения, затруднениях в образовании сложных условных связей.

Для детей этой группы характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности, а так же ярко выраженная неравномерность формирования разных сторон психической деятельности.

У детей с задержкой психического развития наблюдается низкий (по сравнению с нормально развивающимися сверстниками) уровень развития восприятия. Это проявляется в необходимости более длительного времени для приёма и переработки сенсорной информации; в недостаточности, фрагментарности знаний этих детей об окружающем мире; в затруднениях при узнавании предметов, находящихся в непривычном положении, контурных и схематических изображений. Сходные качества этих предметов воспринимаются ими обычно как одинаковые. Эти дети не всегда узнают и часто смешивают сходные по начертанию буквы и их отдельные элементы; часто ошибочно воспринимают сочетания букв и т. д.

На этапе начала систематического обучения у детей с ЗПР выявляется неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ.

У детей этой группы недостаточно сформированы и пространственные представления: ориентировка в направлениях пространства в продолжение довольно длительного периода осуществляется на уровне практических действий; часто возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации. Поскольку развитие пространственных представлений тесно связано со становлением конструктивного мышления, то и формирование представлений данного вида у детей с ЗПР также имеет свои особенности. Например, при складывании сложных геометрических фигур и узоров дети с ЗПР часто не могут осуществить полноценный анализ формы, установить симметричность, тождественность частей конструируемых фигур, расположить конструкцию на плоскости, соединить её в единое целое. В то же время, в отличие от умственно отсталых, дети рассматриваемой категории относительно простые узоры выполняют правильно.

Все дети с ЗПР без особого труда справляются с заданием на составление картинок, на которых изображен единичный предмет (петух, медведь, собака). В этом случае ни количество частей, ни направление разреза не вызывают затруднений. Однако при усложнении сюжета необычное направление разреза (диагональный), увеличение количества частей приводят к появлению грубых ошибок и к действиям методом проб и ошибок, то есть заранее составить и продумать план действия дети не могут. Во всех этих случаях детям приходится оказывать различные виды помощи: от организации их деятельности до наглядной демонстрации способа выполнения.

В качестве наиболее характерных для детей с ЗПР особенностей внимания исследователями отмечаются его неустойчивость, рассеянность, низкая концентрация, трудности переключения.

Снижение способности распределять и концентрировать внимание особенно проявляется в условиях, когда выполнение задания осуществляется при наличии одновременно действующих речевых раздражителей, имеющих для детей значительное смысловое и эмоциональное содержание.

Недостатки организации внимания обуславливаются слабым развитием интеллектуальной активности детей, несовершенством навыков и умений самоконтроля, недостаточным развитием чувства ответственности и интереса к учению. У детей с ЗПР отмечается неравномерность и замедленность развития устойчивости внимания, а так же широкий диапазон индивидуальных и возрастных различий этого качества. Наблюдаются недостатки анализа при выполнении заданий в условиях повышенной скорости восприятия материала, когда дифференцирование сходных раздражителей становится затруднительным. Усложнение условий работы ведёт к значительному замедлению выполнения задания, но продуктивность деятельности при этом снижается мало.

Неустойчивость внимания и снижение работоспособности у детей данной категории имеют индивидуальные формы проявления. Так, у одних детей максимальное напряжение внимания и наиболее высокая работоспособность обнаруживаются в начале выполнения задания и неуклонно снижаются по мере продолжения работы; у других детей наибольшее сосредоточение внимания наступает после некоторого периода деятельности, то есть этим детям необходим дополнительный период времени для включения в деятельность; у третьей группы детей отмечаются периодические колебания внимания и неравномерная работоспособность на протяжении всего выполнения задания.

Ещё одним характерным признаком задержки психического развития являются отклонения в развитии памяти. Отмечаются снижение продуктивности запоминания и его неустойчивость; большая сохранность непроизвольной памяти по сравнению с произвольной; заметное преобладание наглядной памяти над словесной; низкий уровень самоконтроля в процессе заучивания и воспроизведения, неумение организовывать свою работу; недостаточная познавательная активность и целенаправленность при запоминании и воспроизведении; слабое умение использовать рациональные приёмы запоминания; недостаточный объём и точность запоминания; низкий уровень опосредованного запоминания; преобладание механического запоминания над словесно-логическим. Среди нарушений кратковременной памяти — повышенная тормозимость следов под воздействием помех и внутренней интерференции (взаимовлияние различных мнемических следов друг на друга); быстрое забывание материала и низкая скорость запоминания.

Выраженное отставание и своеобразие обнаруживается и в развитии познавательной деятельности этих детей, начиная с ранних форм мышления — наглядно-действенного и наглядно-образного. Дети могут успешно классифицировать предметы по таким наглядным признакам, как цвет и форма, однако с большим трудом выделяют в качестве общих признаков материал и величину предметов, затрудняются в абстрагировани одного признака и сознательном его противопоставлении другим, в переключении с одного принципа классификации на другой. При анализе предмета или явления дети называют лишь поверхностные, несущественные качества с недостаточной полнотой и точностью. В результате дети с ЗПР выделяют в изображении почти вдвое меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники.

Ещё одной особенностью мышления детей с задержкой психического развития является снижение познавательной активности. Одни дети практически не задают вопросов о предметах и явлениях окружающей действительности. Это медлительные, пассивные, с замедленной речью дети. Другие дети задают вопросы, касающиеся в основном внешних свойств окружающих предметов. Обычно они несколько расторможены, многословны. Особенно низкая познавательная активность проявляется по отношению к объектам и явлениям, находящимся вне круга, определяемого взрослым.

У детей данной категории нарушен и необходимый поэтапный контроль над выполняемой деятельностью, они часто не замечают несоответствия своей работы предложенному образцу, не всегда находят допущенные ошибки, даже после просьбы взрослого проверить выполненную работу. Эти дети очень редко могут адекватно оценить свою работу и правильно мотивировать свою оценку, которая часто завышена.

Ещё у детей с задержкой психического развития снижена потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми. У большинства из них обнаруживается повышенная тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависят. Дети почти не стремятся получить от взрослых оценку своих качеств в развёрнутой форме, обычно их удовлетворяет оценка в виде недифференцированных определений («хороший мальчик», «молодец»), а так же непосредственное эмоциональное одобрение (улыбка, поглаживание и т. д.). Необходимо отметить, что хотя дети по собственной инициативе крайне редко обращаются за одобрением, но в большинстве своём они очень чувствительны к ласке, сочувствию, доброжелательному отношению. Среди личностных контактов детей с ЗПР преобладают наиболее простые. У детей данной категории наблюдаются снижение потребности в общении со сверстниками, а так же низкая эффективность их общения друг с другом во всех видах деятельности.

У дошкольников с ЗПР выделяется слабая эмоциональная устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий, суетливость, частую смену настроения, неуверенность, чувство страха, манерничанье, фамильярность по отношению к взрослому. Отмечается большое количество реакций, направленных против воли родителей, частое отсутствие правильного понимания своей социальной роли и положения, недостаточную дифференциацию лиц и вещей, ярко выраженные трудности в различении важнейших черт межличностных отношений. Всё это свидетельствует о недоразвитии у детей данной категории социальной зрелости.

Одним из диагностических признаков задержки психического развития у детей рассматриваемой группы выступает несформированность игровой деятельности. У детей оказываются несформированными все компоненты сюжетно-ролевой игры: сюжет игры обычно не выходит за пределы бытовой тематики; содержание игр, способы общения и действия и сами игровые роли бедны. Диапазон нравственных норм и правил общения, отражаемый детьми в играх, очень невелик, беден по содержанию, а следовательно, недостаточен в плане подготовки их к обучению в школе.

Отдельно остановимся на особенностях речи детей с ЗПР. Клинические и нейропсихологические исследования выявили отставание в становлении речи детей с ЗПР, низкую речевую активность, недостаточность динамической организации речи. У этих детей отмечается ограниченность словаря, неполноценность понятий, низкий уровень практических обобщений, недостаточность словесной регуляции действий. Наблюдается отставание в развитии контекстной речи; существенно запаздывает развитие внутренней речи, что затрудняет формирование прогнозирования, саморегуляции в деятельности.

У детей с ЗПР выявляется бедный, недифференцированный словарный запас. При использовании даже имеющихся в словаре слов дети часто допускают ошибки, связанные с неточным, а иногда и неправильным пониманием их смысла. Одним словом дети часто обозначают не только сходные, но и относящиеся к разным смысловым группам понятия. Недостаточность словарного запаса связана с недостаточностью знаний и представлений этих детей об окружающем мире, о количественных, пространственных, причинно-следственных отношениях, что в свою очередь определяется особенностями познавательной деятельности личности при задержке психического развития.

Ряд нарушений наблюдается и в процессе формирования чувства языка. У детей с ЗПР период словотворчества наступает позже и продолжается дольше, чем в норме. К концу дошкольного возраста у детей этой группы может наблюдаться «взрыв» словотворчества, однако употребление неологизмов отличается рядом особенностей. Например, для образования слов одной грамматической категории может быть использован один и тот же образовательный аффикс (“мост — мостик“ “гроза — грозик“ “соль — солик“).

Как известно, готовность ребёнка к школьному обучению определяется не только уровнем развития спонтанной речи, но и умением опознавать речевой материал и подчинять его определённой цели, то есть оперировать речью. Дети с задержкой психического развития дошкольного возраста отстают в формировании способности осознавать речевую действительность как нечто отличное от предметного мира.

**Формирование общей способности к учению у детей с ЗПР.**

Принципиальный путь помощи детям с ЗПР при формировании общей способности к учению — это помощь в овладении собственной интеллектуальной деятельностью, основными её структурными компонентами (мотивационно-ориентировочным, операциональным, регуляционным). В основе овладения любым структурным компонентом интеллектуальной деятельности лежат те же психологические механизмы, что и в основе формирования любого умственного действия. Это организация внешних действий на специально организованной ориентировочной основе и постепенный её перевод во внутренний план. Общее направление организации практических действий детей и формирования положительного эмоционального отношения к ним могут выглядеть следующим образом: от групповых действий, где инициатива в их организации принадлежит педагогу, — к индивидуальным инициативным действиям ребёнка; от цели, поставленной педагогом, и созданного им настроения её реализовать — к коллективному целеобразованию и далее к индивидуальному целеобразованию с соответствующим эмоциональным отношением к этому процессу, а так же к практическим действиям и их результатам; от оценки педагога — к организации коллективной оценки и далее к индивидуальной самооценке; от поощрения педагога — к поощрению коллектива и далее к личной радости от успешно сделанного.

Разнообразный и посильный труд детей, а также различные наблюдения и опыты с природным материалом обеспечивают значительные возможности для расширения, углубления и систематизирования знаний детей о ближайшем окружении, формирования общего представления и простейших житейских понятий о мире. Мыслительные действия формируются на основе практических, переводятся во внутренний план (оперирования представлениями).

Большое внимание уделяется подбору подвижных игр с правилами, постепенному их усложнению. Усложнение обычно идёт в следующих направлениях: от игры к игре увеличивается количество правил; растёт их трудность; от выполнения правил каждым игроком команды — к выполнению правил только её представителями и так далее.

Значительное внимание уделяется занятиям продуктивными видами деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование). При опоре на практические действия у детей легче вызвать желание выполнить задание воспитателя, помочь осознать его составные части, правила выполнения, а дальше на этой основе учить элементарному планированию предстоящей деятельности. Опора на практические действия благоприятна и в целях одновременного формирования у детей соответствующих навыков, умений, а так же самоконтроля на основе правил задания. В конце работы ребёнок получает конкретный вещественный результат — создаётся благоприятная обстановка учить детей оценивать свою собственную работу, сравнивать полученный результат с заданным образцом.

На основе практических действий при целенаправленной педагогической работе быстрее можно сформировать интеллектуальную деятельность с опорой на общие представления и словесно-логические рассуждения, так необходимые в учебной деятельности и в школе.

Постепенно усложняются требования к речевому опосредованию деятельности детей. Речевое опосредование ребёнком собственной деятельности является необходимым условием осмысления поставленной перед ним общей цели, её конкретизации, планирования путей и средств реализации, оценки адекватности средств достижения, а также представления законченного продукта, то есть условие предвосхищения деятельности образом, опосредованным речью.

Усложнение требований к речевому опосредованию идёт в двух направлениях. Прежде всего — от обязательного проговаривания ребёнком того, что он должен и как он должен сделать, к самостоятельному вычленению и речевому оформлению правил, относящихся к способам деятельности; далее — от принятия и проговаривания общей цели к собственному планированию и оформлению в речи средств её выполнения и уже на этой основе — к собственному целеполаганию и планированию деятельности при соответствующем речевом оформлении. Второе направление этой работы — постепенное продвижение детей от развёрнутого речевого опосредования предстоящей деятельности к развёрнутому проговариванию действий шепотом и, наконец, к свёрнутому проговариванию «про себя».

Реализации обоих направлений в работе с детьми способствуют специально подобранные методические пути и средства групповой и индивидуальной работы: поощрение и поддержка правильных ответов детей на этапе ориентировки в задании и планирования предстоящей деятельности; помощь по ходу занятия тем детям, которые так и не сумели составить план своей работы до её начала; учёт тех детей, которым так и не удалось на групповом занятии понять задание, для того чтобы организовать им впоследствии помощь в индивидуальной работе. Все средства направлены против «бездумного» стиля работы детей — стиля, основой которого является простое подражание, копирование чужого труда.

Отбор методических средств формирования действий самоконтроля осуществляется на основе учёта как их специфического назначения и конкретного психологического содержания в соответствии с этапом деятельности, так и уровня развития детей. На этапе принятия задания действие самоконтроля формируется на следующей ориентировочной основе: необходимо запомнить, что нужно сделать и какие правила соблюдать, чтобы выполнить задание. Чтобы сформировать у детей привычный способ самоконтроля на данной ориентировочной основе, организуется система практических действий: повторить задание вслух тем, кто его хорошо запомнил; повторить задание за теми, кто его сформулировал правильно; оценить правильность повторения задания тем или иным ребёнком; оценить, правильно ли выполняется задание по началу его выполнения; повторить задание вслух и проверить, соблюдаются ли правила его выполнения и так далее. Затем внимание детей направляется на способы выполнения задания. При этом используются в основном те же приёмы: проговаривание отдельными детьми вслух для всех детей правил выполнения задания, проговаривание шепотом для себя, проверка на этой основе своих действий и т. п.

В определённой последовательности с детьми проводится работа по обучению их объективной оценке полученного результата — сличению его с заданием. Как и в предыдущих случаях, предварительно создаётся ориентировочная основа действия самоконтроля: «Вспомни задание — что нужно было делать и как нужно было делать, по каким правилам; посмотри, какие правила ты выполнил, какие не выполнил, какие выполнил неточно».

Сначала воспитатель вместе с детьми перед началом оценки их работ повторяет правила выполнения задания, а дети по ходу их воспроизведения проверяют свои работы и оценивают с его же помощью степень их соответствия этим правилам: правильно, неточно, неправильно. Далее ребёнок должен научиться на основе воспроизведённых детьми правил оценивать свою работу и работу рядом сидящего товарища, причём аргументировать оценку в развёрнутой речевой форме. Затем дети выборочно оценивают лучшие работы и свою на их фоне, аргументируя при этом оценку в развёрнутой речевой форме. Самооценка отдельных детей получает оценку со стороны коллектива при тактичном направлении педагога. Если ребёнок в конце концов научится давать выполненной им работе адекватную оценку на основе сличения с образцом, причём делать это в развёрнутой речевой форме, то можно считать действие самоконтроля у него сформированным.

Постепенное усложнение требований к операциональной стороны деятельности детей на занятиях продуктивными видами деятельности играет особую роль в формировании у них различных сенсорных действий путём усвоения ими соответствующих эталонов. Формирование сенсорных действий у детей осуществляется в процессе решения не только задач на восприятие в их чистом виде, но и интеллектуальных задач, направленных на установление логических отношений между теми или иными воспринимаемыми компонентами. Сформировавшиеся и закрепившиеся у детей сенсорные действия выполняют в учебной деятельности роль операций, в частности, в процессе решения интеллектуальных задач, а так же при выполнении творческих работ. Таким образом, формирование этих действий у детей обязательно направляется в русло овладения ими основными структурными компонентами учебной деятельности.

Учебные занятия по развитию элементарных математических представлений и занятия по родному языку в основном подчиняются той же логике формирования ребёнка как субъекта учебной деятельности, которая была описана выше. Однако каждый из этих видов учебных занятий характерен и свой специфический круг задач. На занятиях по развитию элементарных математических представлений на основе специально организованных практических действий в определённой последовательности дети обучаются абстрагированию геометрической формы, величины, количественных отношений, а так же словесным обозначениям этих абстракций. С этой целью широко используются дидактические, сюжетно-дидактические игры, загадки, стихотворения, привлекаются отрывки из сказок, рассказов; на занятия к детям приходят герои любимых сказок, полюбившихся рассказов. Они загадывают детям загадки, проводят игры, а в итоге помогают им овладеть трудными для них навыками и умениями: порядковым счётом в пределах первого десятка, сравнением чисел, созданием и решением сюжетных задач, усвоением последовательности дней недели и так далее.

Занятия по родному языку позволяют проводить систематическую работу с детьми по развитию их активного словаря, обогащению значений общеупотребительных слов, диалогического и контекстного речевого общения. На этих занятиях также широко используется дидактическая игра. Она способствует эффективному формированию многих учебных действий, в том числе и самоконтроля.

Практика обучения и воспитания детей с ЗПР позволяет надеяться на положительный прогноз в плане усвоения ими учебной программы общеобразовательной школы при соответствующей психолого-педагогической и методической организации процесса обучения.

**Список литературы**

Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. Под ред. К. С. Лебединской. Москва, “Педагогика“, 1982.

Дети с временными задержками развития. Под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. Москва, “Педагогика“,1971.

Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика). Под ред. Б. П. Пузанова. Москва, “Academia“, 2001.

У. В. Ульбенкова Дети с задержкой психического развития. Нижний Новгород, 1994.